

# **2 ENICECULT**

**II ENCONTRO INTERNACIONAL DE CULTURA,  
LINGUAGENS E TECNOLOGIAS DO RECÔNCAVO**

**24 a 27 de setembro de 2019**

Santo Amaro-Bahia



---

---

---

**DESAFIOS INTERDISCIPLINARES:  
TRILHAS DA RESILIÊNCIA**

Realização:



Organização: Prof. Dr. Adriano Dantas de Oliveira

---

E56 II Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo: Desafios Interdisciplinares: trilhas da resiliência. (2.: 2019: Santo Amaro, BA).

Caderno de artigos de trabalhos apresentados no II Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo: Desafios Interdisciplinares: trilhas da resiliência, 24 a 27 de setembro de 2019, [recurso eletrônico] Santo Amaro, BA.

292 p. il.  
Vários Autores.  
ISSN 2595-0517

1. Cultura - Congressos. 2. Língua e Linguagem - Congressos. 3. Tecnologias - Congressos. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. II. Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas. III. Título.

CDD 306

---

## **Comissão organizadora:**

Coordenação: Prof. Dr. Adriano Dantas de  
Oliveira

Prof. Dr. Augusto de Sá Carneiro

Prof. Dr. Danillo Barata

Profa. Dra. Elga Lessa de Almeida

Prof. Dr. Eniel do Espírito Santo

Profa. Dra. Francesca Nicoletta Bassi  
Arcandi

Profa. Dra. Franciane Rocha

Prof. Dr. Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos

Prof. Dr. Kléber Antônio de Oliveira  
Amâncio

Prof. Dr. Lúcio José de Sá Leitão Agra

Profa. Dra. Nadja Vladi Cardoso Gumes

Profa. Dra. Paula Alice Baptista Borges

Prof. Dr. Paulo de Freitas Castro Fonseca

Prof. Dr. Pedro Amorim de Oliveira Filho  
Prof. Dr. Rubens da Cunha

Prof. Dr. Samuel Anderson Rocha Barros

Prof. Dr. Sérgio Ricardo Oliveira Martins

Prof. Dr. Shanti Nitya Marengo

Prof. Me. Victor Hugo Soares Valentim

Profa. Dra. Viviane Ramos de Freitas

Profa. Dra. Waleska Rodrigues de Matos  
Oliveira Martins

Prof. Dr. Walter Emmanuel de Carvalho  
Mariano

Prof. Esp. Welbert Vinícius de Souza Sansão

## **Servidores técnicos:**

Layno Sampaio Pedra

Ellen Mello dos Santos Cruz

Erivaldo Santana

## **Comissão Científica**

Prof. Dr. Bruno Westermann - UEFS

Profa. Dra. Franciane Rocha - UFRB

Profa. Dra. Iara Regina Demétrio Sydenstricker  
Cordeiro - UFRB

Prof. Dr. Leonardo Klumb - UFRB

Profa. Dra. Ludmilla Moreira Macedo de  
Carvalho - UFRB

Prof. Dr. Marcelo Brazil - UFRB

Profa. Dra. Maria da Conceição Costa  
Golobovante - PUC/SP

Profa. Dra. Olívia Camboim Romano - UFS

Profa. Dra. Regiane Miranda de Oliveira  
Nakagawa - UFRB

Profa. Dra. Sara Dias Trindade - Universidade  
de Coimbra

Profa. Dra. Sandra Coelho - UFBA





## Apresentação

O Recôncavo da Bahia é uma região de forte tradição das manifestações plurais da Cultura. Foi a partir de tal ambiência que, em 2013, foi criado o **Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT)**, vinculado à **Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**, localizado na cidade de Santo Amaro-BA.

A realização do **I Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias do Recôncavo (I ENICECULT)**, com o tema “**Diálogos Interdisciplinares**”, de 22 a 24 de março de 2017, visou estimular o debate e a produção científica interdisciplinar com o objetivo de apreender a estreita correlação existente entre os sistemas culturais, a diversidade das suas linguagens constitutivas e as tecnologias que lhes são inerentes. Para tanto, pensou-se em um evento cuja estrutura e dinâmica pudessem refletir a profusão cultural da comunidade santamarense e as inquietações e debates acadêmicos.

O **II ENICECULT**, realizado de 24 a 27 de setembro de 2019, com o tema “**Desafios Interdisciplinares: trilhas da resiliência**”, se propôs como espaço de diálogo e movimento em um sistema complexo de ações, atuações e discursos em contextos diversos. Pensar os desafios interdisciplinares, abrindo e percorrendo trilhas atemporais, é, sem dúvida, uma urgência da atualidade no Brasil contemporâneo. Essa complexidade dialógica pede, entretanto, a construção de pontes entre conhecimentos distintos, edificados no respeito e na reciprocidade cidadã e essa foi a concepção desse evento em nosso momento atual.

É nesse caminho relevante da interdisciplinaridade, assumindo os riscos e os regozijos dessas trilhas que o evento se relacionou com os intercâmbios das linguagens, das culturas, das tecnologias, dos códigos e das técnicas, propondo uma discussão profunda e sensível, acadêmica e plural.

O **II Enicecult** contou com Sessões de Pôsteres para alunos da Iniciação Científica e dos Programas de Extensão, com premiação de Menção Honrosa aos melhores pôsteres; Oficinas; Minicursos; Grupos de Trabalhos; Simpósios; Mesas de debates, como dos temas: “Desafios Interdisciplinares: questionando fronteiras” e “Trilhas da resiliência: universidade no Recôncavo”; Conferências, que dinamizaram as interações interdisciplinares, potencializando a temática do Encontro. Além disso, na



programação, diariamente, contamos com diversas apresentações artísticas e culturais, ocupando os espaços da cidade, que por si mesma configura-se como espaço de cultura e de arte.

Toda a proposta, tanto do primeiro, quanto do segundo evento, foi e é marcadamente pensada no diálogo entre as áreas de conhecimento, assumindo a ênfase no respeito à diversidade, às linguagens e expressões artísticas, às práticas e expressões da resistência, às dinâmicas e movimentos divergentes e complementares que foram submetidos em forma de trabalhos acadêmicos e manifestações/trabalhos artísticos/culturais.

Realizar um Encontro que pensa e que se abre como espaço de diálogo para trabalhos originais, que refletem sobre os sistemas culturais, as expressões da resistência, as práticas artísticas, as memórias e os espaços, as políticas e a formação universitária, as epistemologias, a música e as metodologias anárquicas, entre outras possibilidades é propor uma reflexão ousada que reconhece a emergência de tais experiências, é acionar outras e o Outro, é estimular o debate crítico e interconectado, perpassando por trilhas desafiadoras diversas e de modo respeitoso, questionando fronteiras e caminhos da universidade.

Assim, com o apoio da comunidade acadêmica e não acadêmica, apesar de o evento ter acontecido em um momento político delicado para a universidade, para a ciência, para as artes e para a cultura no Brasil, pudemos contar com uma programação bastante rica, com ênfase, exatamente na universidade, na ciência, nas artes e na cultura e, sobretudo na resiliência que lhes é inerente em momentos como este em nosso país.

Neste documento, apresentamos um pouco do que aconteceu durante a semana e aproveitamos o ensejo para agradecermos a participação de todos/as que ajudaram a construir este evento e os/as convidamos a ler os trabalhos e conferências que aqui apresentamos com os sinceros votos de nos encontrarmos na próxima edição.

**Comissão Organizadora**



## Sumário<sup>1</sup>

### Conferências

- [Fake news como chave para pensar o Brasil:  
cultura, tecnologias e linguagens contemporâneas.....09](#)  
Prof. Me. Jean Wyllys
- [Outras cidades e outros sons no Sul global:  
as cidades musicais como forma de resistência política e social.....22](#)  
Paula Guerra
- [Descolonizando as ciências e as tecnologias.....40](#)  
Sonia Guimarães

### GT's e Simpósios

- [Literatura e abordagem didático-discursiva:  
Trilhando caminhos para a formação de leitores literários.....66](#)  
Adriano Dantas de Oliveira/ Viviane Ramos de Freitas
- [O diário artístico como linguagem intermídia.....87](#)  
Amanda Neves da Rocha Mota
- [Experimento artístico Corpos Bixa-Doss:  
visibilizando trajetórias LGBTQI+ nos blocos afros de Salvador.....104](#)  
Anderson dos Santos Santana/ Jadiel Ferreira dos Santos
- [Santo Amaro, 23 de junho de 1958:  
Memórias presentes nas narrativas de um acidente.....127](#)  
Auriluci Carvalho de Souza Alves/Waleska Rodrigues de M. Oliveira Martins
- [Fotografias e memórias do Trezenário  
de Santo Antônio em Tanque de Senzala-B.A.....156](#)  
Camila Machado Paim/Edson Dias Ferreira

---

<sup>1</sup> Os títulos dos artigos são hiperlinks que remetem diretamente ao texto.



<a href="#"><u>Aproximações entre as artes performativas e os pensamentos feministas decoloniais.....</u></a>	<a href="#"><u>172</u></a>
Caroline Dias de Oliveira Silva	
<a href="#"><u>De informação a peças de memória: etnografia da festa a partir de um acervo documental.....</u></a>	<a href="#"><u>188</u></a>
Cleidiana Patricia Costa Ramos	
<a href="#"><u>A função estética-política-pedagógica da apreciação de espetáculos teatrais no ensino de jovens.....</u></a>	<a href="#"><u>207</u></a>
Cristiane Barreto	
<a href="#"><u>Ensino-aprendizagem do caboverdiano: língua e cultura.....</u></a>	<a href="#"><u>224</u></a>
Dairine Carvalho/Walter Gonçalves/Wânia Miranda	
<a href="#"><u>A atividade de abastecimento d'água da Companhia do Queimado em Salvador.....</u></a>	<a href="#"><u>239</u></a>
Diana Margarida Catarino	
<a href="#"><u>Contemporaneidade corponectiva: pesquisas em dança, intersecções e reflexões.....</u></a>	<a href="#"><u>262</u></a>
Emanoel Magalhães Costa/Marília Daniel/Pâmela Rinaldi Aroz D'Almeida Santana	
<a href="#"><u>Aulas de Dança de Salão: superação ou manutenção do machismo e da heteronormatividade.....</u></a>	<a href="#"><u>280</u></a>
Francisca Jocélia de Oliveira Freire	
<a href="#"><u>Improvizando um soma dançante: explorando a cognição corpórea através da aprendizagem inventiva.....</u></a>	<a href="#"><u>296</u></a>
Giorrdani Gorki Queiroz de Souza	
<a href="#"><u>Potencialidades dos destinos de Mucugê para o Ecoturismo e Cachoeira para o Turismo Cultural Versus Visitações da Geração Z.....</u></a>	<a href="#"><u>317</u></a>
Iolanda Soares de Barros	
<a href="#"><u>A meta 47 do plano nacional de cultura – crianças, participação social e democracia.....</u></a>	<a href="#"><u>343</u></a>
Isabela Fernanda Azevedo Silveira	
<a href="#"><u>Luz, câmera, ação: as artes e as ciências dos estudantes da escola pública baiana.....</u></a>	<a href="#"><u>363</u></a>
Joalva Menezes de Moraes/Geize Gonçalves de Oliveira	



[Teatro, performance e desvio: processos artísticos de fronteira.....377](#)

João Alberto Lima Sanches

[Metodologias anarco-éticas nas pesquisas:](#)

[A ética serve para quem mesmo? .....402](#)

Juracy do Amor

[Corpo negro performático: quem é Madame Satã? .....425](#)

Lauro José Cardoso

[“Sexualidade você fala sobre tudo?”](#)

[Um olhar sobre as estratégias em Gênero e Sexualidade](#)

[para o Ensino de Ciências numa escola de Governador Mangabeira-BA.....432](#)

Letícia Brandão de Jesus

[O ensino da História e Cultura afro-brasileira](#)

[na escola estadual do município de Governador Mangabeira –BA.....466](#)

Letícia Brandão de Jesus

Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos

[Valorizando diferenças:](#)

[Língua e cultura árabes no Campus dos Malês.....491](#)

Lídia Lima da Silva/ Pedro Acosta Leyva/ Abdulai Djabi/ Salifo Danfa/Alassana Dem

[Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre,](#)

[Fusão Tribal e Intermidialidade:](#)

[convergências a partir de uma perspectiva Interartística.....511](#)

Maria Beatriz Ferreira Vasconcelos/Profª Drª Carmen Paternostro Schaffner

[Uma cartografia de sentidos em Mimoso do Oeste:](#)

[cinema, corpo e outros modos de ser/estar nas cidades.....531](#)

Milene Migliano/Lina Cirino

[Conformación de ciudad Amazónica.](#)

[Chuchuwasa como indicador de frontera.....547](#)

Nataly Morales Camelo

[O sentido háptico como método](#)

[de reprogramar o automatismo da fotografia digital.....569](#)

Péricles Mendes da Silva



[\(Des\) encontro de línguas em sociedade multilíngue:  
desafios contemporâneos para uma educação bilíngue em moçambique.....583](#)

Rajabo Alfredo Mugabo Abdula

[Educar, ensinando a pesquisar nos anos finais do  
Ensino Fundamental: Práticas discursivas que ajudam  
os educandos a refletir o mundo de forma crítica e decolonial.....603](#)

Romilton Batista de Oliveira

[Ações corporais nas danças de salão: Metáforas dicotômicas  
e a Binaridade de gênero nos processos de ensino/aprendizagem.....620](#)

Thiago da Silva Santana/Marlyson de Figueiredo Barbosa



## Conferências





## Fake news como chave para pensar o Brasil: cultura, tecnologias e linguagens contemporâneas

Prof. Me. Jean Wyllys<sup>2</sup>

Primeiro, parabéns aos organizadores do II Encontro Internacional de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas do Recôncavo (II Enicecult). Realizar um evento dessa natureza, neste momento que o Brasil está vivendo, nesta atmosfera em que o país está mergulhado – esta atmosfera anti-intelectual e de estrangulamento da educação pública, sobretudo do ensino superior público, da extensão e da pesquisa; realizar este evento neste contexto é um grande feito. Então, eu já parabenizo a resiliência de quem manteve o II Enicecult de pé; de quem conseguiu realizá-lo. “Parabéns, todos e todas vocês!” é a primeira coisa que eu tenho a dizer.

A segunda coisa que eu tenho a dizer é lamentar a minha presença por meio de uma videoconferência e não de uma conferência presencial. As novas tecnologias da comunicação e da informação nos permitem novas possibilidades de interação que superam os limites do espaço e até mesmo do tempo, se pensarmos que podemos trabalhar ao mesmo tempo *online* estando em diferentes fusos-horários. Elas, no entanto, também comportam ruídos que podem prejudicar a comunicação; e não sabemos, por exemplo, se, até o final desta videoconferência, vamos conseguir nos manter em contato – no sentido de conectados pela internet – justamente por causa desses ruídos que assombram essas novas tecnologias da comunicação e da informação.

Vocês sabem que o fato de eu não estar presencialmente tem a ver com um dado horrível que transformou minha vida nos últimos meses: as ameaças de morte que eu vinha sofrendo no Brasil desde o meu primeiro mandato como deputado federal, em 2011, começaram a crescer a partir de 2016, ano do golpe parlamentar travestido de *impeachment* contra o governo democraticamente eleito de Dilma Rousseff, e que se intensificaram em 2018, o ano em que a vereadora do PSOL do Rio de Janeiro Marielle

---

<sup>2</sup> Possui graduação em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo (2000) e Mestrado em Letras e Linguística (2003) pelo Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi deputado federal no Brasil eleito em três mandatos consecutivos pelo estado do Rio de Janeiro, tendo que renunciar ao terceiro mandato (2018) e se exilar em virtude de sucessivas ameaças de morte.



Franco – minha amiga e companheira de partido – foi executada a tiros e também o ano em que extrema-direita venceu as eleições.

Essas ameaças se intensificaram ao ponto de que, para mim, tornou-se impossível fazer qualquer trabalho intelectual ou atividades políticas em lugares públicos, inclusive dentro da própria Câmara dos Deputados; tornou-se impossível seguir no país. Desde então, desde dezembro de 2018, quando o Parlamento entrou em recesso, eu decidi sair do Brasil e não retornar. Abri mão do terceiro mandato para qual me elegi democraticamente por causa dessas ameaças. Elas estão documentadas no relatório da prestigiada Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização (CIDH) dos Estados Americanos (OEA), que exigiu, do Estado Brasileiro, uma medida cautelar em defesa e proteção da minha vida e da vida da minha família. Uma exigência que foi completamente ignorada pelo Estado brasileiro.

As ameaças, o fato de o Estado ter ignorado o pedido da CIDH da OEA e mais a informação fartamente divulgada pela imprensa de que o presidente recém-eleito, Jair Bolsonaro, e seus filhos estariam envolvidos com as organizações criminosas responsáveis pela execução de Marielle Franco me obrigaram ao exílio.

Dito isso, quero já entrar no ponto central desta conferência e objeto de minhas pesquisas recentes, tanto como pesquisador independente da *Open Society Foundation* como do *Afro-latin American Research Institute* do *Hutchins Center* da Universidade de Harvard: as *fake news*.

*Fake news* são, literalmente falando, notícias falsas e fraudulentas cujos conteúdos não correspondem a fatos, dados estatísticos ou declarações verificáveis nem comprováveis envolvendo políticos, empresas, instituições do Estado e/ou governamentais e celebridades da indústria cultural. Elas não são uma novidade da contemporaneidade embora o termo tenham se popularizado a partir de 2016, junto com o termo *pós-verdade*, sobretudo por causa do papel relevante que as chamadas *social media* (redes sociais digitais), principalmente o Facebook, tiveram na eleição de Donald Trump à presidência dos EUA, e, antes, na decisão dos eleitores do Reino Unido em votar pela saída deste da União Europeia (processo que ficou conhecido como *Brexit*).



As *fake news* não são um fenômeno da contemporaneidade tampouco consequência direta e específica das novas tecnologias da comunicação e da informação, ou seja, da internet e seus *hardwares* e *softwares* correlatos. Já havia *fake news* na Roma antiga, por exemplo. Desde a Antiguidade Clássica, segundo minhas pesquisas preliminares, mas, provavelmente desde que houve *política*, a mentira já se constituía como um meio de se obter vantagens políticas e financeiras; claro que com as formas e as mídias próprias de cada época, mas, sim, as mentiras e as notícias falsas já existiam como arma de ascensão e/ou destruição política milênios antes de a internet sequer ser um projeto. Porém, se as *fake news* não são um fenômeno específico do século XXI, elas encontram neste século um terreno cultural mais fértil, sobretudo graças às características e ao modo de funcionamento dessas novas tecnologias da comunicação e da informação (1. obtenção e armazenamento compulsório dos dados dos usuários das *social media* e dos softwares de pesquisas e buscas *online*, de modo que se permita traçar seus perfis de consumidores e eleitores; e, quando for do interesse das plataformas de comunicação e/ou de corporações comerciais e partidos políticos que disponham desses dados, interpelar os usuários com publicidades e propaganda dirigidas com maior capilaridade e com muito mais chance de eficácia no *endereçamento* que aquelas produzidas pelos meios de comunicação de massa; 2. capacidade de construir – e colocar rapidamente em circulação – conteúdos enganosos e fraudulentos mais verossímeis, ou seja, que podem – mais facilmente serem percebidos e recebidos como *verdade* e ou *fato* pelos usuários das redes sociais digitais, principalmente quando esses enganos e fraudes – construídos deliberadamente por indivíduos, grupos ou instituições para fins de lucro político ou financeiro – reafirmam os preconceitos, as crenças de matriz religiosa, os medos, os ressentimentos e a ignorância dos usuários; 3. a capacidade de deixar anônimo e ou difícil de rastrear e identificar o *remetente/autor* de qualquer mensagem – capacidade esta derivada da “privacidade” que as plataformas supostamente oferecem aos seus usuários em contratos pouco ou quase nada transparentes firmados quando estes usuários *baixam* qualquer aplicativo para *smartphones*, *tabletes* ou computadores pessoais e/ou fazem buscas e pesquisas em plataformas como Google; e se há anonimato e/ou dificuldade de rastreamento da origem ou do remetente/autor originário



das *fake news* ou das *teorias conspiratórias*, sendo ambas parte do fenômeno mais amplo da *desinformação programada*, então a responsabilidade penal pelos danos morais e materiais produzidos, por elas, em suas vítimas – sejam estas indivíduos, coletivos ou instituições – torna-se mais difícil de ser cobrada judicialmente, o que assegura uma impunidade que mantém essa *economia da desinformação* em pleno funcionamento desde pelo menos 2016). É, para usar uma metáfora, como se uma erva daninha que mata plantações de flores e frutos, mas também é letal em caso de consumo humano e animal tivesse encontrado o terreno ideal para vicejar: assim é a *desinformação* para este início de século XXI, nesta “hipermodernidade”, “modernidade tardia” ou “pós-modernidade”, variando o termo de acordo com o teórico e/ou filósofo que se dedica a pensar o mundo após o fim da “Guerra Fria” (após a dissolução da antiga União Soviética e a queda do Muro de Berlim).

*Fake news* é a uma ideia-chave imprescindível para pensar o Brasil pós-impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, sobretudo a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, que se deu à base da disseminação de *fake news*, teorias conspiratórias e ataques caluniosos a adversários sobretudo por meio do WhatsApp e do Facebook. Não apenas a eleição de Bolsonaro e seus filhos, mas a eleição de todos os candidatas e candidatas do PSL, então seu partido, sustentou-se numa campanha virulenta e odiosa caracterizada pelo compartilhamento em grupos de WhatsApp e Facebook de mentiras, conteúdos fraudulentos e *memes* insultuosos produzidos por sites, apócrifos ou não, e canais de youtubers de extrema-direita. Embora se trate de distintos conteúdos do fenômeno da *desinformação* e da propaganda política, o conjunto deles passou a ter tratado como *fake news* por teóricos da comunicação, cientistas políticos, jornalistas e lideranças políticas do país.

Vale ressaltar que Bolsonaro, depois de eleito, não abandonou esse modelo de comunicação política e seguiu com uma governança baseada na desinformação, na mentira e no insulto aos políticos de oposição e à imprensa tradicional, uma vez que se elegeu não por causa de um programa de governo melhor que o dos demais candidatos concorrentes (ele sequer tinha um programa de governo e não participou de nenhum debate eleitoral por causa do controverso atentado a faca que sofrera durante um



compromisso de campanha em Juiz de Fora), mas por ter se convertido em *catalizador* e *interpelador* dos medos e preconceitos da maioria dos eleitores por meio de uma propaganda política feita de mentira nas *social media*.

As *fake news* (nesse sentido dilatado que lhe deu a política e a imprensa) impactam profundamente a *cultura*, entendida aqui em sua acepção antropológica, a de *modo integral de vida*; impactam as linguagens e as *subjetividades*. A desinformação estreita os horizontes das pessoas e *reprograma* suas consciências a partir do que está em seus *inconscientes*. Se, como explica Marshall McLuhan, as tecnologias são “extensões do homem”; e, se, como afirma Jacques Lacan, o “inconsciente está estruturado como linguagem”, então, podemos concluir que a desinformação é uma maneira de redefinir o caráter das pessoas (o *eu*, o *self*, o sentido de si, a maneira como uma pessoa se vê, aos outros e ao mundo) a partir da estrutura inconsciente (medos, traumas, ressentimentos e falsas certezas adquiridos no processo de aquisição e reprodução da Língua e, logo, no processo de socialização).

A internet e seus hardwares e softwares correlatos em sua especificidade tecnológica possibilitam que empresas de *mineração de dados* (a seleção de informações sobre seus usuários que permitam publicidade de mercadorias e serviços e/ou propagandas políticas dirigidas para grupos e/ou indivíduos) atuem como um novo mercado que gera muito dinheiro com poucos recursos e que vem afetando processos decisórios e eleitorais em diferentes países, independentemente das constituições e leis que regulem seus sistemas políticos e eleitorais. O fato de estarmos inseridos cada vez mais – numa progressão geométrica em se tratando da *conexão* de pessoas – nesse *ambiente comunicacional* que é a internet, em que pesem as desigualdades econômicas que atrasam a conexão em países e populações mais pobres, este fato (e a presença neste ambientes tem se tornado inevitável e muitas vezes involuntária) faz com que a gente forneça todos os dias, a toda hora, dados sobre nós mesmos para plataformas de comunicação geridas por *inteligências artificiais* criadas por programadores de computador. Por meio dos hardwares (*smartphones* dotados de câmeras frontais e traseiras de alta resolução, sistema de localização via satélite e microfones com capacidade de captação de frases inteligíveis em meio a ruídos) e dos softwares que





utilizamos para quase tudo, mesmo que não nos demos conta disto (qualquer compra no cartão de crédito e qualquer telefonema é um fornecimento de dados), estamos dando uma *versão digital* de nós mesmos para as plataformas de comunicação e empresas de serviços *online*, como Uber, Amazon e iFood; e também para a empresas que vendem entretenimento audiovisual, como Netflix. Quando nos integramos a grupos de afinidade no Facebook ou Instagram e quando *curtimos* (*like*), rejeitamos (*dislike*) ou reagimos com qualquer dos *emojis* (ícones de reações emocionais que reduzem a experiência subjetiva de emoções complexas como o amor, por exemplo, ao desenho de um coração, para *otimizar* o tempo do usuário) às postagens (*posts*) de textos ou fotografias; quando as comentamos ou compartilhamos em nossos perfis ou simplesmente *marcando* amigos e conhecidos (vinculando/conectando) seus perfis a estas postagens, quando fazemos estas operações que nos parecem inócuas nas *social media*, estamos fornecendo compulsoriamente a essas novas empresas e corporações dados que permitem às inteligências artificiais construir versões digitais de nós que podem servir para dirigir e aumentar nosso consumo de serviços e mercadorias (como parte do que Shoshana Zuboff definiu como “Capitalismo de vigilância”, praticado tanto pelo Mercado, como nos EUA, quanto pelo Estado, como na China, para citar dois exemplos emblemáticos), mas, sobretudo, vender nossos dados a governos, partidos e/ou facções criminosas de modo que estes por meio daqueles manipulem nossas consciências com o propósito de lucros políticos em processos eleitorais e decisórios.

No que diz respeito à manipulação das consciências por governos, partidos e/ou facções políticas (às vezes facções criminosas), os dados que fornecemos diária e compulsoriamente às *social media* – e que, nestas, são garimpados pelos mineradores – servem à programação da desinformação (fabricação de *fake news*, teorias da conspiração, edições fraudulentas de vídeos, reinserção de falas e declarações em contextos muito diferentes daqueles em que foram originalmente emitidas e *memes* insultuosos) e da propaganda política. Desde 2016, desde o Brexit pelo menos, esta é a estratégia a que tem recorrido a direita e a extrema-direita em diferentes países para vencer eleições ou processos decisórios ou desestabilizar governos, principalmente aqueles que implementam algumas políticas públicas de bem-estar social, inclusão de



minorias étnicas, religiosas e sexuais e imigrantes no espaço da cidadania e de contenção do aquecimento global e conseqüente emergência climática. São os casos de Estados Unidos, Hungria, Turquia, Rússia, Estados Unidos, Colômbia, Filipinas, Uruguai e... Brasil, claro. E, ao que tudo indica, numa articulação internacional da extrema-direita americana, feita de pessoas que afirmam a supremacia branca, racistas, fundamentalistas cristãos e neoliberais (apesar do discurso formal contrário à globalização e nacionalista!)

Por isso, a noção de *fake news* é chave imprescindível para refletir sobre a vitória de Donald Trump nos EUA, mas sobre a ascensão de todos os “ridículos políticos” – no sentido que a filósofa Marcia Tiburi dá a esta expressão – e populistas de extrema-direita em diferentes partes do mundo, entre os quais está Bolsonaro. A noção é também central para pensar outros aspectos do mundo contemporâneo, como a crise climática. Há uma relação estreita entre extrema-direita, desinformação programada, reacionarismo de gênero (colocar-se contra a agenda política dos movimentos feministas e LGBTs) e *negacionismo* do aquecimento global e das mudanças climáticas.

As *social media* produzem uma ilusão de liberdade, de que nós temos liberdade para postar, para dizer quem somos, para expor quem somos, para fotografar quem somos. Elas criam também a ilusão de *conectividade*, de que nós estamos *conectados* ao mundo. E estas ilusões têm, por um lado, um potencial democrático e de visibilidade de atores, sujeitos e grupos sociais historicamente invisibilizados e excluídos da construção da memória coletiva e do poder político. Mas, e por outro lado, na prática, o que elas fazem é construir em torno de nós uma cerca invisível; uma cerca de arame farpado como as que definem certas propriedades e territórios só que invisível; uma bolha que a gente não enxerga e que vai nos encerrando em um “inferno do mesmo”, como disse Jean Baudrillard, contrariando a sentença de Jean Paul Sartre de “o inferno são os outros”. Os *algoritmos* a partir dos quais operam as mídias sociais e as plataformas de serviço *online* fazem com que, na internet, onde temos uma *second life*, convivamos cada vez mais com pessoas parecidas conosco, com opiniões parecidas com as nossas, e rejeitemos ou mesmo odiemos tudo o que é diferente de nós. Peixes são mais fáceis de serem agarrados em aquários e fazendas do que em oceano aberto: uma vez que as





*social media* nos encerram numa redoma, torna-se muito fácil nos manipular e testar nossos limites.

Esses limites são testados – a manipulação é feita – não só a partir das identidades individuais, mas também do que estas herdaram da identidade coletiva (a identidade nacional, nesse caso) construída pela ficção do Estado-nação – o que faz com que o conteúdo das *fake news* varie de acordo com cada país, embora em geral elas sempre sejam perpetradas pelos que estão no topo da pirâmide social contra os que estão na base, e sempre contra minorias ou grupos historicamente difamados, ainda que seja por meio de seus representantes políticos, estejam estes na liderança de movimentos sociais e/ou no parlamento e tenham alguma visibilidade na *esfera pública* (agora redefinida pela internet e a *convergência* de mídias e tecnologias que ela implica).

No caso do Brasil, nossas subjetividades são forjadas a partir de um Estado-nação que nasceu do colonialismo – de um colonialismo não só português, sabemos disso – que exterminou boa parte dos povos indígenas – os povos originários – e da escravidão de pessoas oriundas dos povos da África subsaariana, a África negra. A escravidão movimentou a economia do Brasil ao longo de 350 anos. E, portanto, deixou, como herança, um racismo estrutural e social, mas também *inconsciente*, no sentido psicanalítico do termo: um racismo que é parte das estruturas das nossas subjetividades, inclusive e principalmente das subjetividades de suas vítimas. Nós gays, mulheres e negros carregamos dentro de nós mesmos, num nível mais ou menos inconsciente, dependendo da cada história de vida, o inimigo de nós mesmos sem o qual, contraditoriamente, não seríamos quem somos – o que faz a primeira batalha travada por um gay, uma mulher, um negro, um indígena ou qualquer outro *assujeitado* ser uma batalha *subjetiva*, ou seja, a batalha para expulsar esse inimigo de dentro de nós; para fazer com que ele pare de pensar por nós ou de nos dirigir mais ou menos inconscientemente, inclusive ao nosso desejo sexual: uma batalha que pode durar (e quase sempre dura) uma vida! E, só depois desta (ou em meio a esta) luta contra o inimigo (o racista, o homofóbico, o misógino, o transfóbico e/ou o xenófobo) dentro de nós mesmos, é que podemos começar a luta *objetiva* contra as expressões deste mesmo



inimigo fora de nós, encarnado na *práxis* linguística, nos textos das leis e no funcionamento das instituições do Estado e do Mercado.

Nossas subjetividades (identidades individuais) são, portanto, forjadas sob essa identidade coletiva que nos abriga e nos antecede, da qual herdamos valores morais e preconceitos, sendo a transmissão da Língua, no processo de crescimento e socialização, um dos principais meios de transmissão dessa herança.

Logo, o “aquário” que o algoritmo a partir do qual operam as mídias sociais constrói em torno de nós é feito a partir de material retirado de nós mesmos, mas também do contexto mais amplo em que existimos – um contexto que muda historicamente, mas em relação ao qual temos um sentimento de pertencimento ou de *identificação* que nos parece imutável. E esta identificação é, de maneira recorrente na história, interpelada por meio de sua representação caricata, estereotipada, simplificada e, portanto, medíocre: o *patriotismo*, no caso da extrema-direita em geral, ou, no caso das campanhas de Donald Trump e de Bolsonaro, a *patriotada*, palavra que não exclui o sentido de uma *comédia de erros* de gosto duvidoso protagonizada por um canastrão com o carisma dos canastrões, mas com sérias e graves implicações políticas. A *patriotada* é uma caricatura do patriotismo, sendo este já uma cristalização em estereótipos ou símbolos do sentimento de pertencimento a uma pátria; porque o discurso da *patriotada* ao mesmo tempo que diz “amar pátria” vende a pátria a corporações comerciais estrangeiras; trai a pátria, entregando, em mãos estrangeiras e muitas vezes hostis, os recursos naturais e os ativos públicos que são fundamentais para ampliar a cidadania e garantir o bem-estar social a todos os compatriotas. Aliás, observando a maneira como corporações e empresas privadas têm se apropriado dos recursos naturais principalmente do *Sul Global* por meio da corrupção das elites políticas de seus países, convertendo-se em entidades que desrespeitam recorrentemente a soberania dos Estados-nações, podemos dizer que estes viraram um *simulacro*, um teatro ruim para entreter e mobilizar plateias pouco exigentes e que querem ser enganadas. Quem não se lembra do vídeo da coreografia feita por um grupo de pessoas vestidas em *camisas negras* com a estampa do candidato ou em verde e amarelo numa praia de Fortaleza, Ceará? Quem não lembra do *slogan* que governo Bolsonaro adotou, “Brasil acima de



tudo. Deus acima de todos”? Trata-se indiscutivelmente de *slogan* mais que patriota: *fascista e teocrático*.

As campanhas eleitorais e a nova forma da propaganda política da extrema-direita, baseada em desinformação dirigida que pode ser engendrada pelas novas tecnologias da comunicação provaram, mais uma vez na história, que é possível a manipulação do sentimento de pertencimento ao Estado-nação que nos constitui, por mais *ficcional e imaginado* – como explica Benedict Anderson – que seja o Estado-nação.

É nesse sentido que reafirmo que a noção ampliada de *fake news* é central para interpretar não só o Brasil pós-golpe de 2016 (o *impeachment* de Dilma Rousseff), mas também o contexto sociopolítico-cultural em que ele se insere, marcado por uma polarização política e uma cultivo do ódio que ameaçam a democracia. Mais uma vez, a democracia – inventada mais ou menos no século IV antes de Cristo, e que vem se transformando há milênios no tempo e no espaço – encontra-se ameaçada de morte pela mentira, pela ignorância, pela ganância e pelo ódio em todo mundo em que ela prosperou. A ganância se expressa nesta última mutação do capitalismo: *neoliberal*, financeiro, rentista, que produz dinheiro a partir de dinheiro, sem gerar riqueza que possa ser distribuída; sem mover a economia em um sentido produtivo e sustentável para o planeta; sem gerar novos empregos e sem distribuir a renda. Enfim, a ganância se expressa num capitalismo que não reconhece e impede as pessoas de reconhecerem – inclusive trabalhadores pobres – quem são os mais vulneráveis, os mais miseráveis dentre os miseráveis.

A partir daqui entramos em questões que nos dizem respeito, a nós minorias sociais, e que são caras a esta instituição a que me dirijo neste momento, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: as chamadas “questões identitárias”, mas que substituo pela expressão usada por Pierre Bourdieu e que me parece mais adequada: *posições de sujeito*; e que se trata de reconhecer que, dentre os pobres, dentre as pessoas vítimas da desigualdade social, os negros, sobretudo os de pele mais preta, são os mais vulneráveis, ou seja, sobre eles a pobreza pesa mais e de maneira mais incômoda; de reconhecer que, dentre estes negros pobres (ou seja, vulneráveis em função de duas posições de sujeitos), as mulheres são ainda mais vulneráveis por causa da desigualdade de gênero;



têm, portanto, sua miséria ampliada e aprofundada; se pensarmos nas *mulheres trans* dentre elas, teríamos que reconhecer que estas são ainda mais miseráveis em função de sua identidade de gênero patologizada, policiada e reprimida. Trata-se de reconhecer de dentre os gays e lésbicas, vulneráveis por causa de sua orientação sexual, os gays afeminados, as lésbicas masculinizadas, principalmente aqueles pobres e pretos, acumulam posições de sujeito que o inferiorizam muito mais e ampliam seus sofrimentos.

Essa última mutação do capitalismo de que eu falava – e que podemos chamar de neoliberalismo – não reconhece essas múltiplas vulnerabilidades decorrentes de simultâneas e hierarquizadas posições de sujeito; muito pelo contrário: ele as aprofunda. Ainda que o capitalismo tente converter as comunidades negra e de LGBTs como *nichos de mercado* consumidor, como publicidade e mercadorias que interpelam essas identificações coletivas, e que isso possa, numa certa medida, mudar imaginários em relação a essas comunidades. Ainda que o Mercado inclua pretos e LGBTs em espaços em que antes estas comunidades não estavam incluídas, como os comerciais de televisão e a *indústria cultural*, por exemplo, e ainda que estes tenham, sim, impacto positivos nos imaginários em relação a essas comunidades, ainda que isto aconteça, a gente não pode nunca perder de vista que o *espaço do consumo é o espaço de quem pode consumir*. Quem não pode consumir se torna uma espécie de excedente a ser eliminado. Eliminado seja na forma do encarceramento, seja na forma do extermínio propriamente dito decorrente da “política de segurança” implementada pelos Estados. Extermina-se com muito mais crueldade aquele que não pode consumir e que é preto; aquele que não pode consumir e que é travesti; aquele que não pode consumir e que é gay; aquele que não pode consumir e é afeminado.

Convém destacar que, de maneira preliminar, eu noto que os analfabetismos político e digital a que estão submetidos os que ocupam posições de sujeito inferiores colaboram para sucesso na recepção das *fake news*, o que não quer dizer que pessoas incluídas digitalmente e educadas politicamente não acreditem nelas nem as compartilhe. Apenas infiro, a partir de minhas pesquisas ainda inconclusas, que elas têm mais efeito sobre – ou conseguem impactar muito mais – as pessoas que já são vítimas do analfabetismo funcional, ou seja, da falência da educação pública em desenvolver



habilidades e competências para a leitura crítica do mundo e para a distinção entre fatos e fraudes; sobretudo quando esse analfabetismo funcional vem articulado com analfabetismo digital: quando a pessoa não entende bem a internet; insere-se nas redes sociais para se manter em contato com parentes e amigos, mas desconhecem as demais potencialidades dessas mídias e do ambiente comunicacional em que estas se encontram; essa pessoa não consegue, por exemplo, distinguir o que é uma notícia verdadeira de uma notícia falsa. Se ela receber uma notícia falsa com a forma – os signos e a “gramática” – de uma notícia publicada pela imprensa tradicional; se, explicando melhor, essa pessoa recebe uma *fake news* com um logotipo e uma diagramação que imita dos da Folha de São Paulo, por exemplo, ela vai acreditar que se trata de notícia verdadeira (ou, seja, de uma notícia com referentes comprováveis no mundo dos fatos); se, para dar outro exemplo, essa pessoa não tem conhecimentos gerais sobre os consensos da Ciência Moderna, como, por exemplo, o fato de que a terra é esférica, ela acreditará mais facilmente nos “argumentos” da *fake news* de que a Terra é plana. As notícias falsas encontram, portanto, um terreno muito mais fértil quando essas duas precariedades advindas de posições inferiores de sujeito se articulam: o analfabetismo funcional e o analfabetismo digital têm produzido uma espécie de *lumpesinato* digital (pessoas que não entendem as novas tecnologias da comunicação, mas são tragadas e constrangidas por elas como resultado de sua inevitável e inexorável expansão). No caso do Brasil, por exemplo, pessoas que se moveram social economicamente graças às políticas de distribuição de renda da “era Lula” e puderam comprar computadores e *smartphones* e se inserirem nas redes sociais digitais, mas não gozam das habilidades e competência para entenderem como estas operam; que não estão com as subjetividades preparadas para lidar com a manipulação e com essa enganação que elas possibilitam.

Ainda que seja preciso mais uma vez ressaltar que *fake news* não são uma novidade e já eram perpetradas pela imprensa tradicional e pelos meios de comunicação de massa, e mesmo antes destes. Para ficar no caso do Brasil, esta imprensa – controlada por empresas de comunicação de propriedade de menos de uma dezena de famílias – sempre impôs seus valores, suas concepções em termos de política econômica e seus candidatos aos poderes Executivo e Legislativo não raramente recorrendo à





desinformação e à propaganda disfarçada de jornalismo, ou seja, à publicação de *fake news*. As Organizações Globo flertaram diversas vezes com a desinformação dirigida para prejudicar o Partido dos Trabalhadores e a esquerda de uma maneira em geral. Ainda que, no caso deste tipo de *fake news* perpetrada pela imprensa tradicional, haja a possibilidade de desmentidos e/ou correções forçadas por raras decisões judiciais em favor das vítimas – reparação que se torna bem mais difícil em relação às notícias fraudulentas que circulam pela internet, uma vez que esta tecnologia permite o ocultamento do remetente ou autor da *fake news*. Seja de qual tipo for, as notícias falsas borram a linha que separa fatos de opiniões e interpretações de dados; e, assim, ameaçam a democracia.

Por fim, e para concluir com o otimismo, vocês sabem que a foto de capa do meu perfil no Facebook é uma foto linda que eu tirei na Universidade do Recôncavo da Bahia no dia que eu fui fazer uma conferência no curso de Comunicação e Jornalismo e os alunos se puseram atrás de mim no palco; nelas estamos de braços abertos.

Mais uma vez, desculpem pela presença através de uma videoconferência. Vocês sabem as razões. Desculpem por qualquer ruído que a tecnologia possa ter produzido na transmissão. Espero que eu tenha me feito claro. Sem ver o interlocutor, sem olhar vocês é muito difícil falar. A gente fica falando para uma imagem de nós mesmos refletida. É muito estranho isto, sinal de um narcisismo estimulado por essas tecnologias. Mas espero que tenha sido bom! Muito obrigado!



# Outras cidades e outros sons no Sul global: as cidades musicais como forma de resistência política e social

Paula Guerra<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo procura analisar duas musical mythscapes atualmente existentes no Brasil: o brega/tecnobrega em Recife e o funk no Rio de Janeiro. As musical mythscapes são aqui entendidas como âncoras que as pessoas procuram estabelecer num mundo cada vez mais caracterizado pela rapidez e instabilidade. A análise destes três géneros musicais tem uma maior importância se nos atermos ao facto de que, no brega/tecnobrega, se trata de um género desvalorizado a se impor, primeiro, na periferia (Recife) e depois para o resto do país; e, para o funk, da colonização do centro pelas periferias, neste caso as favelas. Procuraremos analisar o quadro de ação relevante para ambas as realidades, marcadas pela informalidade e aposta no DIY. De igual modo, é uma investigação relevante para se acionar teorias e conceitos até agora apenas aplicados nos países do Norte.

**Palavras-chave:** Brega; tecnobrega; funk; *musical mythscapes*; periferias.

## 1. Cidades, ritmos e músicas: em defesa de uma *topofilia* profícua

Quando falamos de cidades musicais, é desculpável focalizarmo-nos apenas na música. Mas essas cidades são bem mais do que isso. A música nas cidades é aquela levada a cabo por todos os residentes, pelos transportes públicos e privados, pelo planeamento urbano, etc. (Adhitya, 2017). O conceito de cidade musical encontra-se em linha de conta com a teoria da *rhythmanalysis* defendida por Lefebvre (2004), isto é, compreender as cidades através dos seus ritmos. Para este filósofo francês, a cidade era uma verdadeira sinfonia. E são vários os ritmos. Lefebvre fala de *environmental rhythms*, aqueles que ocorrem naturalmente, como o passar das estações; os *man-made rhythms*, que remetem para a organização da vida urbana nas cidades; bem como os ritmos sociais e culturais, que têm o seu melhor exemplo nas badaladas das igrejas. Assim sendo, cada cidade tem o seu próprio ritmo. E esses padrões são apelidados de *place temporalities*. Simultaneamente, desde a década de 1960 que existe o conceito de *soundscape*

<sup>3</sup> Professora da Universidade do Porto, Faculdade de Letras e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto, Porto, Portugal. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2377-8045>. Email: [pguerra@letras.up.pt](mailto:pguerra@letras.up.pt).





(SCHAFER, 1969). Autores como Stokes (1997) referem que a música, em muitos casos, é entendida como a “alma” de determinados locais. É por isso que podemos afirmar sem problemas que a música e o espaço estão interligados e devem ser entendidos em confluência. Apesar de toda a importância da teoria pós-moderna, do esboroamento do espaço e da correlativa perda da importância, consequência das tecnologias de informação e fluxos globalizantes, o espaço continua a deter um papel central na vida as pessoas. E na música, também. É um mediador crucial para se atribuir significado à música (CONNELL & GIBSON, 2003).

Os locais fornecem um contexto social no qual a música é produzida ou consumida. Vejamos exemplos como *Motown* ou *Seattle Sound*, que têm sido usados para descrever uma ligação entre estilos musicais e espaços urbanos. Bennett (2002), considera que vários estudos sobre a relação entre música e local incidiram essencialmente em condições socioeconômicas para a produção de música (COHEN, 1991); nas narrativas entre local e identidade construídas por músicos locais; nas relações entre local, música e identidade étnica (STOKES, 1997) e como gêneros musicais são apropriados, retrabalhados e inseridos em significados locais. Todos esses estudos recaem nas relações entre música e local. Relações essas que são construídas pelas experiências de vida tanto dos artistas como dos consumidores. Bennett (2002), no seu estudo sobre o *Canterbury Sound*, procura entender como “uma nova geração de fãs construíram um discurso da música de Canterbury que tenta definir esta última como um som ‘local’ com características moldadas pela experiência quotidiana dos músicos na cidade de Canterbury” (BENNETT, 2002, p. 87). Através do conceito de *urban mythscapes*, adaptado da *theory of scapes* postulada por Appadurai (1990), Bennett advoga o estudo das relações entre música e local com base noutros critérios, nomeadamente enquanto forma de entender as constantes mudanças entre cenários físicos e sociais. Mas, acima de tudo, o papel dos mídia na criação de espaços musicais, naquilo que apelida de *musical mythscapes*. Estas âncoras que as pessoas procuram estabelecer num mundo cada vez mais caracterizado pela rapidez e instabilidade.

Dentro desta abordagem, a música fornece um *soundtrack* (KEIGHTLEY & PICKERING, 2012) para a nossa trajetória biográfica. A ligação da música, ou certas



músicas e artistas, a fase muito específica da vida: encontros amorosos, férias, etc. Torna-se mesmo possível estabelecer ligações entre a trajetória de vida e certos locais através da música, mesmo em locais onde nunca se esteve fisicamente. Empiricamente isto pode ser comprovado pelo estudo de Bolderman & Reijnders (2019). Numa análise linguística às entrevistas, os autores constataam a elevada utilização de hipálage, em que o estado de espírito do ouvinte é transportado para o espaço, acabando mesmo por se tornar parte da identidade do espaço. Fala-se do calor de Lisboa, da melancolia de Paris, entre outras questões. Bolderman & Reijnders (2019) referem mesmo uma associação entre estes ouvintes e os viajantes românticos do século XIX que ligavam o espaço com determinadas características ou essências. Posto isto, Bolderman (2018), apoiando-se no conceito de topofilia de Tuan (1974), avança com uma proposta de *musical topofilia*, quer dizer, o papel da música para a ligação afetiva a um lugar. Mais especificamente, trata-se do amor por um lugar devido à música e do impacto que isto tem na formulação de determinadas identidades locais.

É necessário trazer ainda outro conceito para se aferir de forma mais fina a relação entre música e local na sua tensão entre fixidez e fluidez: a cena musical. Isto porque a cena musical é simultaneamente um espaço físico, que envolve toda a rede que suporta a cena, quer como um espaço simbólico derivado das representações criadas por aqueles que estão nela envolvidos (GUERRA & MENEZES, 2019). Mesmo que isso implique a construção de mitos, isso não impede que através da música se crie “espaços de sentimento”, em que um conjunto de pessoas se sinta responsável por essa *heritage* (COHEN, 2007).

## **2. Seguir as luzes na brega paisagem sonora pernambucana**

A expressão “brega” possui semelhanças interessantes com a génese do termo “punk”. Apesar de não existir uma definição clara sobre brega, uma coisa é certa: possui uma conotação pejorativa. Uma linha considera que é sinónimo de prostíbulo; outra que procura definir algo que tenha sido mal feito. Daí que quando se utiliza a expressão “brega” para caracterizar um género musical, sabemos que estamos na presença da aplicação de um estigma, de uma desvalorização. Na própria *Enciclopédia da Música*



*Brasileira* (MARCONDES, 1998), este gênero musical é caracterizado como a "música mais banal, óbvia, direta, sentimental e rotineira possível, que não foge ao uso sem criatividade de clichês musicais".

Este gênero de música popular, com raízes nos bairros periféricos desfavorecidos, sempre existiu. Muitas das suas músicas foram inclusivamente apropriadas por músicos mais "canônicos". Todavia, foi desde a década de 1960 que se acentuou a estigmatização. Com o surgimento da MPB e do movimento tropicalista, inseridos em movimentos de vanguarda estética, e condizentes com a imagem internacional que o Brasil queria passar, a música oriunda das classes populares começou a ser apelidada de brega, cafona, entre outros mimos. Estes epítetos tornam-se norma na imprensa brasileira para descrever música sem valor e de mau gosto: Música lamechas, malfeita, mal articulada, música de pobre, enfim.

Apesar de tudo isto, a música brega faz parte da paisagem sonora pernambucana. Recife tem uma organização geográfica peculiar: a periferia está muito próxima do centro. O brega trata-se de um gênero musical que surgiu nos bairros pobres e periféricos de Pernambuco. São nestes bairros que encontramos a maioria dos músicos e consumidores deste gênero. Fontanella (2005) refere que para se sustentar, o brega dependeu de um sistema paralelo de produção e divulgação: CD's piratas, vendedores ambulantes, casas noturnas suburbanas, etc. Porém, esta economia paralela não equivale a contracultura. O brega não se propõe a desafiar os cânones culturais. O que eles querem é participar, mas na maior parte das vezes encontram os acessos fechados. Tratam-se, também, de estratégias de representação para a sociedade de consumo. Se não conseguem aceder aos shoppings, vão até aos camelódromos, onde podem comprar imitações baratas de CD's e roupa de marca. Fontanella (2005) fala de uma "pirataria consentida" entre as bandas e os DJ's e vendedores dos camelôs.

Mas qual é a relação entre este gênero musical e o local, entre o brega e Pernambuco? Para Soares (2017), os governos locais sempre procuraram omitir o brega. Era uma periferia numa periferia. Desde finais de 1990 e inícios de 2000, com a crescente turistificação das cidades, Pernambuco procurou estabelecer um conjunto de referências facilmente apreensíveis para os turistas. Era a época do Pernambuco Nação



Cultural. A música não podia ficar de fora. Editou-se, assim, um álbum, *Music from Pernambuco*, uma coletânea de artistas locais que melhor representariam o que melhor se fazia em Pernambuco. No fundo, políticos locais procuraram criar um *soundtrack* de Pernambuco. Soares (2017) considera que apenas se trata de uma versão higiênica pronta a vender em feiras internacionais. O mais peculiar é que esta criação artificial foi sendo apropriada por jornalistas e críticos. O brega, com o seu sentimentalismo e teoria sexualizado, foi deixado de lado. Quando o poder público lhe prestava atenção, era para criticar a sexualização e suposta degradação do papel da mulher, tal como acontece com o funk carioca. Havia, então, duas possibilidades: a invisibilidade ou o moralismo.

Todavia, esta omissão nos círculos mais elevados não correspondeu a uma decadência do brega. A música continuou a ser consumida num circuito alternativo, sempre se atualizando a novos estilos e a novas formas de gravação e divulgação. E progressivamente os públicos deixaram de estar restringidos às periferias das grandes cidades de Pernambuco, como Recife e Belém. Foi também nesta época que surge o movimento Brega Universitário, com jovens com escolaridade e com bandas inspiradas no brega. É um olhar exótico de olhar o Outro, que gera uma visão humorística e também uma ampliação de mercado. Fontanella (2005) refere, todavia, que é necessário ter cuidado com a adoção do brega como simples curiosidade estética, como consumo irónico, por parte de populações com elevados capitais culturais. Veja-se um dos elementos que surgiram na cena brega: a criação *do-it-yourself* de *t-shirts* bregas, com muita ironia, e apenas entendidas por aqueles com capital cultural na cena, como: - *Temer*, + *Troinha*, um músico brega muito conhecido. Bem como *t-shirts* com letras de sucesso estampadas ou bordões de MC, do género “vem comigo vem”. Ou seja, existe uma valorização do brega, mas uma valorização que ao mesmo tempo desvaloriza o seu valor. Apenas possui um valor de popularucho. As pessoas que gostam e acompanham a cena geralmente não compram. Deu mesmo origem à marca *Estilo Brigoso*.

O que é aqui interessante é como um género musical desvalorizado e periférico consegue desenvolver-se até se tornar um elemento estrutural na imagem cultural de uma região. Em 2017 foi um ano intenso para o reconhecimento público do brega. Na preparação para o Carnaval de 2017, a Secretaria de Estado do Governo de Pernambuco



decidiu promover a cultura e artistas locais, em que apenas seriam aceites músicos pernambucanos ou que têm atuação cultural no Estado. Isso levou à exclusão de gêneros musicais como o forró eletrônico, o sertanejo ou a *swingueira*. Esta medida foi recebida com entusiasmo, pois era entendida como um modo de promover o mercado local. O problema é que o brega também era excluído, apesar de ser um gênero local. A justificação era simples: o brega não era cultura. Ora, tal posição não deixou de provocar enorme celeuma no movimento brega, com intensos debates sobre cultura, música popular e classe. Pouco tempo depois, em Agosto, com a aprovação por unanimidade do projeto de Lei nº1176/2017, o brega foi consagrado como expressão cultural de Pernambuco e, em Abril de 2018, com a aprovação da lei nº 18.474/2018, instituiu-se o Dia Municipal da Música Brega em 14 de fevereiro, no Recife. A escolha da data é interessante: é o dia de nascimento de Reginaldo Rossi, o rei do brega. Mais relevante é como a música brega, como diz Soares (2017), exige que as classes médias/altas de Pernambuco se deparem com o Outro. Ou, como diz Kelvis Duran, o príncipe do brega:

Para mim e toda a nação bregueira, é muito importante, porque é uma música que nasceu na periferia e atravessa fronteiras, que hoje, a massa curte. É uma música forte, com um significado muito bacana. O brega é uma cultura, um sentimento, é onde você expressa da melhor forma a linguagem do nordestino (in Oliveira, 2018).

Há poucos anos era impensável que a música *Recife, Minha Cidade*, de Reginaldo Rossi, o rei do brega, fosse quase um hino não-oficial da cidade; que a música brega ecoasse pelas ruas e festas da cidade. Mais do que isso, como de um gênero desvalorizado passe a ser um cartão-de-visita. No site de turismo *Viagem*, existe um artigo intitulado “O brega é chique: como o gênero musical reinventa Recife” (Viagem, 2017) que especifica:

A cidade que foi cantada pelo rei do brega, Reginaldo Rossi, falecido em 2013, se rendeu de vez ao ritmo, que ecoa pelas ruas e festas da capital pernambucana. Venha junto com o *#hellocidades*, projeto da Motorola que quer inspirar as pessoas a redescobrirem suas próprias cidades, e saiba onde estão as melhores pistas de dança para aproveitar o estilo que é trilha sonora de recifenses de todas as idades. Romântico, o brega sempre teve um lugar nos corações dos que sentem demais. As paixões, a luta pela pessoa amada e, no fim, as decepções amorosas viraram letras e mais letras de músicas que fizeram, e fazem, sucesso nas rádios e nas ruas.





Na década de 2000 surge uma nova ramificação do brega: o tecnobrega, surgido em Belém, no Pará. Era a junção do tradicional brega com música eletrônica. Tal como o brega, teve a sua gênese afastada do centro e dos mídias tradicionais. Existia num mercado paralelo, muito baseado no DIY e numa pirataria permitida. De igual modo, sofria dos mesmos preconceitos dirigidos ao brega. Rapidamente este género se expandiu da periferia para o centro, a cidade de Belém. Todavia, o tecnobrega, apesar de se deparar com estes obstáculos, conseguiu uma mais rápida penetração em outros meios sociais. Primeiro, é difícil negar a inovação estética que este novo género implica, nomeadamente através do uso de aparelhagens, o que não acontecia com o brega pop; segundo, tratou-se de um género que rapidamente ganhou reconhecimento internacional, o que não permitiu que os mídia brasileiros o ignorasse (DUFFY, 2009).

Qual o motivo para surgir em Belém? Barros (2015) considera que pela especificidade geográfica da cidade, que a punha em contacto com múltiplos ritmos musicais, desde ritmos do Caribe, ao brega de Pernambuco e ao cancionero romântico. Géneros especialmente populares na periferia de Belém. De salientar que Belém é uma cidade pobre, com uns poucos enclaves de vida de primeiro mundo. Cunha & Godinho (2008) chamam-lhe de *Calcutá tropical*. Uma cidade com uma elevadíssima taxa de desemprego, que apenas é colmatado pela economia informal. Rapidamente o tecnobrega se tornou uma parte da paisagem de Belém. Tornou-se um *soundtrack* da cidade. Primeiro, pelo reconhecimento internacional, que os governos locais foram rápidos em se associar, como forma de promover o turismo, apesar de um certo afastamento cultural. Mas mais do que isso: o tecnobrega encontra-se plasmado no espaço urbano, especialmente as suas festas. Quem chega a Belém à noite e olhar para o céu vai ficar pasmado com a quantidade de luzes de holofotes virados para o céu. Trata-se de inúmeros *skywalkers*, sinalizadores que projetam luz e canhões de laser e que podem ser vistos à distância. Estas luzes servem de guia para onde estão a acontecer as festas (GUERRA, 2018). Não é preciso muita divulgação, é apenas seguir as luzes. Lemos & Castro (2008) associam isto com o *batsignal* dos filmes do Batman. É um chamativo que se integrou no panorama da cidade. Seguindo as luzes rapidamente se encontra centenas de pessoas em fila e ficamos com a certeza de que estamos no caminho certo.



Até as bicicletas aqui passam música. São viradas do avesso e tornam-se aparelhagens a emitir tecnobrega desde a beira das estradas.

De igual modo, isto remete para talvez a principal característica do tecnobrega: as aparelhagens e o culto pela tecnologia. Cada DJ compete para ter a aparelhagem mais potente, de lançar o público num jogo estonteante de luzes e sons (BAHIA, 2015). A isto temos de acrescentar a ubiquidade que também existe com o brega. Isto é, a forte presença da música em Pernambuco. Primeiro, temos os camelôs em que vende os CD's piratas de música brega e tecnobrega; temos também os vendedores de rua, isto é, indivíduos que recebem diretamente os álbuns dos artistas, que segundo Alves (2018) são mais de 1000 as carroças de CD's; alguns artistas, principalmente a começar, contratam pessoas para distribuir gratuitamente os seus discos: na rua, em transportes públicos, em qualquer lugar; depois um outro fator-chave da promoção do brega e do tecnobrega são os videoclipes, que recebem milhões de visualizações.

Rapidamente certos locais ficam associados a trajetórias de artistas ou a uma música em específico. Depois temos os próprios artistas, que fazem parte da paisagem, nos seus encontros com fãs, com as inevitáveis selfies, e com um estilo bombástico que é avidamente replicado pelos fãs (relógios dourados, por exemplo); é também usual que o brega e o tecnobrega sejam sonoramente ubíquos: ouve-se nas lojas e cafés, nas feiras, nos camelôs que tentam vender discos, nas estações ferroviárias e nos próprios transportes públicos, praticamente em todo o lado. Juntamente a isto temos de falar das feiras de bairros. Praticamente em todos os bairros da periferia de Belém existe pelo menos uma feira. Em quase todas existe um sistema sonoro que passa tecnobrega durante o tempo todo, destacando os artistas locais (GUERRA, 2019). Funcionam como rádios alternativas e tornam-se mesmo referências na comunidade (SILVA, 2003). Daí que, apesar da recente legitimação destes géneros musicais, estes já antes faziam parte da identidade do local, de Pernambuco.

O grande momento de divulgação e de aceitação descomplexada do tecnobrega com a região foi a 3 de junho de 2006, numa emissão do programa *Central da Periferia*, na Globo. Emitido no *prime time*, foi o momento em que este género musical se divulgou para o resto do país e passou a ser associado indelevelmente com a região. E não é por





acaso que o apresentador tenha começado a emissão exclamando: “Viva a periferia tecnológica! Viva as favelas do Belém do Pará!”. Era o momento para as periferias deixarem de ser invisíveis e de aparecerem perante o centro. Especialmente se nos reportarmos à música, está a acontecer o que Hermano Vianna vem dizendo: o centro está a se tornar a periferia da periferia. Pelo menos desde os anos 2000, o Brasil tem estado perante múltiplas vozes da periferia que se impõe cada vez mais no centro cultural brasileiro. Ou seja, o brega e o tecnobrega são uma paisagem sonora pernambucana, especialmente dos jovens e não-jovens da periferia, mas cada vez conquistando um público mais vasto. Cantando as experiências de vida das populações locais, contribui, como diz Soares (2017), para criar “um reconhecimento pessoal tanto para quem o produz, quanto para quem o consome, e desenvolve um elo de identidade entre a pessoa e o lugar”.

### **3. O funk da periferia ocupa o centro para ensaiar um retorno à favela**

Geralmente associamos o funk com a cidade do Rio de Janeiro: daí a expressão funk carioca. Mas o termo é enganador, especialmente se nos atermos à história do funk. Atualmente, o funk disseminou-se por todo o Brasil, sendo apenas suplantado pelo sertanejo. No início da década de 1990, o funk era unicamente associado a uma população negra e pobre. Os ouvintes eram os jovens negros e favelados. Era uma população homogénea. O funk assentava, acima de tudo, em bailes em clubes nas favelas. Estas serão sempre o seu centro, quer no momento de expansão quer de recuo.

Como dissemos, nos inícios de 1990, o funk tinha um público homogéneo e um local bem delimitado. Mas em meados dessa década ocorre a espetacularização do funk, em que este é cooptado pelo mainstream e cultura de massas. Começou a entrar em bandas sonoras de telenovelas da Globo, em programas televisivos, etc. Era a *next big thing*. Mais uma vez, a periferia expandia-se para o centro e, conseqüentemente, a sua *groundedness* expandia-se. O público diversificava-se. O funk entrou num meio que lhe era estranho e que por vezes via-o de forma estereotipada. Um pouco como antes falamos sobre o tecnobrega.



O que distingue estes dois géneros é a trajetória. Como vimos, o brega até pouco tempo sempre foi desvalorizado. O funk é um caso mais complexo. Em meados dos anos 1990 foi apropriado e tornou-se um sucesso, apenas para sair de cena devido a fatores exógenos. Foi a fase de criminalização do funk. Devido a um conjunto de incidentes (os famosos arrastões), iniciou-se o processo de criminalização do funk, que mais não era do que o processo mais amplo de criminalização da pobreza, quer pelos mídias quer pelas entidades públicas (HERSCHMANN, 1997, 2000). O que foi deveras perturbador para os principais nomes desta cena: num momento estavam a tocar em clubes de bairro, noutra em grandes discotecas ou salas do Rio de Janeiro; ora eram idolatrados por jovens de classe média, ora voltavam para os clubes de bairro. No momento em que se tinha estabelecido uma ligação entre cidade e favela, esse laço é rompido (FREIRE FILHO &HERSCHMANN, 2003). Mas algo mudou, especialmente no circuito de produção e divulgação. Antes de falarmos nisso, temos de salientar que as políticas restritivas de atuação na cidade levaram ao desenvolvimento de novos pontos de atuação nas favelas para os funkeiros. Na maioria dos casos, na própria rua, no espaço público.

Mais interessante é que se desenvolveu um mercado alternativo, face à subsequente falta de interesse da indústria musical. Passou por recuperar a lógica prévia à efémera fama do funk na década de 1990 e que tem as suas ligações com os géneros musicais acima mencionados: se durante o efémero período de fama, o circuito de produção e divulgação assetava na venda de álbuns por grandes editoras, agora passava mais por atuações ao vivo e contacto pessoal com os ouvintes. Isto é, a atividade dos MC's centrava-se na divulgação através de discos gravados a baixo preço e vendidos em camelôs e, subseqüentemente, nas atuações à noite nos bairros.

Como Pimentel (2017) constata, o regresso do funk para o interior das favelas originou uma nova estética e novos estilos de trocas sociais. Novidades que eram disseminadas pelas rádios comunitárias, jornais e, acima de tudo, pelos CD's gravados a baixo custo e pelos inúmeros bairros funk que existiam. À semelhança do que encontramos em Pernambuco, a imagem das favelas é povoada pelas bancas dos camelôs a vender discos gravados em casa de funkeiros. Sempre com música em alto som. Uma forma de integrar o funk no tecido social e urbano da favela. Uma outra



particularidade que impregna o tecido urbano com este género musical é o facto de as músicas, bem como a sua performance no espaço da favela, serem um “reflexo e testemunho da experiência subjetiva de parte dos moradores daquela comunidade” (PIMENTEL, 2017, p. 99-100). E se nos detivermos nas letras, constatamos isso mesmo. Elas não tratam do que acontece no mundo. Nem no país. Abordam, isso sim, os pequenos acontecimentos das comunidades dos funkeiros. São letras para consumo próprio e difíceis de entender por *forasteiros*. São relatos dos pequenos territórios periféricos onde o funk ficou retido.

Estes discos baratos merecem uma análise mais cuidada. Tratam-se de CD's sem quaisquer preocupações gráficas. Em muitos casos nem o nome do autor têm. E a venda, apesar de se espalhar pelas feiras comunitárias semanais, ocorre acima de tudo no dia seguinte do baile funk, de forma a beneficiar da memória recente do baile. Uma outra coisa de salientar, a venda destes CD's, bem como do funk, raramente saía dos limites das favelas. Era uma cultura periférica, mas facilmente convertível. Como Pimentel (2017) observa, quando o funk procurava expandir a sua geografia, facilmente se adaptava (nomeadamente ao nível das letras) à nova realidade.

Tudo isto em que desemboca? Temos de um lado uma cena informal e DIY, com eventos informais, CD's piratas e vendidos a baixo custo, MC's que lutam pela profissionalização numa cena como esta, atuando seis a sete vezes por semana. De igual modo, temos uma música ubíqua pelas favelas, através do camelôs, das rádios comunitárias e das atuações, que criam um *soundtrack* funk nas favelas. Este retrocesso da cidade para a favela - que é uma espécie de castelo para o funk, possibilitou a constituição de um sentimento de comunidade, isto é, serviu para construir a auto e hetero imagem da favela. Além de fornecerem uma música de fundo, serviu também para construir uma imagem do presente, sempre tão instável e atacado pelos poderes públicos e mídia sensacionalistas, em que é prevalente a equação faveleiro=funkeiro=criminoso.

## Conclusões

Baseando-nos no estado da arte inicial, podemos afirmar que quer Recife, quer Belém, devido à ação do brega e do tecnobrega se tornaram cidades musicais de pleno



direito. Existe uma dupla ligação entre espaço e música. Em primeiro lugar, temos a ligação entre representações coletivas musicais e o local. Mas interessantemente trata-se do oposto proposto por Bennett (2002) para Canterbury, na qual o papel central foi dos mídia. Para o caso de Recife e de Belém, podemos dizer que o trabalho se fez contra o papel dos mídia, que via nestes gêneros uma imagem errada a dar da realidade brasileira. Preferiam gêneros mais esteticamente desenvolvidos, como a tropicália. Apenas se apropriaram dos gêneros quando começaram a ler críticas elogiosas em mídias estrangeiros e tiveram de acompanhar. O mesmo pode ser dito sobre o papel dos governos locais, que apenas recentemente se começaram a preocupar com a legitimação desses gêneros e após muita pressão. É por isso que hoje conseguimos ler cartazes publicitários dos governos locais divulgando Recife como a “capital do brega” ou medidas institucionais que tornaram o brega uma expressão cultural de Pernambuco e instituíram o *Dia Municipal da Música Brega*. Não é de estranhar que Reginaldo Rossi, o *rei do brega*, tenha uma música chamada *Recife, Minha Cidade*, que é o hino não-oficial da cidade.

A isto podemos acrescentar uma das formas de associação realçadas por Bolderman & Reijnders (2019): a música encontra-se associada aos espaços em que foi produzida e consumida. São os *seushost-places* (URRY & LARSEN, 2011, p. 18). Se o que acima falamos pode ser associado à parte intangível das cidades musicais, esta segunda parte remete para a tangibilidade. O que Urry & Larsen (2011) não falaram e que deve ser nomeado: as cenas musicais. Uma cidade apenas se pode tornar uma cidade musical se existir uma cena musical que sustente e fortaleça a continuação do gênero musical. Veja-se o que dissemos sobre o brega e tecnobrega, que se cruza com a realidade dos países do Sul.

Geralmente quando falamos de DIY, associamos esse ethos à luta face às cadeias capitalista de produção, defendendo uma maior liberdade de ação na vida das pessoas, etc. O mesmo existe nos países do Sul, mas em menor escala. Aqui, e Belém é um caso paradigmático, o DIY é utilizado como forma de sobreviver. Numa cidade com elevadíssimas taxas de desemprego e de emprego precário, marcada por profundas taxas de pobreza (CUNHA & GODINHO, 2008), o DIY (nem sempre entendido enquanto tal) é uma estratégia usada para conseguir chegar ao fim do mês. E o DIY é o elemento



estruturante das cenas brega e tecnobrega. Desde as gravações de discos feitas em selos de um homem só, geralmente ligado à cena e que em muitos casos não cobra cachê; a lógica de pirataria consentida, em que os músicos facilitam (e potenciam) a divulgação das suas músicas nos inúmeros camelôs que pulverizam pela cidade. Isto tem a particularidade de tornar estes géneros ubíquos, tamanho é o número de camelôs e feiras de bairro. Verdade seja dita, não havia outro meio. Numa sociedade marcada pela pobreza, a compra de um álbum de música pura e simplesmente não se encontra na hierarquia de necessidades. Assim, rapidamente se tem acesso às novidades musicais, pirateiam-se os discos em casa e vendem-se nas feiras. Da mesma forma, existem blogues especializados em partilhar gratuitamente todas as últimas novidades da cena. A venda de CD's não é a prioridade dos músicos, mas sim os concertos ao vivo e a consequente criação de uma comunidade de ouvintes (YÚDICE, 2007).

Particularmente interessante é a existência de uma empresa de um homem só que faz *t-shirts* sobre brega e tecnobrega em casa. Até ao momento vendeu centenas de *t-shirts* feitas de forma caseira. De realçar que quase todas as vendas foram para jovens de classe média/alta, para quem é chique usar roupa alusiva a uma forma musical desprestigiada. E mesmo os concertos brega, o ponto alto destes géneros musicais, têm muito de DIY: Kelvis Duran, o *príncipe do brega*, conduz o seu *trailer* de local em local e não se coíbe de fazer alterações caseiras nas suas roupas de palco.

É esta parte tangível da cidade musical, a cena, que sustentou durante décadas estes géneros face à omissão a que os poderes públicos e os críticos musicais os votaram. São estas redes de apoio que permitem classificar estas cidades como *host-places*. A música é aqui produzida, vendida e consumida. Isto leva esta região a outra característica postulada por Bolderman & Reijnders (2019): a de se tornar uma referência e um local de peregrinação. Brega é em Pernambuco. Ponto final. Isso faz com que inúmeros músicos brasileiros tentem a sua sorte em Pernambuco, replicando a trajetória do *rei do brega*, Reginaldo Rossi.

Rompendo com a perspectiva de Bennett (2002) que sobrevalorizava o papel dos média e deixava a música de fora, aqui temos cidades musicais que combinam o tangível com o intangível. Existe uma promoção pública das cidades como destinos musicais, com





uma profusão de festivais e concertos, mas acima de tudo existe uma *groundedness*. Isto é, a música está intimamente ligada ao local, através dos vendedores ambulantes, do brega e tecnobrega como música de fundo nos transportes públicos e feiras de bairro, nas luzes bombásticas a indicar os concertos de tecnobrega, nos locais onde as putativas novas estrelas musicais escolhem para gravar os seus videoclipes rudimentares. Tudo isso cria uma identidade coletiva, muito antes das entidades oficiais e os mídia se interessarem.

Pegando no funk, e tendo em consideração tudo o que dissemos antes, este rapidamente se tornou um elemento importante na identidade coletiva das favelas. Um elemento que fornecia coesão interna contra o estigma externo, e que permitisse que negociassem o seu lugar na cidade mais ampla. Nas palavras de Anderson (1991), um sentimento de “nós comum”. Este sentimento alarga-se em meados de 2000, onde o funk dá novamente o salto. Mais uma vez, a periferia ocupa o centro. Apesar de se manterem os mesmos estigmas sobre o funk e o funkeiro (pobre e negro), bem como as críticas moralizantes sobre a sexualização das letras, a mudança mais significativa verificou-se ao nível da legitimidade cultural. Especialmente através das instituições locais. Veja-se: se em 2000, a lei nº 3410/2000 foi utilizada para restringir as condições em que se podiam realizar bairros funks; em 2008, a lei Álvaro Lins ainda tornou essas condições mais restritas. Todavia, poucos meses depois essa lei foi revogada e entrou em cena a lei 5543/2009 que instituía o funk carioca como movimento cultural e musical de carácter popular. Isto aconteceu numa altura em que o funk já tinha extravasado as fronteiras do país e estava em capas de revistas internacionais. Novamente, estamos na presença da constituição de uma cidade musical em contraciclo com os mídia e poderes públicos. Apesar das diferenças com o brega, pois o caminho do funk foi bem mais sinuoso, ambos desembocaram no mesmo: após anos de existência paralela e precária - assente no DIY - formando uma identidade musical coletiva restrita às zonas de atuação, para os mídia e os poderes públicos - em seguida - se apropriarem desta vitalidade musical como cartaz de visita turística e de progressismo político. Assim, podemos concluir que, apesar de estarem do Sul e de toda a sua pobreza, estas cidades são, parafraseando Regev (2013), *brega e funk metropolis* de pleno direito.





## Referências Bibliográficas

- ADHITYA, Sara. **Musical Cities Listening to Urban Design and Planning**. London: UCL Press, 2017.
- ALVES, Cristiano Nunes. Mercado da cultura popular e economia urbana: o brega recifense. **Confins** (40), 2019.
- ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism**. London: Verso, 1991.
- APPADURAI, Arjun. *Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy*. In: Featherstone, Mike (Org.). **Global Culture: Nationalism, Globalisation and Modernity**. London: Sage, 1990, p. 295-310.
- BAHIA, Marcio. The Periphery Rises: Technology and Cultural Legitimization in Belém's Tecnobrega. **Journal of Lusophone Studies**, v. 13, p. 33-54, 2015.
- BARROS, Lydia. A validação do Tecnobrega no Contexto dos Novos Processos de Circulação Cultural. **Novos Olhares**, v. 4 (1), p. 135-149, 2015.
- BENNETT, Andy. Music, media and urban mythscapes: a study of the 'Canterbury Sound'. **Media, Culture and Society**, v. 24, p. 87-100, 2002.
- BOLDERMAN, Leonieke. **Musical Topophilia: A critical analysis of contemporary music tourism**. ERMeCC, Erasmus Research Centre for Media, Communication and Culture, Rotterdam, 2018.
- BOLDERMAN, Leonieke & REIJNDERS, Stijn. Sharing songs on Hirkata Square: On playlists and place attachment in contemporary music listening. **European Journal of Cultural Studies**, 2019.
- COHEN, Sarah. **Rock Culture in Liverpool: Popular Music in the Making**. Oxford: Clarendon Press, 1991.
- COHEN, Sarah. **Decline, Renewal and the City in Popular Music Culture: Beyond the Beatles**. Farnham: Ashgate Publishing, 2007.



CONNELL, John& GIBSON, Chris. **Sound Tracks: Popular Music, Identity and Place.** London: Routledge, 2003.

CUNHA, Vladimir& GODINHO, Gustavo. **Brega S/A**, 2008. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v= 7TBEJJct0E>

DUFFY, Gary. Tecnobrega Beat Rocks Brazil. **BBC News**, 2009. Disponível em:  
[http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/click\\_online/7872316.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/programmes/click_online/7872316.stm)

FONTANELLA, Fernando Israel **A estética do Brega: cultura de consumo e o corpo nas periferias do Recife.** Recife, 2005. Tese (Dissertação de Mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Pernambuco.

FREIRE FILHO, João& HERSCHMANN, Micael. *Funk carioca: entre a condenação e a aclamação da mídia.* **ECO-PÓS**, v. 6(2), p. 60-72, 2003.

GLOBONEWS. Capital do Brega. **Globo**, 2018. Disponível em:  
<https://globosatplay.globo.com/globonews/v/7148460/>

GUERRA, Paula. Uma cidade entre sonhos de néon. Encontros, transações e fruições com as culturas musicais urbanas contemporâneas. **Sociologia & Antropologia**, 8(2), p. 375-400, 2018.

GUERRA, Paula. Rádio Caos: Resistência e experimentação cultural nos anos 1980. **Análise Social**, Vol. LIV, N.º 231, p. 284-309, 2019.

GUERRA, Paula; MENEZES, Pedro. Dias de insurreição em busca do sublime: as cenas punk portuguesas e brasileiras. **Sociedade e Estado**, v. 34(2), p. 485-512, 2019.

HERSCHMANN, Micael. **Abalando os anos 90: funk e hip-hop: globalização, violência e estilo cultural.** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

HERSCHMANN, Micael. **O funk e o hip-hop invadem a cena.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.



KEIGHTLEY, Emily & PICKERING, Michael. **The Mnemonic Imagination. Remembering as creative practice.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

LEFEBVRE, Henri. **Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life.** London: Continuum, 2004.

LEMOS, Ronaldo & CASTRO, Oona. **Tecnobrega. O Pará reinventando o negócio da música.** Rio de Janeiro: Aeroplano Editora e Consultoria, 2008.

MARCONDES, Marcos Antônio. **Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica.** São Paulo: Art Editora, 1998.

OLIVEIRA, Thamires. Lei institui Dia Municipal da Música Brega em 14 de fevereiro no Recife. **G1**, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/lei-institui-dia-municipal-da-musica-brega-em-14-de-fevereiro-no-recife.ghtml>

PIMENTEL, Ary. O circuito de bailes, o Funk Proibido e a comunidade imaginada. Desafios da representação na música das favelas. **MT Runa**, v. 38 (1), p. 93-109, 2017.

REGEV, Motti. **Pop-Rock Music: Aesthetic Cosmopolitanism in Late Modernity.** Cambridge: Polity, 2013.

SCHAFER, R. Murray. **The New Soundscape.** Ontario/New York: Berandol Music Limited/Associated Music Publishers, 1969.

SILVA, João Maria da. Música brega, sociabilidade e identidade na Região Norte. **ECO-PÓS**, v. 6(1), p. 123-135, 2003.

SOARES, Thiago. **Ninguém é Perfeito e a Vida é Assim: A música brega em Pernambuco.** Recife: Outros Críticos, 2017.

STOKES, Martin. **Ethnicity, Identity and Music: The Musical Construction of Place.** Oxford: Berg, 1997.

TUAN, Yi-Fu. **Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values.** New York: Columbia University Press, 1974.



URRY, John & LARSEN, Jonas. **The Tourist Gaze 3.0**. Los Angeles: Sage, 2011.

VIAGEM. O brega é chique: como o gênero musical reinventa Recife. **Viagem**, 2017.

Disponível em: <https://viagemeturismo.abril.com.br/materias/o-brega-e-chique-como-o-genero-musical-reinventa-recife/>

YÚDICE, George. **Nuevas tecnologías, música y experiencia**. Barcelona: Gedisa, 2007.



## Descolonizando as ciências e as tecnologias

*Sonia Guimarães<sup>4</sup>*

**Resumo:** Ensinam que a história da África começou com a escravidão, mentira, a humanidade começou na África. Há 60.000 anos havia no planeta da ordem de 2.000 indivíduos, e é graças a eles, suas ciências, e tecnologias que estamos hoje aqui. Estes indivíduos eram africanos, e viviam no sul da África. O geneticista, WELLS IV, Rush Spence, fez as pesquisas que resultaram no documentário Family Tree, onde ele e sua equipe, usando os resultados de DNAs<sup>5</sup>, numa feira em Nova York e mais 350.000 DNAs, numa pesquisa de 4 anos nos faz chegar a estes 2.000 indivíduos. Além disto o Dr. DIOP, Cheikh Anta, físico senegalês em sua tese de doutorado em física, na Universidade de Paris em Sorbonne, publicou esta tese no livro The African Origin of Civilization Myth or Reality, onde ele mostra, prova, e comprova que o povo civilizado de 5.000 anos atrás era o africano.

**Palavras-chave:** história; África; ciências; tecnologias; africanas.

---

<sup>4</sup> Profa. Dra. do Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA – soniagui@ita.br.

<sup>5</sup> DNA ou ADN em português, é a sigla para ácido desoxirribonucléico, que é um composto orgânico cujas moléculas contêm as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos e de alguns vírus.





Uma raça de pessoas é como um homem individual: até que use seu próprio talento, se orgulhe de sua própria história, expresse sua própria cultura, afirme sua própria individualidade, ela nunca poderá se realizar sozinha.

Malcolm X



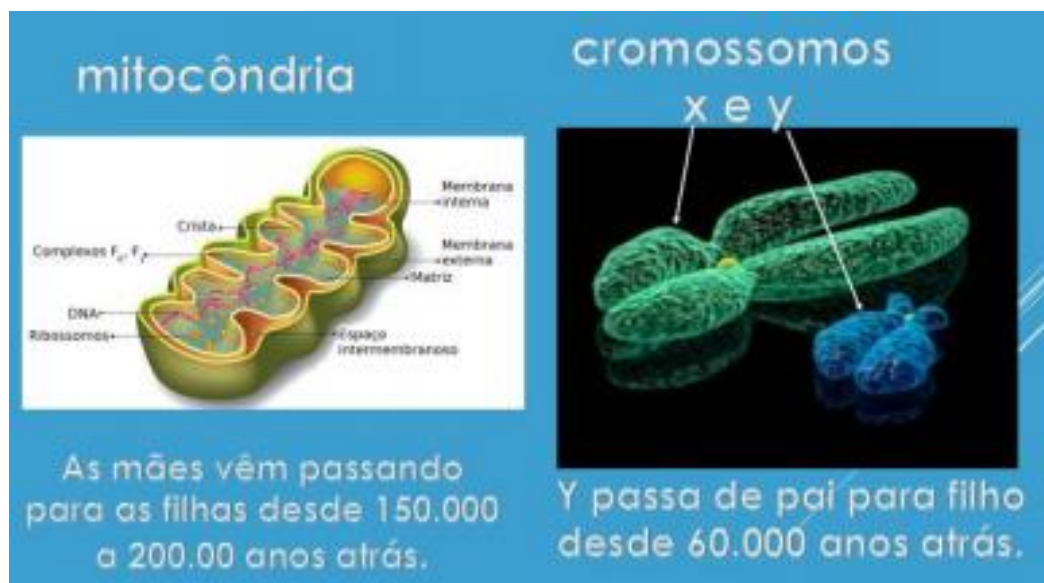




## 1. Introdução

### 1.1 Family tree

WELLS IV, Rush Spence, e sua equipe de geneticistas, estudam os DNAs obtidos através do mitocôndria, que informa as formações genéticas de 150.000 a 200.000 anos atrás, passadas de mãe para filha. E através dos cromossomos que passam informações de pais para filhos de 60.000 anos atrás (**Figura 1**).



**Figura 1** - Genética mostrando de onde viemos. (Family Tree, WELLS IV, Rush Spence)

Vale informar que 99,9% do DNA é igual para todo ser humano, independentemente da cor da pele, textura do cabelo, cor dos olhos. Com as informações que os DNAs recolhidos na feira no bairro Queens em Nova York, foi possível localizar de onde vieram os ancestrais das pessoas que forneceram material genético (**Figura 2**).



Figura 2 - Genética mostrando de onde viemos. (Family Tree, WELLS IV, Rush Spence)

Agora continuando a pesquisa deste material é possível ir mais para trás nesta genética, o que resultou (Figura 3).



Figura 3 - Genética mostrando de onde viemos. (Family Tree WELLS IV, Rush Spence)

Esta é a comprovação genética que toda a humanidade veio do sul da África.



## 1. 2 Cheikh Anta DIOP



**Figura 4** - Cheikh Anta Diop historiador, antropólogo, físico e político senegalês *GOOGLE*.

Nasceu em 1923 num vilarejo senegalês chamado Caytou (DIALLO e SANTOS 2008). Na época, a África estava sob dominação colonial europeia, depois do período do tráfico negreiro que se iniciou no século XVI. A violência da qual a África foi alvo não foi exclusivamente de natureza militar, política e econômica. Mas teóricos (Voltaire, Hume, Hegel, Gobineau, Lévy Bruhl, etc.) e instituições europeias (o Instituto de Etnologia da França, criado em 1925 por L. Lévy Bruhl, por exemplo) se empenham para justificar estes atos abomináveis legitimando, no plano moral e filosófico, a inferioridade intelectual do negro. A visão de uma África sem história, cujos habitantes, os negros, nunca foram responsáveis, por definição, por um único fato de civilização, impõe-se agora nos escritos e se fixa nas mentes. O Egito é, assim, arbitrariamente, ligado ao Oriente e ao mundo mediterrâneo geográfica, antropológica e culturalmente. E neste contexto singularmente hostil e obscurantista que Cheikh Anta DIOP (**Figura 4**) foi induzido a questionar, através de uma investigação científica, metodológica, os fundamentos da cultura ocidental em relação à gênese da humanidade e da civilização. O



renascimento da África, que implica a restauração da consciência histórica, aparece para Cheikh Anta DIOP como uma tarefa inevitável à qual ele consagrará toda a sua vida.

Até o seu falecimento em 1986, Cheikh Anta DIOP sempre defendeu a tese segundo a qual é o negro que migrou em direção aos outros continentes para se adaptar a estes locais, em todos os estágios da evolução do homem, inclusive o Homo sapiens sapiens (que corresponde ao homem moderno). É assim que as outras raças teriam aparecido. O fóssil de Homo sapiens mais antigo da época, segundo Cheikh Anta DIOP, é um negro (Omo I, em torno de 150.000 a.C.), e as outras descobertas sobre os continentes são do tipo negroide (Homem de Grimaldi, etc.).

A tese de Cheikh Anta DIOP não foi desmentida pelas recentes descobertas. Segundo a revista “A História” de dezembro de 2004, os pesquisadores acharam em 2003 um novo fóssil... na Etiópia! A revista indica que o fóssil se apresenta “sob a forma de centenas de fragmentos, que são os restos de dois adultos e de uma criança sendo atribuídos por Tim White a um Sapiens: Homo Sapiens Idaltu - esta última palavra significa ‘antigo’ na língua local... Ele foi datado de 160.000 anos.” Conclusão: “Eis então o mais antigo Homo Sapiens conhecido nos nossos dias”

## **2. Por que os africanos foram escravizados?**

A mais antiga e recorrente justificativa teológica para a escravização dos negros africanos é a chamada “maldição de Cam”, baseada em um trecho da Bíblia. Segundo o capítulo nove do livro de Gênesis (GÊNESIS 9, 20-25), depois do Dilúvio, Noé se tornou agricultor e começou a produzir vinho. Certo dia, embriagou-se e dormiu sem roupa dentro da tenda em que morava. Cam, seu filho mais novo, viu a nudez do pai e, em vez de cobri-lo com o manto, correu para contar aos dois irmãos a respeito da situação vexatória em que o pai se encontrava. Ao acordar e ouvir a história, Noé lançou uma maldição contra a descendência de Cam, citando especificamente seu neto Canaã: “Maldito seja Canaã. Que se torne o último dos escravos de seus irmãos”. Segundo a tradição, os descendentes de Canaã teriam ido para a África, onde se tornariam escravos até o fim dos tempos.

Mas principalmente foi um comércio extremamente lucrativo para os portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses, e para os africanos que vendiam seus





criminosos, escravos, sequestrados, crianças abandonadas (GOMES, 2019).



Figura 5 - Africanos escravizados trabalhando no plantio de açúcar (GOOGLE).

Como o açúcar era muito caro na Europa, com a criação do Governo Geral, em 1549, a Coroa Portuguesa estimulou a criação de engenhos de açúcar na Colônia Brasil. Eles precisavam de mão de obra e, como era escassa, e para maximizar os lucros de produção, tentaram escravizar os índios, mas não tiveram sucesso. Eles adoeciam muito fácil com os vírus trazidos pelos europeus. Os jesuítas conseguiram proibir a captura de índios para o trabalho forçado, ou pelo menos tentaram. A Coroa Portuguesa autorizou que cada senhor de engenho importasse 120 negros da África e abriu as portas para um comércio lucrativo e cruel (Figura 5).

Pelo tratado de São Idelfonso e São Nicolau Brasil e Portugal tinham o "Sagrado Dever" de converter para o cristianismo todos os povos a serem descobertos, podendo inclusive escravizar aqueles que não fossem cristãos. Pelos limites do tratado, Portugal ficou com a África. Capturavam os africanos que eram vendidos como escravos, e a maior parte era para o Brasil.

## 2. Tecnologia africana na formação brasileira

CUNHA Jr, Henrique (2010) menciona que os africanos já tinham conhecimento das tecnologia de agricultura e mineração. Com a mão de obra africana, o Brasil passa ser fonte de exportação de tecnologias para outras colônias.

Os ciclos econômicos agrícolas são de produtos tropicais desconhecidos da



Europa antes de 1400, e de grande expansão em amplas regiões africanas. As culturas da cana-de-açúcar e do café são culturas de complexidade na sua base técnica, envolvendo diversas etapas e diversos conhecimentos, quanto à escolha do solo, ao plantio, tratamento da planta, colheita e processamento do produto. Estes conhecimentos foram importados da África, através da mão de obra africana.

No caso do açúcar a complexidade aumenta quando da sua produção, que era um segredo dos portugueses, obtido da mão de obra africana já em Portugal, nos Açores, e aperfeiçoado no Brasil. Segredo que foi transmitido para os holandeses quando estes invadem Pernambuco, região na época com grandes engenhos. Depois quando expulsos, levam para o Caribe.

O café é uma planta etíope e o seu cultivo era realizado em uma ampla região da África Oriental. A cultura do café é uma cultura agrícola de grande complexidade, um processo de divisão do trabalho bastante sofisticado para a agricultura dos séculos 18 e 19.

Outros produtos agrícolas tiveram importância econômica regional e são de origem africana, como o “coco da Bahia” e o azeite de dendê. Mesmo o inhame e o milho, plantas básicas da alimentação nacional, que por muitos são considerados de origem indígena, eram culturas amplamente realizadas na África e de conhecimento da mão de obra africana instalada no Brasil (**Figura 6**).



**Figura 6** – Tecnologias de agricultura importadas da África GOOGLE.

A farmacologia brasileira mereceria um estudo mais detalhado quanto à origem dos produtos africanos e da sua importância na saúde e no campo econômico. O uso de





jardins com ervas acromáticas, como é o caso da arruda, teve um papel de grande importância no combate às doenças infecciosas transmitidas por insetos. As casas de negros que tinham arruda tinham menos moscas, estavam mais imunes a transmissão de doenças, eram protegidas do “mau-olhado”. Na área dos males estomacais, as farmácias na atualidade vendem um produto conhecido como “Boldo do Chile”, que é de origem africana.

A mineração brasileira do período colonial tem como principal produto a produção de ouro em grandes escalas. Vejam que a escala de produção não implica apenas a abundância do produto, mas também as formas técnicas da sua extração. A mina de grandes proporções, mesmo que a céu aberto, faz parte de um conhecimento específico. A mineração na mesma forma e na mesma escala da brasileira já era realizada em pelo menos duas regiões africanas, da África Ocidental e da região de Zimbábue. O período do ciclo do ouro no Brasil foi um período de muita inovação de técnicas, graças à base de conhecimento africano transferida para o Brasil. A exploração muitas vezes não se restringe à mineração, mas também à fundição, às profissões de ourives e à produção de joalheria.

Os africanos introduziram no Brasil formas de tecelagem para fabrico de tecidos para roupas como para outras utilidades, entre elas redes de dormir, velas de embarcações e sacaria para embalagem de produtos agrícolas e alimentícios diversos. Boa parte do vestuário utilizado pelos africanos e seus descendentes, no Brasil Colônia e Império é de fabricação artesanal própria. A tradição da confecção de redes de dormir no nordeste brasileiro permanece até hoje utilizando a forma têxtil de tear vinda da África (CUNHA E MENEZES 2004). Da mesma forma que a produção de pano da costa para as atividades religiosas do Povo de Santo, nos candomblés do Brasil (**Figura 7**).



Figura 7 - Tecelagem africana GOOGLE.

Diversas regiões africanas são conhecidas no passado da história africana (mesmo antes de 1500) como centros importantes de produção têxtil. Destacam-se entre elas as regiões de Kano, na Nigéria, devido à produção de índigo (atual índigo Blue); a região do reino do Congo; as regiões do Madagascar e do oceano Índico; e também as regiões do Marrocos como produtoras de tapetes e tecidos.

Os fios têxteis vindos tanto de fibras vegetais como de fibras animais eram encontrados em diversas regiões e com diversas formas de cultivo e produção. Além das técnicas têxteis, a experiência neste ramo de manufatura engloba outra, no campo da química, nas áreas da produção de tinturas e fixadores de cores.

Adobe, taipa de pilão, taipa de mão são técnicas construtivas com terra crua para casas e edifícios, encontradas em grande escala no período colonial, mas em uso até hoje, e que foram introduzidas e difundidas no Brasil pelos africanos. O adobe é um tijolo de terra crua, geralmente muito grande com relação aos tijolos de hoje, cuja técnica de produção implica ser seco inicialmente à sombra e depois ao sol. Este tijolo é muito utilizado na África do Rio Níger. Para constituição do tijolo de adobe se misturam argila, fibra vegetal, estrume de gado e óleos vegetais ou animal.

Os trabalhos em “cantaria”, que são em pedras cortadas, aparelhadas e lavradas, em muito consideradas como portuguesa, visto que aparentemente não eram um material em uso na África, escondem alguns desconhecimentos da participação da mão de obra africana. As regiões da África Central, Oriental e África do Norte têm muito



destas técnicas. Estas reaparecem no Brasil, necessitando de uma pesquisa mais pormenorizada, visto que tiveram uma ampla realização por africanos no Brasil. Para esta pesquisa temos que considerar também a influência da mão de obra africana em Portugal durante todo o século XV.

O processo de fabricar sabão tinha o uso de gordura animal extraído de restos de sebos e carnes fervidas. A gordura animal resultava num sabão mais pesado. O uso de gordura vegetal como a do coco produzia um sabão mais refinado e leve, como o sabão de coco. Em consequência do uso da gordura de coco no Brasil é que se importou e se difundiu a plantaçãõ de coqueiros. Esta é mais uma dentre outras importações africanas que modifica a flora e a fauna brasileiras.

No campo da química e dos óleos vegetais, o óleo de palma é outro que foi importado da África de início e depois produzido no Brasil. As produções e exportações de óleo de palma eram um importante negócio da região delta do Rio Níger (APENA 1997). Este óleo é proveniente do coco de dendê e conhecido no Brasil como óleo de dendê. Este óleo tem diversas utilidades, sendo o mais conhecido o de uso doméstico do óleo comestível. O uso de gordura vegetal é mais um exemplo interessante da influência africana na sociedade brasileira.

A madeira é uma matéria-prima de usos múltiplos e com uma disponibilidade de variedades imensa no Brasil. Também a África oferece esta disponibilidade de madeiras. A madeira tem usos nas máquinas dos engenhos de açúcar e de teares, nas estruturas das construções civis, no mobiliário, nos acabamentos, nos transportes (carros, carroças, carruagens, cadeiras de carregar gente, nos barcos e embarcações, civis e militares), nas artes em geral. A amplitude dos usos da madeira foi muitíssimo mais intensa no Brasil do que era em Portugal devido à presença africana no Brasil (Figura 8).



Figura 8 - Marcenaria e arte em madeira africana GOOGLE.

A madeira encerra propriedades estruturais bastante importantes, cujo emprego constitui um conhecimento de engenharia e arte. Nos engenhos de cana de-açúcar brasileiros encontramos desenho de peças bastante originais e inovadoras com relação aos conhecimentos europeus de construção mecânica da época. Estes conhecimentos só podem ter origem na arte do uso da madeira africana. A compreensão inicial de CUNHA (2010) da presença de africanos nas corporações de ofícios e nas diversas artes do uso da madeira se deu devido ao exame de testamentos de donos de oficinas, onde se tinha nestes as profissões e as regiões de origens destes africanos. O fato somente ganhou importância nos

raciocínios de CUNHA (2010) dados dois fatos. O primeiro, em ter visitado Moçambique e associado a profusão do uso das artes de madeira de lá com o barroco brasileiro e com a arte das esculturas do Haiti. Depois, no exame das técnicas de construção de barcos do nordeste brasileiro e as comparar com as técnicas da Região do Rio Níger.

O fato mais recente que ressalta a importância do africano no uso da madeira foi no exame de teares de madeiras utilizados até hoje no nordeste brasileiro. Estes teares têm a construção idêntica de antigos teares africanos.

### 3. Ciência negra para a descolonização do saber

Lembrei-me da notável passagem onde diz Heródoto: “E quanto a mim, julgo serem os colchianos uma colônia dos egípcios porque, iguais a estes, são negros de cabelo lanudo”. Em outras palavras, os antigos





egípcios antigos eram verdadeiros negros, do mesmo tipo que todos os nativos africanos. [...] Basta pensar que essa raça de homens negros, hoje nossos escravos e objeto de nosso desprezo, é a mesma raça à qual devemos nossas artes, ciências e até mesmo o uso do discurso! Imaginem que estamos no meio de pessoas que se dizem os maiores amigos da liberdade e da humanidade e que aprovaram a escravidão mais bárbara e questionando se os homens negros têm o mesmo tipo de inteligência que os brancos. (VOLNEY apud MACHADO, 2014, p. 7).

MACHADO (2014) mostra que o povo africano de nome *Banto* a 20.000 anos atrás já tinha grande conhecimento em matemática. E o egípcios em geometria. Que a região que hoje é o Sudão já plantava algodão à 5.000 anos atrás. Que as culturas do inhame, café e melancia também já eram feitas a milhares de anos atrás no continente africano. Gravuras egípcias mostram os avanços deste povo na medicina. E ainda que a metalurgia africana era muito mais avançada tecnologicamente que a europeia.

SOUZA e MOTA (apud FONSECA 2012) nos informam também que diversos foram os povos africanos que lidaram com a metalurgia há milhares de anos. Citam ainda como exemplo o manuseio do metal desenvolvido pelos Haya (povo de fala banta habitante de uma região da Tanzânia), cerca de 2.000 anos atrás, em que “produziam aço em fornos que atingiam temperaturas mais altas em duzentos a quatrocentos graus centígrados do que eram capazes os fornos europeus até o séc. XIX”. Eles dizem ainda que:

A tecnologia aplicada na África antiga encontra-se nas ruínas de onomatapa (antigo reino e hoje país Zimbábue). A Construção de Monomatapa, capital de um império que durou trezentos anos, significa uma verdadeira façanha de engenharia, encerrando uma cidade murada de dez mil habitantes. Coerente com a atitude eurocêntrica, os estudiosos atribuíram sua construção a povos exógenos à África, e até a extraterrestres, no vão esforço de negar que o Grande Zimbábue (é o que restou de um povoado construído por uma muralha monumental, centro de uma importante cultura dedicada à pecuária. Seus muros medem quase 10 metros de altura.) fosse construído por africanos negros. (SOUZA; MOTTA apud FONSECA, 2012, p. 98)

De acordo com MACHADO (2014) (apud BRITO e MACHADO 2017), o ser humano moderno criou ferramentas de ossos e lâminas por volta de 90.000 a 60.000 a.C., na África Austral e África Oriental. O uso de ferramentas de osso e lâmina tornou-se característica para a indústria de ferramentas de pedra mais tarde. Em suas pesquisas, o



autor afirma também que grupos humanos do sul da África já se valiam de ferramentas complexas e objetos dotados de carga simbólica há pelo menos 75.000 anos. Artefatos de osso e de ocre da Idade da Pedra, achados na caverna Blombos, na África do Sul, são, até o momento, as mais antigas evidências de atividade matemática já encontrada. Como o osso de Ishango (**Figura 9**) que nada mais é que uma calculadora de 20.000 anos.



**Figura 9** – Máquina de calcular africana de 20 mil anos GOOGLE.

Ainda conforme MACHADO (2014), o sistema de ensino do centro de aprendizagem de altos estudos Casa da Vida (Per Ankh) é considerado o segundo maior centro acadêmico e um dos primeiros receptáculos de sabedoria de que se tem conhecimento, surgido por volta de 3.100 a.C. no Egito, onde arquivos e escritos literários eram produzidos, ensinados e guardados. Entre os ensinamentos ministrados na Casa da Vida estavam os de medicina, astronomia, matemática, doutrina religiosa e línguas estrangeiras.

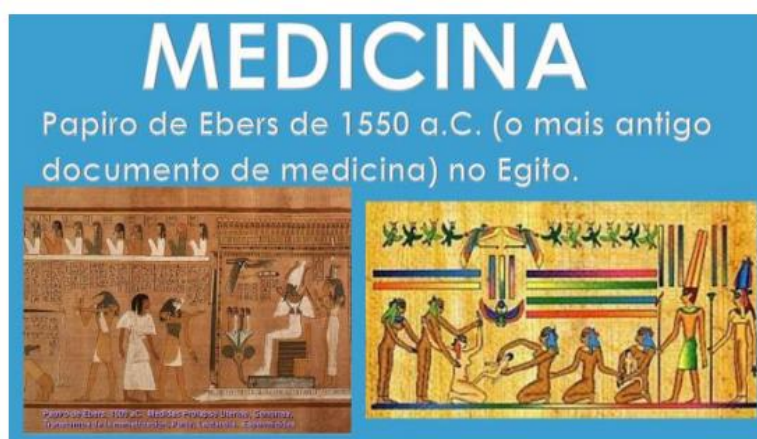
MACHADO (2014) também relata que os médicos egípcios eram renomados na África por suas habilidades curativas e alto grau de especialização, conforme observado pelo historiador grego Heródoto: havia médicos especializados em cabeça, estômago, olhos e dentistas. Entre eles, destaca-se Imhotep, considerado o primeiro arquiteto, engenheiro e médico da história antiga. Filho de Ptah viveu durante o Antigo Império Egípcio, entre os anos de 2.686 - 2613 a.C. e morreu 2.500 anos antes do nascimento de Hipócrates, conhecido atualmente como o pai da medicina. Atribui-se a Imhotep os primeiros tratados médicos escritos. A primeira médica conhecida da história é Merit





Ptah, de 2700 a.C. Ela não era apenas uma médica, mas chefe de uma equipe (**Figura 10**).

De acordo com NASCIMENTO (apud FONSECA 2012), o conhecimento médico não esteve situado apenas no norte africano. Na região que hoje compreende Uganda, país da África Central, os banyoro realizavam a cirurgia de cesariana antes do ano de 1879, quando o dr. R. W. Felkin, cirurgião inglês, conheceu esta técnica com extrema eficácia, e técnica de assepsia, anestesia, hemostasia e cauterização. O saber médico cirúrgico antigo e tradicional na África também operava os olhos removendo as cataratas. Esta técnica foi encontrada no Mali e no Egito. Cerca de 4.600 anos atrás, neste último país mencionado, já se fazia a cirurgia para a retirada de tumores cerebrais. Os banyoro detinham há séculos o conhecimento sobre a vacinação e a farmacologia. Logo, as técnicas médicas e terapêuticas africanas não estavam voltadas somente para o mundo mágico, mas ao conhecimento científico, para a observação atenta do paciente.



**Figura 10** - Tratamentos médicos egípcios GOOGLE.

Devemos lembrar ainda que a cidade de Timbuktu, Mali na África Ocidental, abrigou entre os séculos XII e XVI, três antigos centros de aprendizagem, Djinguereber, SidiYahya e Sankore formando a Universidade de Timbuktu, possivelmente a primeira do mundo. De acordo com informações do site da Unesco, Timbuktu era uma capital intelectual e espiritual e um centro para a propagação do Islã em toda a África nos séculos XV e XVI. Suas três grandes mesquitas, Djinguereber, Sankore e Sidi Yahya, lembram a era de ouro de Timbuktu. A Universidade de Sankore chegou a abrigar 25 mil alunos e teve uma das maiores bibliotecas do mundo, com cerca de 1 milhão de manuscritos. Timbuktu foi um importante centro de cópias de livros, reunião de grupos religiosos, produção científica e artística MACHADO (2014).



MACHADO (2014) ainda faz referência à Namoratunga como um sítio astronômico localizado no lado oeste do Lago Turkana (que é o maior lago salgado da África, localizado ao norte da República do Quênia. É um importante laboratório para o estudo de comunidades animais e vegetais, no Quênia, datado de 300 a.C., aproximadamente. Namoratunga II contém 19 colunas de basalto, alinhadas com sete sistemas estelares: Triangulum, Plêiades, Bellatrix, Aldebaram, Orion central, Saiph e Sírius. Segundo o autor, Mark Lynch e Maatschap Robbins da Universidade Estadual de Michigan (EUA) descobriram o local em 1978, e Lynch defende que os pilares de basalto indicam as constelações ou estrelas para o calendário lunar de 12 meses e 354 dias para os Cuchitas (uma das primeiras civilizações a surgir no vale do rio Nilo. Os estados Cuchitas controlaram a região antes do período das incursões egípcias na área.) do sul da Etiópia.

#### **4. Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**

CUNHA (2012) apresenta o avançado conhecimento em astronomia dos africanos *Dogons*, que já tinham conhecimento de órbita de elementos celestes que os atuais astrônomos demoraram dezenas de século para observar com o satélite *HUBBLE*. Os *Dogons* conheciam 86 elementos químicos fundamentais. E hoje usamos a noção do ano dos egípcios e não dos gregos.

No que tange ao Grande Zimbábue, após 30 anos de pesquisa, constatou-se que ele pode ter sido um observatório astronômico, diz Richard Wade, pesquisador do Observatório Nkwe Ridge da África do Sul.

Os conhecimentos de astronomia egípcia datam de tempos remotos. O dispositivo astronômico conhecido mais antigo – um calendário que marca com precisão o solstício de verão – está localizado na bacia de Napta Playa, no Egito e data de 5.000 a.C., sendo mil anos mais velho que Stonehenge no Reino Unido. Os astrônomos do Egito antigo alinharam as pirâmides ao Polo Norte utilizando duas estrelas como referência: Mizar e Kochab na constelação de Ursa Maior. A descoberta foi feita por egiptólogos britânicos, que resolveram utilizá-las para confirmar com precisão quando as pirâmides foram construídas. Concluíram que a construção das pirâmides de Gizé data de 2.480 a.C.



Os egípcios foram os primeiros a desenvolver o calendário de 365 dias e 12 meses, utilizado até os dias atuais, a partir da observação dos astros. No século XIV, Najmal-Din al-Misri escreveu um tratado descrevendo mais de cem tipos diferentes de instrumentos astronômicos e científicos, muitos dos quais inventados por ele. Foi com base na tradução de 14 manuscritos de Timbuktu, na Universidade de Sankore, que se desenvolveram os seguintes conhecimentos astronômicos: 1. Uso do calendário Juliano; 2. Visão heliocêntrica do sistema solar; 3. Aplicação de cálculos matemáticos complexos para constituir diagramas de planetas e órbitas; 4. Desenvolvimento de algoritmos que orientava, precisamente, a posição de Timbuktu para Meca; 5. Registro de chuva de meteoros, evento astronômico ocorrido em agosto de 1583 MACHADO (2014).

Conforme aponta CUNHA (2012), outra descoberta impressionante é o saber astronômico dos africanos da nação Dogon, de acordo com FONSECA (2012), um grande mistério cerca a vida dos Dogon - povo que, se acredita ser de ascendência egípcia. Depois de saírem da Líbia, há milênios, fixaram-se na falésia de Bandiagara, no Mali, África Ocidental, levando consigo as informações sobre o Cosmo, que remontam ao Egito pré-dinástico, anterior a 3.200 a.C., perto da antiga capital universitária de Timbuktu. Nas palavras deste cientista, com uma concepção moderna e um saber extremamente complexo do universo, os Dogon conheciam, cinco a sete séculos atrás, o sistema solar, a sua estrutura espiral da Via Láctea, as luas de Júpiter e os anéis de Saturno, além de saberem da natureza deserta e infecunda da lua, que diziam ser seca e morta, como sangue seco (**Figura 11**).



Figura 11 – Astronomia africana GOOGLE.

## 5. Ifá e Odús: interdisciplinaridade, lógica binária, cultura e filosofia Africana

Jair Delfino em sua tese de mestrado mostra como os *ifás* e *odús* são códigos binários africanos com 6.000 anos, que muito se assemelham aos algoritmos computacionais de hoje.

*Ifá*, palavra *yoruba*, é o nome de um oráculo africano. É um sistema de adivinhação que se originou na África Ocidental entre os iorubas, na Nigéria. É também designado por *Fa* entre os *Fon* da República do Benin, e *Afa* entre os *Ewe*. Não é propriamente uma divindade (orixá), é o porta-voz de Orunmilá (o que tudo sabe), e dos outros orixás.

*Odú*, esta palavra vem da língua *yoruba* e significa presságios, destino e predestinações individuais. Cada Homem (Ser) possui o seu, com passagem que se assemelha à de outros, mas sempre com alguma particularidade. São conhecidos através dos mitos chamados pelos africanos de *Itan-Ifá*.

*Ifá* é filosofia baseada na energia vital que delega um corpo de princípios e valores formadores da tradição africana e assimilados nos seus hábitos e costumes. *Ifá* é a filosofia advinda da concepção africana (egípcia) partindo do princípio que toda obra da criação divina é fruto de uma energia vital e no contato com a subjetividade metafísica se busca reconhecer, entender e aprender com o que se materializa na natureza e estrutura





a tradição africana. A mesma filosofia não estabelece doutrinas e dogmas, mas informa os princípios do bem viver baseado no coletivo, para instituir os valores individuais em reunião com o coletivo, traçando relação do material com o imaterial nos vários segmentos da criatividade, raciocínio lógico, probabilidades, geometria, estética, filosofia, ciências médicas, sociologia, religião e botânica.

*Ifá* é a inquietação de uma criança querendo resposta, seria a própria criança que nasce dentro de cada ser humano em meio à curiosidade, querendo entender, compreender e se instituir. Definindo *Ifá* ele é uma forma divina de se despertar o encantamento e procura dar respostas a uma criança sobre a coisa mais forte dentro de cada um, a chamada subjetividade, o mesmo é a sabedoria que nos é recorrente.

Toda estrutura do filosofar através do *Ifá* está fundamentada nos quatro elementos da natureza (terra, fogo, água e ar); só através deles é possível a concepção do plano físico em que vivemos como manifestação de toda forma de vida ou matéria, e dentro deste conceito preside todas as combinações possíveis dos quatro elementos que darão forma à vida e somam-se no total de 256 proposições que chamamos de *Odús*. Daqui em diante para entendermos a filosofia é necessário estudar as combinações no mínimo dos dezesseis *Odús* principais.

Toda representação simbólica dos *Odús* assim como sua tradição é felogênica, mas com extrema importância no desenvolvimento do raciocínio humano uma vez que raciocinamos binário; é também a estrutura de base sólida do pensamento filosófico africano. Para entendermos todos os versos, poemas, palavras e mitos, precisamos compreender os princípios simbólicos do pensamento que nascem de dois sinais verticais da **Figura 12**:



**Figura 12** – Ideograma Elemental, o da esquerda ímpar simboliza o masculino. O da direita simboliza o feminino (DELFINO, 2015, p.40).





Um único sinal vertical representa a expansividade e dois sinais paralelos e verticais representam a contração. O símbolo (ideograma) ímpar é decodificado como aquele que se remete a energia criadora explicada anteriormente como fecundadora e a mesma poderá ser simbolizada como masculina, que assume o caráter expansivo. O símbolo (ideograma) par é decodificado como aquele que se remete a energia geradora, ou seja, aquela que foi fecundada gerará o corpo para a vida poder habitar e representa a contração. É importante dizer que o sexo é somente figurativo nessa interpretação a fim de entendermos os princípios da Filosofia de *Ifá*, pois a questão transcende gênero.

Seguimos a interpretação dos sinais informando que o símbolo ímpar (masculino) se refere a dois elementos da natureza que no caso identificaremos como ar e fogo sendo que estes estão ligados aos orixás considerados masculinos chamados dentro da tradição *Ifá* de *Okunrin*, descendentes dos *Irunmolés*, “Luz que tremula”, citados anteriormente como aqueles que habitam a direita do divino *Olodumarè* (orixá superior Deus).

Os elementos assumem significados que serão as bases do pensamento, ou seja, os princípios do pensamento filosófico e começando pelo elemento ar podemos dizer que ele significa o pensamento, o intelecto racional lógico e subjetivo ligado à busca pela evolução, o futuro e o planejamento do mesmo. É representado simbolicamente por um elemento ímpar sobre o par, sendo considerado masculino porque o elemento ímpar sobrepõe o par (**Figura 13**).



**Figura 13** – Ideograma Ar (DELFINO, 2015, p.41).

O segundo elemento masculino é o fogo, representado pelo elemento ímpar sobre ímpar e significa a vontade, o envolvimento, a transformação e a manifestação do destino pessoal. Tanto o elemento ar como o fogo inspira o caráter expansivo na humanidade (**Figura 14**).



Figura 14 – Ideograma Fogo (DELFINO, 2015, p.42).

O símbolo par (feminino) se refere a também dois elementos da natureza que são conhecidos como água e terra que se remete como dito antes ao significado de contração (retenção, ligação e hereditariedade) e em *Odú Ifá* é onde preside os orixás *Obinrin* (femininos) ou aqueles que ocupam a esquerda de *Olodumarè* (orixá superior Deus) chamada *Igbamoles*, “Luz muito Antiga”.

Ao nos referirmos ao elemento água seu significado está atrelado ao lugar onde se iniciou a vida, de acordo com a tradição africana foi no útero e no mar. Seu significado está ligado à formação da matéria como parte do que a compõe e se repõe a fim de manter a vida; também está atrelado à lua como o signo da noite que influencia diretamente os corpos femininos e as marés altas e baixas, ou seja, é o elemento que assume papel agregador na filosofia do *Ifá*, pois a mesma sofre influências da pressão atmosférica, assim como nós.

**Figura 15** o símbolo ou ideograma do elemento água como sendo feminino pelo fato de ser o elemento para sobrepor o elemento ímpar.

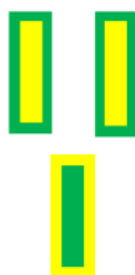


Figura 15 – Ideograma Água (DELFINO, 2015, p.42).

Como último elemento “par” a terra tem significado simbólico feminino como elemento que nos une (o coletivo) e para onde voltamos, representa a necessidade de voltar, reciclar e até mesmo de nos tornarmos o alimento para outros que voltarão para



ela; é necessário voltar para renascer ou para outro renascer (a terra o alimenta para a vida e você a alimenta com sua morte) (Figura 16).



Figura 16 – Ideograma Terra (DELFINO, 2015, p.43).

Como vemos **Figura 17** temos *Odús* representados simbolicamente a partir da sobreposição de dois elementos repetidos. Os *Odús* da direita para a esquerda seguem a seguinte descrição e significado: o 1º *Odú* é formado pelo elemento fogo/fogo, conhecido pelo nome: *O gbè*; é um *Odú* masculino, portanto, expansivo, quer dizer o espírito traz e com ele vem o ciclo da vida, ou seja, a missão de cada ser. Ele invoca a ideia do que nos faz únicos diante dos outros (identidade), ou seja, cada um tem um caminho e está ligado a tudo que o faz semelhante, mas não igual ao outro ser, ocupa a posição cardeal leste e representa o Sol.

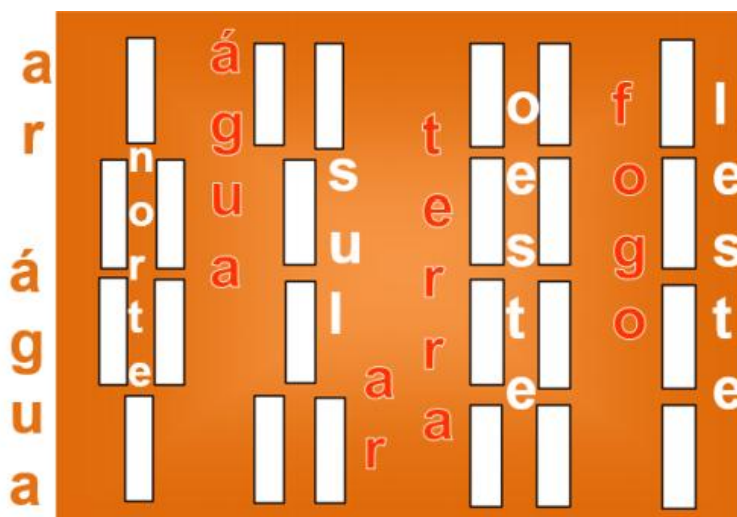


Figura 17 – *Odús* das posições cardiais principais (DELFINO, 2015, p.45).

O segundo *Odú*, da direita para a esquerda, feminino, portanto, contraído, é formado pelo elemento terra/terra, ocupa a posição cardeal oeste e é conhecido pelo nome *O yèyé Ikú* que significa a mãe do espírito da morte, significa algo que retorna de



outra forma e alimenta a continuidade. Aqui o espírito vive sem matéria, significa a continuidade da vida de outra forma, também invoca a ideia de acúmulo a partir de tudo que a terra pode gerar ou que venha a ser extraído dela e pode gerar lucros ou fartura.

O terceiro *Odú*, da direita para a esquerda, é feminino, portanto contraído e formado pelo elemento água/sobre ar, ocupa a posição cardeal sul e é conhecido pelo nome *I áwo Ori (Ìwòrì Méjì)*, que invoca a ideia de reunião, coletividade (pais, parentes, irmãos, amigos); significa o mistério da ancestralidade, da consciência, do caminho a ser seguido, o mistério da vida espiritual, a importância da instituição da família, a importância de uma nação ou do todo.

O quarto *Odú*, da direita para a esquerda, é masculino, portanto expansivo. Ocupa a posição cardeal norte é formado pelo elemento ar/água, conhecido pelo nome *O idi* e significa o espírito da reprodução e invoca a ideia de algo que está preso ou internalizado buscando a chave para evolução humana que pode ser relacionada aos obstáculos a serem vencidos por cada ser humano para evoluir.

O saber nada mais é do que a arte de filosofar através do exercício do amor pelo conhecimento que nutre a alma. (DELFINO, 2015, p. 58)

### **Considerações finais**

E o continente africano está nas condições atuais por séculos sendo roubado em sua gente, minérios preciosos, e os africanos, que foram contra estes saques, foram assassinados.

E o brasileiro não branco sofre até hoje as consequências dos séculos de escravidão, exclusão, vivendo nas piores condições de habitação, saúde, educação e segurança. E é importante que este brasileiro saiba sua história, pois a única coisa que dizem para ele é que suas condições de vida são ruins pois ele é inferior, e isto não é verdade.

### **Referências bibliográficas**

APENA, Adeline - *Colonization, Commerce, and Entrepreneurship in Nigeria*. New York: Peter Lang Publishing. 1997.



BRITO, Marlene Oliveira e MACHADO Vitor - **Conhecimento científico e tecnológico dos povos africanos: estratégia de resistência à tradição seletiva no ensino de ciências**, Cadernos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, São Paulo, v.7, n.1, p.105-132, jan./jul. 2017.

CUNHA Junior, Henrique e MENEZES, Marizilda dos Santos **Tear e o Saber Africano na Área Têxtil**. III Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros - COPENE. São Luís: Universidade Federal do Maranhão – Ma. 2004.

CUNHA Junior, Henrique - **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**, publicado pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas, 1ª Edição, Rio de Janeiro, 2010, no site <https://drive.google.com/file/d/0B7yFa-jN-SNxOTZhY2EzNWItYzFIYS00YzU0LTIIYjMtM2E2MTVhYTZhOWEz/view>.

CUNHA, Lázaro – **Contribuição dos povos africanos para o conhecimento científico e tecnológico universal**, no site:

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/11/contribuicao-povos-africanos.pdf>.

DELFINO, Jair - **IFÁ E ODÚS: INTERDISCIPLINARIDADE, LÓGICA BINÁRIA, CULTURA E FILOSOFIA AFRICANA**, Fortaleza, 2016. 106f. (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. *Link:*

[http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16444/1/2016\\_dis\\_jdelfino.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16444/1/2016_dis_jdelfino.pdf).

DIALLO, Alfa Oumar, SANTOS, Cinthia. - **Vida e obra de Cheikh Anta Diop: o homem que revolucionou o pensamento africano**. pág. 13 a 25, 2008. *Link:*

<http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/viewFile/2208/2105>.

DIOP, Cheik Anta – **The African Origin of Civilization Myth or Reality**, 1ª edição fevereiro, Lawrence Hill Books, Chicago, Illinois, 1974.





FONSECA, Dagoberto José - **A história, o africano e o afro-brasileiro.** In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos.** Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 9, 2012.

GOMES, Laurentino - **Escravidão Volume I Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares,** 1ª edição, Globo Livros, 2019.

MACHADO, Carlos Eduardo Dias - **Ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente.** Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. Disponível em: <http://www.omenelick2ato.com/mais/ciencia-negra>

WELLS IV, Rush Spencer, *links* do documentário **Family tree:**

[www.youtube.com/watch?v=xrkieccbcric](http://www.youtube.com/watch?v=xrkieccbcric),

[www.youtube.com/watch?v=qiyvt9fom7s](http://www.youtube.com/watch?v=qiyvt9fom7s),

[www.youtube.com/watch?v=tcislkq9hqo](http://www.youtube.com/watch?v=tcislkq9hqo),

[www.youtube.com/watch?v=iiwfsdlldt0](http://www.youtube.com/watch?v=iiwfsdlldt0).



# GT's e Simpósios



# Literatura e abordagem didático-discursiva: Trilhando caminhos para a formação de leitores literários<sup>6</sup>

*Adriano Dantas de Oliveira<sup>7</sup>*

*Viviane Ramos de Freitas<sup>8</sup>*

**Resumo:** Abordaremos a temática da literatura em sala de aula e do seu uso, muitas vezes, cristalizado na educação básica para fins práticos. É comum o ensino de literatura com interpretações e sentidos “já dados”. Mobilizaremos, em nossa proposta de abordagem, pressupostos teóricos de estudos do discurso, articulados a conceitos da teoria literária, formalizando um arcabouço que possa apontar possibilidades de instrumentalização de ensino e leitura de literatura. Propõe-se tomar a obra literária não apenas como um objeto em si, mas como enunciado aberto a novos processos de enunciação, com sentidos a serem (re)construídos. Como *corpus*, analisaremos um conto machadiano e um texto da atualidade, dialogando com temas como diversidade e cultura no contexto de produção do enunciado e no contexto de enunciação atual. Dessa forma, a abordagem proposta assimila os enunciados, tomados como literários, como construtos da própria sociedade e de nossa história.

**Palavras-chave:** Literatura. Leitura. Cultura. Diversidade. Processos discursivos.

## 1. Introdução

A discussão sobre o ensino de literatura é comumente marcada pela seguinte dicotomia: de um lado o ensino que valoriza o aspecto criativo, orientado para a formação do leitor de literatura, que tem o sujeito que aprende como centro, pautado na sua experiência do texto literário e no papel libertador do texto; por outro lado, o ensino voltado para a análise e explicação do texto, uma abordagem centrada, não no sujeito que aprende, mas, no conteúdo, e muitas vezes, cristalizada por uma perspectiva

<sup>6</sup> Publicado originalmente na revista *Metalinguagens*. Disponível no endereço: <<http://seer.spo.ifsp.edu.br/index.php/metalinguagens/article/view/743>>

<sup>7</sup> Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo - USP. Atualmente é professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Coordena o grupo de pesquisa FIPE (Formação e Investigação em Práticas de Ensino). E-mail: [adrianooliveira@hotmail.com](mailto:adrianooliveira@hotmail.com)

<sup>8</sup> Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Atualmente é professora de língua inglesa e vice-diretora do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. E-mail: [viviane.defreitas@ufrb.edu.br](mailto:viviane.defreitas@ufrb.edu.br)



historicista, que encontra seus fundamentos na disciplina História da Literatura, tal como concebida no século XIX.

Está no cerne das questões que atravessam este trabalho a ideia de que o ensino de literatura passa fundamentalmente por uma experiência viva do texto literário, que coloca em primeiro plano a interação entre os leitores (alunos-professor) e o texto, e cujo foco está nas possibilidades de leitura e nas perguntas que surgem a partir dessa interação. De acordo com essa perspectiva, o texto literário é concebido como enunciado aberto a novos processos de enunciação, aberto aos sentidos a serem (re)construídos. Este enfoque põe em evidência o protagonismo e a autonomia do leitor, em detrimento de uma valorização de elementos extratextuais, como, por exemplo, a intencionalidade do (primeiro) autor do texto, ou de abordagens que concebem o texto literário como meio ou pretexto para outros objetivos que não aquele de promover a proposição de sentidos para os textos por meio da participação ativa dos leitores.

A reflexão sobre o ensino de literatura exige uma crítica a abordagens tradicionais de caráter historicista ou que se proponham a ler literatura como manuais com sentidos “já dados”, respostas e interpretações pré-estabelecidas. Além disso, qualquer reflexão acerca do ensino da literatura na contemporaneidade demanda uma articulação com um campo complexo em que concorrem teorias e reflexões de diferentes áreas do conhecimento, como os debates sobre os processos de ensino-aprendizagem e currículo, os estudos linguísticos, literários e do discurso.

Assim, propomos iniciar a nossa discussão com uma reflexão sobre a relação entre literatura e ensino, tangenciando algumas questões que atravessam os debates acerca da formação de leitores literários e mediação da leitura de texto literário na sala de aula no contexto educacional brasileiro.

## **2. Formação de leitores literários diante da dimensão cultural e social da leitura: a contribuição dos estudos literários e discursivos**

Há um consenso entre autores contemporâneos, como Zilberman (1988), Todorov (2009), Cosson (2013), Rocco (1981), Leite (1983), Bordini e Aguiar (1988), Lajolo (2001) de que a finalidade do ensino da literatura é a formação do leitor. Muitas proposições



desse estudos teórico-críticos chamam a atenção para a importância de perspectivas de mediação de leitura do texto literário que promovam práticas leitoras capazes de despertar o prazer da leitura e a construção de sentidos para os textos lidos, fazendo com que esses textos tornem-se objetos de identificação e apropriação para os estudantes.

De diferentes maneiras, esses estudiosos consideram o papel fundamental da literatura, como bem cultural e objeto de apreciação, para a formação do indivíduo e seu conhecimento de mundo. No entanto, a crença no valor da educação literária na formação de jovens não tem encontrado ressonância no âmbito escolar, nem nos recentes documentos norteadores do ensino no Brasil<sup>9</sup>, o que ratifica a ideia de que a presença da literatura no cotidiano formativo do estudante brasileiro está ameaçada<sup>10</sup>. Nesse sentido, esse trabalho parte da crença de que é preciso renovar incansavelmente a discussão sobre o espaço da literatura na formação escolar com vistas à educação literária.

A crítica a abordagens que afastam o estudante de práticas leitoras que possam despertar a fruição estética e o gosto pela literatura é objeto do livro *A literatura em perigo* de Todorov (2009). O autor enfatiza que a finalidade da leitura de textos literários tem sido desvirtuada do seu propósito primordial, que seria explorar seus sentidos e, por meio deles, conhecer o que nos dizem da própria condição humana. Em sua abordagem, Todorov chama a atenção para a capacidade do texto literário de provocar o pensamento e a reflexão sobre o mundo e sobre a condição humana, ao levar o leitor a explorar contextos distintos e dimensões desconhecidas a partir da fruição estética. O caráter humanizante da educação pela arte é ressaltado pelo autor: “a arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam” (TODOROV, 2009, p. 65). Todorov cita a sua própria experiência literária para ilustrar como a ficção é capaz de nos

---

<sup>9</sup> Ver as discussões em Aguiar e Dourado (2018) sobre a recente *Base Nacional Comum Curricular* de 2017.

<sup>10</sup> A palavra “ameaçada” nesse contexto remete ao título do livro *A literatura em perigo* de Todorov (2009), em que ele critica as práticas de ensino da literatura que afastam os alunos do acesso ao texto literário e de práticas leitoras com vistas à fruição estética, impedindo que desenvolvam o gosto e capacidade de apreciação pela literatura.





humanizar ao dar forma para a experiência e criar mundos e vidas possíveis pela imaginação. Para o autor, a literatura está em perigo<sup>11</sup>, porque o ensino da literatura não tem conseguido despertar o prazer da leitura e formar leitores literários.

Em consonância com o pensamento de Todorov (2009), Zilberman (1988) indica que um dos desafios para a formação de leitores literários no ambiente escolar é despertar o gosto do aluno pela literatura. A autora ressalta o compromisso da escola diante dessa tarefa. Nesse sentido, privar o aluno do acesso à literatura na escola seria privá-lo da capacidade singular que o texto literário tem de, ao criar mundos e “brincar” com a linguagem, desenvolver a criatividade, estimular a imaginação e confrontar o indivíduo com a diferença e a diversidade, provocando-o a pensar e refletir sobre si e sobre o mundo.

Entretanto, se há, atualmente, um consenso entre os estudiosos de que o foco do ensino da literatura deve ser a experiência literária, evidenciando o propósito de promover uma educação literária e formar leitores, no Brasil muitas são as críticas ao ensino da literatura no âmbito escolar. Desse modo, a discussão sobre a formação de leitores assinala a necessidade de revisão das perspectivas que orientam a mediação de leitura na sala de aula, uma vez que uma das causas do desinteresse pela literatura na escola são as abordagens que restringem as possibilidades de o aluno se apropriar e participar ativamente da construção de sentidos para os textos lidos.

Muitas das perspectivas que orientam a mediação de leitura de textos literários no âmbito escolar brasileiro revelam a permanência de paradigmas teóricos superados sobre concepções de leitura, aprendizagem, linguagem, texto e literatura. São comumente alvo de críticas as seguintes abordagens: 1) aquelas que pressupõem que o texto possui um sentido único, dado pela intencionalidade do autor, cabendo ao leitor apenas decifrá-lo; 2) o tratamento da literatura como meio ou pretexto para aprender regras gramaticais; 3) leituras orientadas por uma perspectiva cronológica, em que o texto literário é lido de acordo com a periodização literária, uma abordagem segundo a qual o estudante deve ser capaz de identificar características de estilos de época em obras e autores; 4)

---

<sup>11</sup> Todorov (2009) dirige a sua crítica ao ensino de literatura pela análise literária no âmbito da educação na França. No entanto, é oportuno observar que suas críticas encontram eco no contexto educacional brasileiro.



abordagens em que predomina um pensamento elitista e conservador que desconsidera o contexto de democratização da educação, privilegiando determinados textos, linguagens e tipos de cultura como objeto do ensino de literatura; 5) abordagens que não promovem interações entre as leituras dos estudantes e nem estabelecem vínculos entre a experiência e a cultura à qual pertence o aluno e os textos lidos.

Essas abordagens desconsideram a experiência do sujeito-leitor e apresentam uma compreensão restrita do que está envolvido no processo de leitura. O fato de elas ainda terem espaço revela, dentre outros fatores, o descompasso entre a prática do ensino de literatura no Brasil e a produção teórica e crítica dos estudos literários, linguísticos e dos estudos discursivos<sup>12</sup>. Veremos adiante algumas elaborações teóricas que contribuíram de maneira relevante para redimensionar o que está em jogo no ato da leitura e conseqüentemente na mediação em relação ao texto literário.

Em suas elaborações sobre letramento literário<sup>13</sup>, Cosson (2006) identifica três concepções de leitura orientadas por diferentes paradigmas teóricos. A primeira coloca em evidência a ideia de língua como um sistema abstrato, e o ato de ler visto como decodificação do código linguístico; a segunda concepção volta-se para os aspectos cognitivos envolvidos no processo de leitura e considera, de forma isolada do contexto social, o leitor e sua capacidade de atribuir sentidos aos textos; a terceira concepção dirige o seu foco para participação ativa do leitor na construção (e desconstrução) de sentidos dos textos e o reconhecimento do processo de leitura como parte dos processos de interação verbal entre indivíduos social e historicamente situados.

A terceira noção de leitura, concebida sob uma perspectiva cultural, deve muito do seu reconhecimento aos conceitos e pressupostos no campo da análise do discurso. Dentre eles, podemos destacar aqueles formulados por Bakhtin, cujas elaborações teórico-críticas redimensionaram de maneira relevante a noção de enunciado, discurso e o caráter social da leitura. Em “O discurso no romance”, publicado na década de 1930,

---

<sup>12</sup> Esse aspecto também aponta para a lacuna que existe na formação de professores de literatura. A esse respeito ver Cosson (2013).

<sup>13</sup> Assimilamos o termo letramento e suas tipificações, letramento literário, letramento acadêmico, entre outros, conforme postulados de Soares (2010), ou seja, a prática social com textos e em contextos específicos e, em decorrência desses fatores, a multiplicidade de letramentos possíveis.



Bakhtin (1990, p. 71-210) dirige o foco do seu estudo para o caráter social e dialógico do discurso no gênero romance. O discurso é, para Bakhtin, um fenômeno essencialmente social, “social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos” (BAKHTIN, 1990, p. 71). Sua análise contribuiu significativamente para a concepção dos fenômenos linguísticos por meio de uma perspectiva discursiva, que coloca em primeiro plano a carga ideológica, sócio-política, histórica e cultural envolvida nas enunciações dos sujeitos que interagem. Desse modo, Bakhtin reitera a natureza social da língua, que só existe como algo concreto e vivo na sua realidade histórica, social.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, as relações entre linguagem e sociedade são evidenciadas na sua abordagem, que desenvolve a concepção de signo como efeito das estruturas sociais. Para Bakhtin, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1995, p. 95). Interessa ao autor a especificidade histórica, cultural e social das práticas discursivas; portanto, a sua atenção está voltada para as práticas discursivas como práticas sociais, não individuais. Diferente da concepção saussuriana, Bakhtin não trata a língua como um sistema fechado, um objeto abstrato ideal. No lugar de elementos linguísticos abstratos (palavra e oração), Bakhtin define como unidade real de comunicação o enunciado, que é único e irrepetível. Para Bakhtin, todo enunciado é dialógico, constituído na relação com o outro e dotado de carga histórica: “antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa do outro)” (BAKHTIN, 1995, p. 293). A própria noção de dialogismo, cunhada por Bakhtin, evidencia as implicações sociais das suas análises literárias. Afinal, a que se refere Bakhtin ao falar do dialogismo, senão ao próprio mundo social, composto por múltiplas vozes, pontos de vistas, perspectivas subjetivas, ideologias forjadas a partir dos embates sociais? (cf. De FREITAS, 2017).

A partir dos avanços teórico-críticos no campo dos estudos linguísticos e discursivos, a dimensão social e cultural da leitura ganha relevo. Desse modo, qualquer revisão das práticas de leitura na sala de aula passa inevitavelmente por esse reconhecimento. A concepção do processo de leitura como parte de um complexo jogo



de interação verbal, em que concorrem diferentes visões de mundo e perspectivas culturais, não só levou a um redimensionamento do papel do leitor, como dirigiu o foco da leitura para experiência literária. Os estudos discursivos contribuíram de maneira relevante para a noção de que práticas leitoras na sala de aula precisam comportar uma diversidade de leituras possíveis para um mesmo texto, uma vez que não cabe mais a ideia de que o sentido está no texto, mas sim de que ele é construído no momento mesmo da interação com o texto, a partir da participação ativa dos leitores. Assim, cada leitura pressupõe um novo processo de enunciação.

### **3. Proposta de estudos discursivos aplicados à leitura de textos literários**

O termo discurso, bastante amplo e objeto de estudo em diversas perspectivas teóricas, neste trabalho, será assimilado como os aspectos subjacentes ao texto/enunciado, considerando o investimento ideológico da linguagem e os aspectos presentes no processo de enunciação (passagem do discurso ao enunciado – falante/escritor; ou de passagem do enunciado ao discurso – ouvinte/leitor). São aspectos levados em conta nessa acepção: as ideologias, as relações de poder, o assujeitamento, o contexto sócio-histórico, as condições de produção, os efeitos de sentido, as formas-sujeito, entre outros pressupostos teóricos abordados pelos estudos discursivos e relacionados ao processo de enunciação.

Partimos, assim, da premissa de que os estudos discursivos, ao tomarem o texto/enunciado como produto de um processo de enunciação, permitem abordar esse processo como mediação de ensino-aprendizagem. Dessa forma, preliminarmente, buscamos esboçar um modelo teórico-metodológico de abordagem ao ensino de leitura de textos literários pautado nos aportes dos estudos do discurso, apontando em um recorte teórico, pressupostos que auxiliem a compreensão do processo de enunciação e seus efeitos de sentido. Nessa exposição, embasaremos nossas discussões em alguns fundamentos de análise de discurso, abordando principalmente a noção de sujeito da *Análise do Discurso* (PÊCHEUX, 1995) e da *Semiótica* de linha francesa (GREIMAS, 1966) no que se refere ao percurso gerativo de sentido. Elegemos este recorte por evidenciar, em nosso *corpus*, aspectos relevantes de abordagem ao texto literário e possibilidades de



diálogos com outros textos. Apresentamos os pressupostos teóricos mobilizados no momento das análises. É válido observar que esse recorte não exclui, obviamente, outras possibilidades de abordagens *didático-discursivas* de ensino e leitura de textos literários que se proponham futuramente.

### **3.1 De Celestina (Machado de Assis, 1884) a Marcela Temer (Veja, 2016)**

Esse é um percurso que iremos propor em nossas análises e abordagens a este texto literário, conforme a sequência a seguir.

#### **3.1.1 Celestina: uma forma-sujeito da mulher no século XIX - de sujeito da *Semiótica* a sujeito da *Análise do Discurso***

O conto “Uma Carta<sup>14</sup>” tem como evento principal uma carta de amor extraviada e os efeitos dela na vida de Celestina, costureira pobre de 39 anos, que vivia com a mãe e a irmã 20 anos mais nova no Rio de Janeiro, na década de 1860. Celestina encontrou a carta, aberta e sem remetente, em sua cesta de costura. A carta de amor teve um efeito arrebatador. Celestina (“trêmula”, “comovida” e “assombrada de um tal achado”), correu para o espelho em busca das suas “qualidades” ressaltadas na carta apaixonada. Passou a se enxergar de forma completamente nova, através dos olhos do enamorado. Ela, desde os 13 anos, sonhava em casar-se. Sem pretendentes, havia enterrado as esperanças ao completar 38 anos. Ao descobrir aquela declaração de amor, passou “a reviver as esperanças mortas”. Celestina não tinha ideia de quem teria enviado a carta. Evitou abordar o assunto com a empregada. Considerou conversar com a irmã, mas desistiu, justificando para si mesma não se sentir à vontade para trocar intimidades com uma irmã que para ela sempre foi como filha. Enquanto adia a descoberta de quem seria o inspirado pretendente, ganhava tempo para saborear em solidão toda aquela efusão que o sonho adormecido do casamento tinha provocado. Resolveu investigar por conta própria, observando pela janela os homens que passavam na rua. Passou a fazer planos para o casamento, entregando-se a uma espécie de fantasia delirante. Relia a declaração de amor várias vezes, chorava, deixava a carta debaixo do travesseiro e dormindo sonhou com uma festa brilhante de casamento. No sonho, estavam presentes todas as

---

<sup>14</sup> Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&coobra=17884](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&coobra=17884)>. Acesso em 22.04.2020.





peessoas amigas, vizinhos e um aglomerado de gente da rua, e ela, vestida de forma deslumbrante abria alas na multidão. Algumas semanas depois de casada descobriu que o marido era um príncipe e ela então tinha se transformado numa princesa. Ao acordar do sonho, a empregada entrou em seu quarto preocupada e perguntou se ela tinha visto uma carta na cesta de costura. A empregada lhe disse, então, que a carta era para a irmã de Celestina. Esta, então, derramou a sua última lágrima de amor.

Inicialmente, destaquemos um trecho da carta:

Perdoe-me esta audácia, mas não posso mais resistir ao desejo de lhe abrir o meu coração e dizer que a adoro com todas as forças da minha alma. Mais de uma vez tenho passado pela rua, sem que a senhora me dê a esmola de um olhar, e há muito tempo que suspiro por lhe dizer isto e pedir-lhe que me faça o ente mais feliz do mundo. Se não me ama, como eu a amo, creia que morrerei de desgosto.

Neste trecho, evidencia-se uma relação de poder estabelecida pela mulher ideal e idealizada que coloca o indivíduo (pretendente) em uma posição assimétrica, remontando ideologicamente os ideais estéticos românticos e platônicos. Na sequência, o autor da carta axiologiza esta relação com os atributos físicos que corroboram essa visão idealizada. “Os seus olhos lindos como as estrelas do céu são para mim as luzes da existência, e os seus lábios, semelhantes às pétalas da rosa, têm toda a frescura de um jardim de Deus...”.

Em um movimento de simulacro de diálogo direto com o leitor, com a mudança de mecanismos de enunciação (embreagem – forma de colocação de ator, tempo e espaço no texto, conforme Greimas, 1966), Machado expõe a perspectiva própria do teor integral da carta de forma resumitiva. “Não copio o resto; era longa a carta, e no mesmo estilo composto de trivialidade e imaginação” e reforça os efeitos de sentido que a carta teve para Celestina “tão comovida”; “tão assombrada de um tal achado”.

Ainda sobre o último trecho transcrito, convém abordar a noção de sujeito no âmbito da semiótica discursiva (GREIMAS, 1966), segundo a qual, temos o sujeito como um ator da narratividade que exerce a função daquele que tem o desejo de conjunção com um dado objeto. Celestina, sob este ponto de vista teórico, configura-se como um sujeito em relação a um objeto: aquele que escreveu a carta ou o que ele representa figurativamente: o casamento. Essa categoria discursiva tem como efeito de sentido que



Celestina é sujeito da falta, ou seja, uma categoria de ator incompleta e que quer sua completude – sujeito (Celestina) x objeto (pretendente/casamento).

“Celestina foi ao espelho, e lançou um olhar complacente sobre si. Não era bonita, mas a carta deu-lhe uma alta idéia de suas graças. Contava então trinta e nove anos, parece mesmo que mais um [...]”. Na sequência transcrita, há a exposição da configuração de Celestina, se ela exerce semioticamente a actância de sujeito que deseja um objeto, essa actância em uma esfera qualificacional (características físicas e existenciais) não se configura como sujeito modalizado (aquele que detém competências para entrar em conjunção com seu objeto). No paradigma da *Semiótica*, são competências do sujeito: querer, poder, saber e dever. Celestina não detém a modalização do ‘poder’ entrar em conjunção com seu objeto. Certamente, por essa razão Machado utiliza o marcador discursivo “tal achado” para referir-se à carta. Destaquemos sua posição econômica desfavorecida, sua idade (que na época seria considerada avançada) e seus atributos físicos:

A ideia de casar entrou na cabeça de Celestina, desde os treze anos, e ali se conservou até os trinta e sete, pode ser mesmo que até os trinta e oito; mas ultimamente ela a perdera de todo, e só se enfeitava para não desafiar o destino. Solteirona e pobre, não contava que ninguém se enamorasse dela. Era boa e laboriosa, e isto podia compensar o resto; mas ainda assim não lhe dava esperanças.

Convém destacar aqui a noção de sujeito na acepção da *Análise do Discurso*, indivíduo afetado e interpelado ideologicamente (PÊCHEUX, 1995). Assim, assimilamos o sujeito como um indivíduo interpelado por um imaginário a partir do qual ele se relaciona com o mundo. Celestina é afetada ideologicamente pela ideia do casamento, razão pela qual temos, nela, o sujeito da falta no paradigma semiótico. Destacamos ainda os trechos que reforçam a perspectiva que lançamos sobre os “sujeitos<sup>15</sup>” configurados por Celestina “se calasse, arriscava o namorado, que, não tendo resposta, poderia desesperar e ir embora”, ressalta-se o temor de Celestina de perder a oportunidade de casar-se: “Que coisa? Você hoje está assim esquisita, tão alegre, e tão acanhada”.

<sup>15</sup> Optamos pela grafia de sujeitos no plural, pois estamos propondo a co-ocorrência sujeito da *Análise do Discurso* e sujeito no paradigma da *Semiótica*.



Importante que o autor enfatiza nos sujeitos configurados por Celestina, não uma paixão por alguém ou uma inclinação a uma pessoa, mas o objeto desse sujeito, que é o casamento em si e a aceitação social que ele traria: “Não tirou os olhos da rua, abaixo e acima; não apontava rapaz ao longe, que não o seguisse com curiosidade inquieta e esperançosa.” A expectativa de chegada do objeto casamento “enchera a alma de Celestina de uma vida desusada”. Essa expectativa chega a unir as dimensões onírica e real: “Sonhou que ele tornara a passar, recebera a resposta e escrevera de novo. No fim de alguns dias, pediu-lhe autorização para solicitar a sua mão”. Na sequência, temos: “Viu-se logo casada. Foi uma festa brilhante, concorrida, à qual todas as pessoas amigas foram, cerca de dezoito carros”. Em seu sonho idealizado e romântico, Celestina imagina ainda:

Nada mais lindo que o vestido dela, de cetim branco, um ramalhete de flores de laranjeira, ao peito, algumas outras nos apanhados da saia. A grinalda era lindíssima. Toda a vizinhança nas janelas [...] cavalos brancos pisando o chão com uma gravidade fidalga. E ela, ela, tão feliz! ao lado do noivo!

Por fim, a quebra da expectativa, a configuração discursiva do texto confirma o programa narrativo (sua performance) de Celestina, ou seja, a ausência do poder e a sua não modalização durante a narrativa levam o sujeito (no âmbito da *Semiótica*) a um programa de permanência da disjunção (performance disfórica): “Vosmecê me perdoe, mas a carta era para nhã Joaninha...Celestina empalideceu. Quando a preta a deixou só, Celestina deixou cair uma lágrima – e foi a última que o amor lhe arrancou”.

O conto coloca em primeiro plano o ideal do casamento, o papel da mulher e sua forma de pensar sua condição na sociedade. O fato de ela ser “laboriosa” não tem nenhum tratamento especial como característica valorizada socialmente. O nome da protagonista do conto deriva da palavra “céu” e alude ao caráter fantasioso da personagem, que havia idealizado durante a vida inteira um noivo com características de um príncipe e uma festa de casamento como se fosse o coroamento da sua existência. É possível estabelecer uma conexão entre a solteirice de Celestina e o caráter fantasioso da personagem, a sua ideia de casamento está associada aos contos de fadas ou ao pertencimento à alta sociedade. Podemos também inferir que a falta de pretendentes



para Celestina está relacionada à sua pobreza, o que remete à tradição do dote, segundo a qual a mulher para casar-se deveria possuir um conjunto de bens para transferir ao marido. Esse aspecto é endossado pela figura da madrinha de casamento que, no sonho de Celestina, é mulher da alta sociedade. Além disso, é possível estabelecer associações entre a costureira Celestina e a personagem Penélope da *Odisseia* de Homero, que costurava e desfazia a sua tapeçaria repetidamente, enquanto esperava o retorno do seu amado Ulisses. O tema da espera por um homem enfatiza o papel secundário da mulher na sociedade. Fica evidenciada também no conto a relação entre o reconhecimento social da mulher e a instituição casamento, conforme demonstra a necessidade de Celestina de que todas as pessoas do seu convívio testemunhem o seu casamento. Além disso, o isolamento de Celestina, aludido pelo seu próprio nome, questiona o lugar e o pertencimento de uma mulher solteira, de quase 40 anos, fora do padrão de beleza e pertencente à classe social desprivilegiada na sociedade brasileira do século XIX. Assim, temos discursivamente a evidenciação de um indivíduo interpelado por uma ideologia que faz parte da sociedade da época.

#### **4.1.2 Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”<sup>16</sup> – a construção do objeto do discurso**

O texto tem início com as categorizações *bela* e *recatada* que não possuem no texto nenhum tratamento especial; a categoria *do lar* vem entre aspas, sugerindo, talvez, uma ironização, ou seja, ela não seria “do lar”, mas excede essa categoria. Na sequência, temos, na continuidade do título, o destaque: “A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice”.

A construção de MT, a partir deste destaque, segue em sua esfera qualificacional, relatando a iminência de um processo de transição de poder presidencial em curso, que necessitava de apoio da opinião pública. A “quase primeira dama” é construída discursivamente com características esteticamente relacionadas à juventude (há uma oposição em efeitos de sentido em relação à Celestina) e a valores morais comumente aceitos e tidos ideologicamente como ideais em uma sociedade conservadora: pouca

<sup>16</sup> Disponível em <<https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em 20.12.2019.



exposição da mulher física e socialmente: “vestidos na altura dos joelhos”, “aparece pouco”; destaca-se também o papel social da mulher, valorizado no que refere a ter filhos. A foto da reportagem também pode ser colocada em contraponto ao olhar complacente de Celestina sobre si no espelho:

**Figura 1:**

Marcela, mulher do vice, Michel Temer: jantares românticos e apelidos carinhosos



Bruno Poletti/Folhapress

A foto da matéria também dá destaque à construção de MT; nela não se expõem os ombros e nem há decotes, a maquiagem é leve, o fundo desfocado dá ênfase à face. O texto da matéria tem o seguinte início: “Marcela Temer é uma mulher de sorte. Michel Temer, seu marido há treze anos, continua a lhe dar provas de que a paixão não arrefeceu com o tempo, nem com a convulsão política que vive o país – e em cujo epicentro ele mesmo se encontra”. O raciocínio que se estabelece acerca do objeto do discurso MT é de que ela tem sorte e o fato de ela ser a iminente primeira dama. Porém, a sorte destacada é pela presença de um marido apaixonado. Ou seja, como sujeito, no âmbito da semiótica, ela está em conjunção com seu objeto. Destaquemos ainda que as provas da paixão se dão em contexto de adversidade, sendo um raciocínio concessivo em que se pese o “tempo” de casados e a situação política brasileira. Destaquemos ainda o trecho: “[...] o vice-presidente, de 75 anos, levou Marcela, de 32, para jantar na sala especial do sofisticado, caro e badalado restaurante Antiquarius [...]; a sala tem capacidade para acomodar trinta pessoas, mas foi esvaziada para receber apenas “Mar” e “Mi”, como são chamados em família.”

Neste trecho, destacam-se duas direções argumentativas que têm o efeito de sentido, ao mesmo tempo palaciano e familiar: uma delas pode servir para impressionar o





leitor pela “sofisticação” e “exclusividade”, outra pela proximidade mais afetiva e íntima. Embora atores eminentes de uma das mais altas esferas de poder, (quase) presidente e primeira-dama, em família, são “Mar” e “Mi”.

Lá, protegido por quatro seguranças [...] o casal desfrutou algumas horas de jantar romântico sob um céu estrelado, graças ao teto retrátil do ambiente. Marcela se casou com Temer quando tinha 20 anos. O vice, então com 62, estava no quinto mandato como deputado federal e foi seu primeiro namorado.

O trecho destaca a proteção, a segurança e a sofisticação em que MT está envolta e nessa ambiência vive o romantismo conjugal. Destaca-se também a trajetória de MT, “primeiro namorado”, o que pode evocar valores como a castidade. A construção da trajetória de Michel Temer está pautada em outros valores: o sucesso profissional e político.

Michelzinho, de 7 anos, cabelo tigelinha e uma bela janela no lugar que abrigará seus incisivos centrais, é o único filho do casal (Temer tem outros quatro de relacionamentos anteriores). No fim do ano passado, Marcela pensou que esperava o segundo filho, mas foi um alarme falso. “No final, eles acharam que não teria sido mesmo um bom momento para ela engravidar, dada a confusão no país”, conta tia Nina, irmã da mãe de Marcela. Ela se refez do sobressalto, mas não se resignou – ainda quer ter uma menininha.

Na sequência acima, é exposta a configuração da família de MT e o papel fundamental de Michel Temer no momento político do país. Ressaltemos também a preocupação do casal, exposta pela tia: o casal coloca o Brasil e a política como fator que determina escolhas ou preferências importantes para a própria vida: ter ou não um filho e o momento propício de fazê-lo. Delicada e dedicada, MT se afetou com a notícia de não estar grávida, mas (raciocínio concessivo) manteve a esperança para ter uma filha futuramente. “Michelzinho” no diminutivo traz mais uma vez a esfera familiar à tona como uma figura de presença (categoria do âmbito da Retórica) de valores relacionados à família e à afetividade.

No Carnaval, Marcela planejou uns dias de sol e praia só com o marido e o filho e foi para a Riviera de São Lourenço, no Litoral Norte de São Paulo. Temer iria depois, mas, nos dias seguintes, o plano foi a pique: o vice ligou, dizendo que estava receoso de expor a família, devido aos



ânimos acirrados no país. Pegou Marcela, Michelzinho, e todo mundo voltou para casa.

Mais uma vez é colocado o plano político conturbado como fator de interferência na vida familiar e evidenciando o sacrifício de MT, um simples final de semana em família na praia que lhe foi impossível. Destaca-se o papel do protetor da família em seu dever de zelar pela segurança e o risco causado pelo momento (segundo a revista) conturbado.

Na matéria, menciona-se a formação de MT “Bacharel em direito sem nunca ter exercido a profissão”; “um curto período de trabalho como recepcionista e dois concursos de miss no interior de São Paulo”. Ressalta-se que nos concursos ela ficou em segundo lugar e conclui: “Marcela é uma vice-primeira-dama do lar”. A construção discursiva de MT prossegue evocando aspectos que excederiam o domínio “do lar” e do papel tradicional da mulher em uma sociedade patriarcal e machista, como “bacharel em direito”, “concurso de Miss”, mas sempre de forma a colocar ressalvas “sem nunca ter exercido”, “vice”, “curta carreira”. E segue de forma reducionista: “Seus dias consistem em levar e trazer Michelzinho da escola, cuidar da casa, em São Paulo, e um pouco dela mesma também (nas últimas três semanas, foi duas vezes à dermatologista tratar da pele).”

Por algum tempo, frequentou o salão de beleza do cabeleireiro Marco Antonio de Biaggi, famoso pela clientela estrelada. Pedia luzes bem fininhas e era “educadíssima”, lembra o cabeleireiro. “Assim como faz a Athina Onassis quando vem ao meu salão, ela deixava os seguranças do lado de fora”, informa Biaggi.

Enfatiza-se a construção baseada em valores ideológicos tradicionais da mulher cujo papel fundamental é a atuação nos cuidados da família e da beleza. Ressaltam-se valores estéticos ainda relacionados à humildade e discrição associados a aspectos de sofisticação, como vemos na continuidade do texto:

Na opinião do cabeleireiro, Marcela “tem tudo para se tornar a nossa Grace Kelly”. Para isso, falta só “deixar o cabelo preso”. Em todos esses anos de atuação política do marido, ela apareceu em público pouquíssimas vezes. “Marcela sempre chamou atenção pela beleza, mas sempre foi recatada”, diz sua irmã mais nova, Fernanda Tedeschi. “Ela gosta de vestidos até os joelhos e cores claras”, conta a estilista Martha Medeiros.



Nesse movimento, temos a analogia em traços de pertinência entre Grace Kelly e MT; nessa construção discursiva, destacam-se o compartilhamento de supostos traços comuns entre a iminente primeira-dama e Grace Kelly (seriam ambas princesas?). Busca-se, desse modo, amplificar o objeto discursivo construído. Na sequência: “Marcela é o braço digital do vice. Está constantemente de olho nas redes sociais e mantém o marido informado sobre a temperatura ambiente.” O papel de MT, apesar de toda a construção amplificada como objeto discursivo é ainda assim posto como extensão do marido:

Um fica longe do outro a maior parte da semana, uma vez que Temer mora de segunda a quinta-feira no Palácio do Jaburu, em Brasília, e Marcela permanece em São Paulo, quase sempre na companhia da mãe. Sacudida, loiríssima e de olhos azuis, Norma Tedeschi acompanhou a filha adolescente em seu primeiro encontro com Temer.

Mais uma vez, destaca-se o patriarcado na construção de MT: a mãe a acompanhou no primeiro encontro com o pretendente. Evoca-se a tradicional corte que o pretendente fazia a quem ele teria interesse em se casar, corte acompanhada pelos pais da moça. Destaca-se também, mais uma vez, o sacrifício do casal que tem de ficar longe por conta do trabalho.

A construção de Michel continua com os momentos de solidão, mas dedicados à família. Temos destacados acessórios tradicionais de “homens”, a bebida e o charuto:

Amigos do vice contam que, ao fim de um dia extenuante de trabalho, é comum vê-lo tomar um vinho, fumar um charuto e “mergulhar num outro mundo” – o que ocorre, por exemplo, quando telefona para Marcela ou assiste a vídeos de Michelzinho, que ela manda pelo celular.

O texto termina acentuando o romantismo relacionado ao casal, um marido carinhoso e amoroso que chega a ser poético. Fecha-se a construção do objeto discursivo MT com sua completude idealizada:

Três anos atrás, Temer lançou o livro de poemas intitulado **Anônima Intimidade**. Um deles, na página 135, diz: “De vermelho/ Flamejante/ Labaredas de fogo/ Olhos brilhantes/ Que sorriem/ Com lábios rubros/ Incêndios/ Tomam conta de mim/ Minha mente/ Minha alma/ Tudo meu/ Em brasas/ Meu corpo/ Incendiado/ Consumido/ Dissolvido/ Finalmente/ Restam cinzas/ Que espalho na cama/ Para dormir”. Michel Temer é um homem de sorte.



Na relação semiótica sujeito-objeto, MT e Michel Temer, ou (Mar e Mi, para os íntimos), temos a conclusão de que há uma relação actancial recíproca, uma vez que Michel é também sujeito e MT seu objeto e ambos “de sorte”.

### **1.2 Análise das análises: Celestina e Marcela Temer – disforia e euforia idealizadas no imaginário que atravessa quase dois séculos**

O texto da Revista Veja em 2016 constrói na personagem Marcela Temer um estereótipo pautado na chamada tradicionalidade de família. Ao trazer a proposta de um objeto discursivo marido e categorizando-a como “de sorte”, interdiscursivamente, temos, de outro lado, Celestina, que não teve a mesma “sorte”. Importante destacar a posição de passividade de ambas; embora no paradigma de sujeitos da semiótica uma tenha uma performance eufórica e outra disfórica, não há ação por parte delas para o “sucesso” ou “insucesso” na conjunção ou disjunção. O único traço de sujeito presente em ambos os atores é a falta ou presença do objeto, dado o traço de passividade. Convém destacar que esse traço de passividade é mais recorrente no ator objeto da *Semiótica*. Tal leitura nos leva a esses mesmos efeitos de sentido em ambos os textos, embora mais de um século os separe como parte da história. Celestina pouco fala no conto de Machado, e quando o faz é com diversas ressalvas e medos. Na matéria da Veja, sequer é dada a palavra a MT. Ambas têm a função de sujeito na narratividade, mas tem a construção discursiva e temática de objeto.

Marcela Temer é construída discursivamente como uma extensão de um elemento central, Michel Temer, ou de Michelzinho, ao passo que Celestina, como sujeito da falta, tem apenas a sua disjunção e expectativa de conjunção evidenciadas. Os valores estético-românticos estão presentes em ambos os textos. Em um, como realização eufórica; noutro, como um querer que se compensaria em raciocínio adversativo-concessivo: “era boa e laboriosa”, mas isso não é suficiente à realização do sujeito ou sequer tem alguma relevância para sua realização pessoal.

As construções isotópicas (rede de anaforizações e cataforizações relacionadas a um isotopante) contrastantes revelam uma posição-sociedade em relação à mulher e uma posição-mulher em relação à sociedade. Assim, os enunciados apresentados



remontam teses sobre a divisão social do trabalho, o lugar da mulher na sociedade, os papéis sociais, entre outros discursos.

Tanto Marcela Temer quanto Celestina são sujeitos semióticos restringidos a um programa narrativo de base apenas: o casamento e seus supostos benefícios romantizados. Uma na esfera disfórica e da desesperança, pressupondo “mulher de azar”, outra na esfera eufórica, “mulher de sorte”.

No âmbito da *Análise do Discurso*, em Celestina (machadiana) temos o sujeito do discurso interpelado pela ideologia estruturante das relações de poder em uma sociedade patriarcal: a mulher tem como projeto de vida o casamento romantizado e deve buscá-lo; fora dessa perspectiva não há perspectiva. Para isso, a mulher deve atender a uma série de requisitos: beleza, juventude, castidade, dote... Na *Veja*, temos MT construída discursivamente atendendo a esses requisitos. Às vezes de forma sugestiva, implícita; outras, de maneira explícita e caricata.

Podemos assim perceber que as ideologias e as formas-sujeito que Machado captara em sua época estão presentes nos dias atuais. A matéria da revista *Veja* é endereçada a um público-alvo que, virtualizado pelo autor, deve considerar como válidos os valores estéticos apresentados no texto, que remontam a uma tradicionalidade e um conservadorismo em relação à mulher. Percebemos, ainda, que a construção de MT como mulher idealizada para uma sociedade conservadora tem também como efeito de sentido a busca de aceitação da transição de poder em curso naquele ano. Se tínhamos à época a presidente Dilma Rousseff que, por essência e atuação, rompia com esses modelos tradicionais e romantizados do século XIX, ou anterior a ele, apresenta-se MT como alternativa de transição para o poder em modelo tradicional de estrutura familiar.

### **Considerações finais**

A tarefa de dar sentido ao ensino de literatura passa necessariamente pela identificação e apropriação do objeto literário pelo aluno. Nessa perspectiva, algumas questões parecem urgentes: como tornar o ensino de literatura significativo para o aluno na Educação Básica? Como abordar o texto literário no contexto da sala de aula? O que é considerado literatura? O que ensinar? Essas perguntas apontam para a necessidade de





que a abordagem do texto literário no contexto escolar seja não só capaz de fomentar o interesse dos alunos para a leitura, propiciando o engajamento com a sua realidade mais imediata, mas também de expandir seus horizontes para outros contextos culturais.

A ficção tem o poder de contemplar a diversidade ao nos fazer habitar outros espaços, nos colocar em exercício da alteridade (ser outro, uma criança, um velho pescador, uma mulher solteira no século XIX, um ser de outro planeta), tornando familiar o estranho. A apropriação do texto literário envolve o desenvolvimento da sensibilidade estética de (re)construir sentidos, estabelecer relações, realizar um processo de enunciação (leitura) que possa ser discursivamente instrumentalizado.

A abordagem proposta neste artigo considera a natureza intertextual e polissêmica do texto literário e privilegia o diálogo entre textos de diferentes épocas e autores (literários ou não). Essa abordagem corresponde à crença numa perspectiva intercultural e interdisciplinar para a mediação da leitura de textos literários em sala de aula, como também na dessacralização da literatura, uma vez que o texto literário é concebido como discurso, articulado a outros discursos e aberto a diferentes leituras.

Este trabalho propõe e endossa, dessa forma, a abordagem *didático-discursiva* à literatura. Noções de categorias dos estudos discursivos como sujeito, ideologia, efeitos de sentido, funções dos atores nas narrativas (actâncias), entre outras abordagens discursivas possíveis, podem contextualizar a leitura como prática social ao se estabelecer relações do texto literário com diversos contextos, contribuir de forma significativa com o letramento literário, instrumentalizar um processo de enunciação (leitura) e, enfim, em contato com textos tomados como literários, propiciar ao leitor a autonomia necessária para orientar o seu livre projeto de discurso.

### **Referências bibliográficas**

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>  
Acesso em: 06 abril de 2020.



BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2. ed. Tradução Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1990.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs.). **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 11-26.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

De FREITAS, Viviane. **Cartografias do exílio: errância e espacialidade na ficção da escritora caribenha Jean Rhys**. 2017. 280 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26665>. Acesso em: 4 dez. 2019.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Semântica estrutural**. São Paulo: Cultrix, 1966.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LEITE, Lígia Chiappini de Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani. 2. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.



SOARES , Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.



## O diário artístico como linguagem intermídia

Amanda Neves da Rocha Mota<sup>17</sup>

**Resumo:** Neste artigo procuro refletir de que modo o diário, cujas origens remontam à Antiguidade grega, assume nos dias atuais formatos diversos. A partir do conceito do autor Dick Higgins, quem primeiro cunhou o termo intermídia, para designar manifestações híbridas na arte no seu tempo, buscaremos inscrever o diário neste espaço entre-categorias. Compreenderemos o corpo como entidade central no processo de ampliação e fusão das linguagens, circunscrito no conceito de *embodiment*, da perspectiva do filósofo Don Ihde. Tomaremos a cartografia (Deleuze e Guattari) e a experiência (Dewey) como metodologias adotadas para a criação de diários intermídia. Buscaremos ainda refletir a conexão entre arte e vida e o diário como obra; a intersecção entre escrita e corpo e suas possibilidades, onde é percebida a fusão conceitual de meios num campo aberto de significações, que se aproxima do que o crítico literário francês Roland Barthes denominou de “Grau zero da escrita”. Deste modo, observaremos operações intertextuais nas artes visuais, possíveis num espaço “entre” da linguagem.

**Palavras-chave:** Diário; Escrita; Corpo; Artes visuais; Intermidialidade

### 1. Introdução

#### Breve história da escrita e conceituações

A noção de diário e sua prática esteve até o momento associada pelo senso comum ao suporte do papel e do caderno com sentido narrativo e confessional. Embora ainda prevaleça a concepção tradicional de diário, votado a guardar os segredos sobretudo do gênero feminino, se lançarmos um olhar mais aprofundado a esta prática, veremos que ao longo do tempo ela adquiriu diversas funções e meios expressivos, de onde perceberemos na contemporaneidade, sobretudo na prática de artistas, um transbordamento desta noção, com a fusão das linguagens.

Suas origens remontam a um tempo pré-histórico, se entendermos a escrita como um processo tecnológico e social em desenvolvimento. É no período do paleolítico inferior que o humano, para suprir suas limitações físicas e no sentido de garantir sua sobrevivência em relação aos outros animais e as adversidades climáticas, desenvolve o uso de ferramentas feitas basicamente de ossos, paus e pedras. Adiante, como por

---

<sup>17</sup> Doutoranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia, mestra em Artes Visuais (UFBA).



acidente, através do manuseio de determinadas pedras, inicia-se o processo de domínio do fogo.

O início da linguagem para o humano se deu numa pré-escrita, quando os hominídeos, tal como outros animais, porém de forma cada vez mais elaborada, podiam obter certas informações a partir de vestígios no espaço. O espaço era um grande texto. Neste momento, som, imagem e cheiro eram rastros de uma comunicação do meio com o ser humano. Era de fato um campo ampliado de significações. Da mesma forma a espécie poderia comunicar-se através da elaboração de utensílios, artefatos que eram legados entre as gerações.

A escrita foi uma das primeiras tecnologias desenvolvidas. Nos seus primórdios, mais ou menos entre 3.000 e 6.000 a.C., manifesta-se como proto-escrita: pictografia, ideografia, escrita cuneiforme e grafismos, de forma mais significativa no Egito, Iraque e Paquistão, entre os sumérios na Romênia, China e Islã. Seus suportes eram os mais variados: argila, ossos, conchas, marfim, folhas de palmeiras, bambu, metal, cascas de árvores, madeira, couro, papiro, velino, pergaminho, seda e, finalmente, o papel.

Com o desenvolvimento da agricultura e do comércio, a necessidade de registrar para comunicar tornou-se maior. Neste momento estabelecem-se também sinais para designar pesos e medidas, o que seriam os primórdios da matemática e da geografia.

Importante destacar a relação intrínseca entre a escrita e o espaço natural, assim como os elementos que o constituem. Esta relação é analisada de uma perspectiva histórica pelo filósofo francês Pierre Lévy:

O escriba cava sinais na argila de sua tabuinha assim como o trabalhador cava sulcos no barro de seu campo. É a mesma terra, são instrumentos de madeira parecidos, a enxada primitiva e o cálamo distinguindo-se quase que apenas pelo tamanho. O Nilo banha com a mesma água, a cevada e o papiro. Nossa *página* vem do latim *pagus*, que significa o campo do agricultor. (LÉVY, 1993, p. 87-88).

## 2. A escrita e o cuidado de si

A prática da escrita remonta aos gregos, como parte de um conjunto de práticas para o cuidado de si. Por cuidado de si, ou *epiméleia heautoû*, compreende-se “uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento”





(FOUCAULT, 2010, p.12); é converter o olhar para si mesmo. Esta noção, muito importante na Antiguidade, envolve um conjunto de ações, exercícios de purificação e transformação do sujeito. Sócrates já ressaltava a importância do cuidado de si para se ter acesso à verdade, quando incitava os cidadãos atenienses a se ocuparem consigo mesmos. Daí o famoso preceito do oráculo de Delfos, “Conhece-te a ti mesmo”, que aponta para um autoconhecimento, sem o qual descoberta alguma teria outro efeito senão o da própria descoberta. Eles opunham um modo de saber distanciado a um modo de saber relacional, onde o conhecimento adivinha da convivência.

Em grego, a palavra *epiméleia* se aproxima do substantivo *meléte* e do verbo *meletân*, que quer dizer exercício e meditação. Aqui meditação possui uma conotação diferente da que hoje em dia estamos habituados, e está associada ao exercício do pensamento. Consiste da apropriação de um pensamento, de tal modo que lhe pareça seu; é estar em relação de identificação com a coisa na qual se pensa.

Observamos aqui a importância da escrita pessoal e individual para o pensamento grego, helenístico e romano, e que mais tarde terá papel importante na espiritualidade cristã com os *Monastikós*, ou, os escritos feitos por monges.

De acordo com Foucault (2010), a escrita assume dois diferentes formatos principais, relativos à sua função e contexto. São eles *Hypomnémata* e *monastikós*.

O primeiro trata-se de anotações de lembranças, pelas quais podemos nos remeter no exercício da memória (FOUCAULT, 2010, p.322). “Mas pode ainda designar notas e reflexões pessoais, tomadas no dia a dia, sem que se trate necessariamente de citações” (cf. P. Hadot, *La Citadelle intérieure*, op. Cit., pp.38 e 45-9 *apud* FOUCAULT, 2010, p.330).

Surgindo em meio ao ambiente renascentista, no século XVI, o diário íntimo desenvolve-se como fruto de um contexto burguês, onde a esfera do privado ganha um contorno mais relevante, definindo sua cultura agora a partir de uma perspectiva mais individualista.

É na Modernidade, século XVIII e XIX, que a subjetividade se estabelecerá no reduto da esfera privada. Com a clara separação entre a vida pública e a vida privada nesse período, o interesse pela escrita de si aumenta entre a classe burguesa. A noção do



que é adequado à exposição pública ou não influencia diretamente a necessidade de criação de um dispositivo de autoexpressão do universo íntimo.

Assim, a escrita de si se modifica no tempo, como um modo de subjetivação, que constitui uma das formas de tecnologia de si, e que se mostra também como dispositivo, com função nas relações de poder, onde se evidencia a implicação política da relação sujeito-escrita.

### **3. Embodiment, Multiestabilidade e inter-relação ontológica**

As raízes da escrita nos remetem a uma tridimensionalidade e a um fazer escultórico, na intrínseca relação com o tempo e o espaço que não fazia distinção entre arte e vida. O fenômeno advindo destas relações em que os artefatos se tornam por um processo relacional extensões do corpo humano no espaço, é denominado *embodiment*, termo sem tradução exata para o português, que se fundamenta nos estudos desenvolvidos na década de 1940 pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. Este fenômeno foi posteriormente desenvolvido por outros estudiosos, a partir de diferentes perspectivas. Entre eles, o pós-fenomenologista norteamericano Don Ihde, que estuda as relações entre tecnologia e processos corporais, e nos fala de uma escrita corporificada, ou, incorporada:

Historicamente, e mais antiga que a revolução provocada por tecnologias cruciais como o relógio e a bússola, a invenção e o desenvolvimento da escrita foram, certamente, ainda mais revolucionários que o relógio ou a bússola no que diz respeito à experiência humana. Escrever transformou a própria percepção e o entendimento que temos da linguagem. Escrever é a forma da linguagem tecnologicamente incorporada. (IHDE. 2017, p.116)

Um dos conceitos desenvolvidos por este autor, é o da multiestabilidade, baseado na teoria de Husserl sobre o uso multiestável de óticas. A multiestabilidade se refere ao caráter aberto de uma ferramenta material, qualquer uma: desde a pedra utilizada pelo homínido pré-histórico para diversas funções, ao comportamento multifacetado de uma partícula de átomo.

Tenho argumentado que, no nível complexo de uma hermenêutica cultural, as tecnologias podem ser variantemente incorporadas, a “mesma” tecnologia em outro contexto cultural se torna uma tecnologia



“diferente”. Agora é tempo de colocar um nome sobre aquelas estruturas ambíguas e descrever o que eu tomo como sendo sua forma ou formas. O nome, seguindo a estratégia perceptualista que eu escolhi para esta estrutura cultura-tecnologia é *multiestabilidade*. Seu modelo vem diretamente da fenomenologia da percepção e da polimorfia que a percepção evidencia. (IHDE. 2017, p.195-196)

Os artefatos tecnológicos, que são os meios pelos quais exercemos uma linguagem, podem ser algo simples como um martelo ou uma agulha, através dos quais o sujeito tem um retorno perceptual que influencia diretamente, pelo hábito, na formação do *ethos*, ou seja, o modo de ser e estar no mundo. Este é um fenômeno que Ihde denomina inter-relação ontológica, onde na medida em que uso um objeto, estou também sendo utilizada por ele, o que configura uma relação reflexiva e transformadora.

Partindo desta perspectiva, voltamos a Michel Foucault, sobre as tecnologias de si. Se por um tempo, a escrita foi usada como dispositivo disciplinar, de controle e proibição pela obrigação de confissão, hoje podemos pensar no seu uso subversivo a partir do momento em que é praticada sem subordinação a uma instância de poder, sem a renúncia de si. Traçamos então um paralelo com o conceito de Tecnologia de transformação, proposto pela pesquisadora japonesa Eiko Ikegami, e trazido por Christine Greiner, nos seus estudos sobre o corpo no Japão. Segundo Ikegami, a arte e a estética são tecnologias de transformação do corpo, das redes de criação e dos modos de vida (GREINER, 2015) na medida em que estas esferas são constituintes dinâmicas das discussões sobre política e economia – uma realidade mais próxima do pensamento oriental.

Esta virada subversiva da escrita em termos da arte e da estética, deve passar pela compreensão do enunciado do filósofo canadense Marshall McLuhan, segundo o qual o meio é a mensagem, na sua teoria dos meios de comunicação como extensões do homem.

De acordo com o filósofo, “Qualquer extensão – seja da pele, da mão, ou do pé – afeta todo o complexo psíquico e social” (MCLUHAN, 1974, p.18). Há uma simultaneidade entre os meios de comunicação e as mensagens, ou entre o continente e seu conteúdo. Cito seu exemplo, quando afirma que se em lugar de imprimir listras e estrelas na bandeira americana, fosse escrito simplesmente num pedaço de pano as



palavras “bandeira americana”, o significado seria o mesmo, porém o efeito bem diferente (MCLUHAN, 1974). Desta maneira, a forma com que se transmite uma ideia traz consigo uma carga conceitual que define a maneira como ela será recebida. Neste sentido, são as qualidades inerentes ao meio que atuarão sobre seus efeitos perceptivos.

Para resumir, as escritas pictográfica e hieroglífica – tal como as das culturas babilônicas, maia e chinesa – representam uma extensão do sentido visual para armazenar e facilitar no acesso à experiência humana. Todas essas formas conferiam expressão pictórica a significados orais. Assemelham-se ao desenho animado e são bastante canhestras, pois requerem numerosos signos para a infinidade de dados e de operações da ação social. Em contraste, o alfabeto fonético, com apenas poucos sinais, pode abranger todas as línguas. Tal realização, no entanto, implicou na separação de ambos os signos, oral e visual, de seus significados semânticos e emocionais. (MCLUHAN, 1974, p.107)

Nesta afirmação o autor demonstra que com a simplificação do alfabeto afim de tornar a comunicação mais efetiva, a contrapartida é que o homem letrado sofre uma compartimentação de sua vida sensória, o que distanciaria a palavra da experiência. Estudos da psicologia cognitiva atestam que a elaboração de esquemas sígnicos favorecem uma melhor memorização de longo prazo.

Quando uma nova informação ou um novo fato surgem diante de nós, devemos, para gravá-lo, construir uma representação dele. No momento em que a criamos, esta representação encontra-se em estado de intensa ativação no núcleo do sistema cognitivo, ou seja, está em nossa zona de atenção, ou muito próxima a esta zona. Não temos portanto, nenhuma dificuldade em encontrá-la instantaneamente. (LÉVY, 1993, p. 79)

Seriam como estratégias de codificação que constroem vias de acesso na memória à informação específica. Lévy afirma que a intensidade das associações, ou seja, a implicação emocional face aos conteúdos a serem lembrados, aumenta a sua performance mnemônica. “Quanto mais estivermos pessoalmente envolvidos com uma informação, mais fácil será lembrá-la” (LÉVY, 1993, p.81).

O *embodiment* consiste deste envolvimento pessoal, de um processo de elaboração refinada da informação recebida através do corpo e no corpo. O diário como extensão corporal, passando por esse processo, configura um híbrido da experiência, um corpo desconhecido e ao mesmo tempo autobiográfico, constituído do afeto com outros corpos.



#### 4. O diário intermídia

O diário se aproxima do livro de artista, e guarda, entretanto, aspectos que os diferenciam, como o seu caráter cotidiano, de arquivo pessoal e autobiográfico. Os diários contemporâneos apresentam-se de modos distintos, em diversos meios, do bidimensional ao virtual. Como prática artística, vai de encontro ao paradigma da representação na arte, possibilitando procedimentos inferenciais, desterritorializações e jogos semióticos proporcionados pela abertura a um campo intertextual e interdisciplinar.

Observamos, entretanto, uma diferenciação entre livro de artista e diário. Dentre as obras contemporâneas que se intitulam diários, desde obras bidimensionais a tridimensionais e em vídeo, percebemos referencialidades que os legitimam como tais: como o seu caráter cotidiano, de arquivo pessoal e autobiográfico. Contudo, mesmo observando essas características, é o artista quem deve considerar sua obra enquanto diário, visto que essa conceituação diz respeito a um sentimento específico, um sentimento autobiográfico em relação a obra, e que é inteiramente subjetivo. No entanto, sobretudo convém observar, diante das linhas anteriores, que uma postura reflexiva em relação ao si mesmo que escreve – ainda que este se reconheça como alteridade – configuraria uma orientação em comum nisto que pode ser entendido como uma linguagem artística híbrida.

A sua força híbrida se lança no território ambíguo entre arte e vida. O movimento arte e vida, observado com consistência crescente a partir de meados da década de 50, tem na performance uma linguagem artística de expressão disruptora e insere a questão ética como eixo que descentraliza a hegemonia de uma estética formalista. Estes movimentos são respostas a momentos históricos, assim como o pós-guerra suscitou uma resposta a uma lógica tecnicista regente em todos os seguimentos da sociedade – movimentos estes que se expressam também em mudanças de atitude em relação aos suportes, categorias, enfim, à narrativa da arte.

Estamos falando de uma quebra do paradigma da representação na Arte, que pode ser exemplificada na obra emblemática datada de 1929, do surrealista francês René





Magritte, “Isto não é um cachimbo”, onde observamos um jogo de negação, de sobreposição da palavra em relação à imagem, que por sua vez e sua força de persuasão visual nos induz a crer que aquilo é um cachimbo. Entretanto, é a palavra que se sobrepõe colocando a possibilidade da dúvida. Estes jogos semióticos serão empregados no movimento artístico de vanguarda chamado Dada, ou dadaísmo, que tem como ícone o artista francês Marcel Duchamp.

## **5. Do campo expandido ao diário intermídia**

É no ano de 1979, em face aos fenômenos observados no campo da escultura a partir da década de 60 que a crítica de arte norte-americana Rosalind Krauss publicará o artigo “*A escultura no campo expandido*”. Neste artigo, a autora observa que muitas das novas manifestações classificadas sob a categoria de escultura, devido a sua natureza heterogênea e diversa do que se tem notícia na história da arte, vem problematizar o que se entende mesmo por escultura. Talvez faltasse um outro termo que correspondesse a estas obras, ou talvez o conceito de escultura devesse se flexibilizar de tal forma a abarcar estas novas manifestações.

Apesar de todo esforço em subjugar essas inovações a uma lógica historicista, a autora sugere a ampliação, ou expansão, do campo da escultura como solução a este problema. O conceito de “campo expandido” foi adequado por algum tempo, até tornar-se limitado frente à emergência de novas reflexões, o pensamento pós-estruturalista e sua marcante interdisciplinaridade, naturalmente reverberado e absorvido nas discussões da arte contemporânea, que devido ao advento de uma ampla utilização de diferentes meios e apropriações, supera as dicotomias que à época do texto escrito por Krauss ainda eram discutidas.

O Intermídia tem sido pesquisado e discutido como lugar de encontro entre as artes e as linguagens. O termo foi utilizado pela primeira vez pelo multiartista co-fundador do movimento Fluxus Dick Higgins (2012), na década de 60, e só a partir de meados dos anos 80 o termo começa a ser discutido academicamente. No seu artigo “Intermídia”, Higgins observa que as questões trazidas por nossa época não permitem mais uma abordagem compartimentalizada e categorizante das práticas artísticas.



A utilização de objetos do uso cotidiano, uso de materiais industriais, fluidos corporais e até animais empalhados, bem como a inclusão do espectador na composição da própria obra por artistas na década de 50, revelava as possibilidades dialógicas dos deslocamentos e apropriações. Muitos dos acontecimentos artísticos desde então parecem se suceder num espaço “entre”, cujas trocas entre diferentes áreas de conhecimento e linguagens abrem espaço para frequentes ressignificações.

Convém fazer uma distinção necessária entre os termos *intermídia* e *mixed media*, traduzido comumente como multi-meios, mídias mistas ou multimídia. Vejamos a definição de mídia pela pesquisadora brasileira Carla Miguelote:

O termo, mais amplamente usado para designar meios de comunicação (televisão, rádio, jornal etc.), passa a designar também a suportes físicos (tela, livro, fita magnética, DVD, hard drive, etc.), materiais (tinta, mármore, tecido etc.), sistemas sígnicos (verbais, visuais, sonoros), artes (música, literatura, dança, teatro etc.) e manifestações culturais (a tradição oral, a canção popular, o videogame etc.). (MIGUELOTE, 2015, p. 93)

O advento da intermedialidade é marcado pela presença de meios distintos (dentre os meios citados acima); de visual, sonoro, palavras e movimento e é frequentemente o corpo este lugar de intersecções. Vastamente associado a utilização de dispositivos tecnológicos em performances ou obras interativas, a intermedialidade se refere a uma comunicação conectiva entre meios, o que indica a ideia de rede, da ligação entre pontos equidistantes.

Dick Higgins (HIGGINS, 2012) é quem primeiro vai chamar a atenção para uma importante distinção entre *Mixed Media*, ou mídias mistas, e *intermídia*. O primeiro seria facilmente observado nas obras de vanguarda, onde há a presença de palavras numa pintura, mas ainda assim se sabe que aquele elemento é uma poesia e este é uma pintura, pois mesmo que coabitem a mesma obra, são distintos. Já a *intermídia* compreende obras em que não há esta separação, pois trata-se de uma fusão conceitual das linguagens, onde, por exemplo, um elemento visual não envolve uma palavra, senão torna-se palavra. Portanto, uma categorização precipitada de uma obra que se apoie na simultaneidade de linguagens expressivas, possivelmente estará se distanciando do que



singulariza o intermídia, quando o que mais se aplicaria neste caso é o termo multi-mídia e correlatos.

O fenômeno do intermídia se caracteriza de movimentos dissidentes dentro das próprias categorias artísticas. Tal como as esculturas do final do século XIX que irão começar a problematizar as estruturas da categoria, o diário também passa por transformações assumindo diversos suportes, deslocando-se de sua função e ganhando autonomia poética. Se a escultura a priori está em relação com o espaço, o diário se relaciona com o sujeito autobiográfico que escreve e cuja escrita é o corpo de sua própria experiência.

## 6. O grau zero do diário

A partir da observação de operações intertextuais nas artes visuais, traçamos paralelos com o campo da literatura, onde nos interessa afirmar a corporeidade da escrita num campo intermídia, em que o diário, enquanto objeto artístico, é uma linguagem em devir.

Alguns autores classificam esta espécie de escrita, que podemos dizer “estrangeira”, ou que causa estranhamento, enquanto escritas ilegíveis ou assêmicas. O termo assêmico é utilizado pela primeira vez pelo poeta norte-americano Jim Leftwich, que o utilizou para se referir a poetas radicais da poesia experimental contemporânea que dispensavam qualquer conteúdo semântico específico, mesmo que ainda estivessem ali escrevendo um texto. Então o que é a palavra que se apresenta como pura visualidade, muitas vezes tátil, penetrável? Para além de um alfabeto fonético e de regras gramaticais, é numa zona de indeterminação que se constroem os sentidos, por toda uma gama não hierárquica de meios.

Isto se aproxima do que Roland Barthes chamou de “o grau zero da escritura”. No livro homônimo, que é uma reunião de artigos publicados pelo crítico literário francês na revista *Combat* entre 1947 e 1951, Barthes, contrariando a crítica daquele período, nos fala de uma linguagem à beira de um colapso, ou talvez já colapsada, porque conservadora. A poeta é aquela que rompe com a linguagem, ou que vive sobre sua fissura. O Neutro, que é o grau zero, termo utilizado por Barthes para dar forma ao seu



pensamento, é a condição de uma existência ao mesmo tempo dentro e fora da linguagem, por isto, paradoxal em si mesma. Barthes está interessado não na destruição da linguagem, mas nas possibilidades geradoras da fenda, o lugar da ausência e da articulação que propicia o deslocamento.

Seu contemporâneo, Maurice Blanchot, também francês, tem um pensamento similar, expresso em *O Livro por Vir* (1959), onde evocará as ideias de Barthes no capítulo "A busca do ponto zero". Ambos exaltam o desaparecimento da literatura dando lugar a uma escrita processual, liberta de condicionamentos sociais, a superação de dicotomias e subversão de signos.

O silêncio, a ilegibilidade e a polissemia são instâncias do Neutro que se expressa no campo intersticial onde opera a intermidialidade. Sensorial, o caráter intermídia se circunscreve no domínio do corpo, constantemente relativizando a percepção e produção, que passa pela experiência subjetiva. Não raramente, as obras intermediáticas acolhem o elemento acaso; da mesma forma, o hibridismo, diferença e efemeridade, que são elementos da própria vida.

## 7. Um diário cartográfico

Sem pluralidade não se tece. Isto quer dizer que o outro, ou os outros, estão presentes nesta costura, ainda que enquanto ausências, enquanto fabulação. O conceito de cartografia, que trazem os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, compreende que o método numa pesquisa é uma paisagem que muda a cada momento, a cada encontro, e não é estático, e sim infinito, rizomático.

A partir da prática de aprofundamento em diário, consideramos a escrita enquanto um conjunto de elementos visuais ou sonoros expressivos, livre de pre-determinações e intimamente ligada a subjetividade de quem escreve.

A partir do século II a.C. até o fim da Idade Média, peles de animais passaram a ser utilizadas como suporte. Nomeado na cidade de Pérgamo, na Ásia Menor, o pergaminho foi utilizado como uma alternativa ao papiro, vegetal que em determinado momento entra em escassez pelo aumento do seu uso pelos seres humanos. Feito de pele de ovelha, vaca e carneiro, o pergaminho era mais flexível, resistente e durável, porém não



muito econômico e sua preparação era também dispendiosa, por isso mais usado para documentos considerados importantes. O pergaminho oferecia ainda a possibilidade de ser reaproveitado: era raspado e lavado para ser usado novamente. Se mostrava então um suporte mais plástico, podendo ser dobrado, costurado e receber a escritura em ambos os lados por instrumentos mais duros, como a pena de ganso. Estas características nos remetem à história do vestuário, inicialmente feito da pele de animais também, e não por coincidência, surgiu nas comunidades antigas a prática da escrita sobre o corpo.

Na atualidade, vemos a obsessão pela pele como suporte e a necessidade de imprimir definitivamente memórias no corpo. O filme *O Livro de Cabeceira (Pillowbook)*, de Peter Greenaway, (1996) é um bom exemplo. A película é inspirada no livro clássico japonês homônimo escrito no século XIX, pela cortesã Sei Shônagon, como um diário íntimo. No filme, Nagiko, a protagonista, desde criança tem o seu pai escrevendo-lhe no corpo uma estória de criação do mundo. Quando torna-se adulta, Nagiko busca o mesmo gesto em seus amantes, escrevendo em seus corpos e dando a sua pele para a escrita. Até que ela mesma se torna a autora dos versos, e decide publicar um livro. Entretanto o editor a recusava, e a única forma que a personagem achou de chamar a atenção dele foi escrevendo os textos na pele do seu amante, o tradutor Jerome, com quem também desenvolve um romance. Assim, a sensualidade do novo suporte requeria do editor uma outra leitura, como que por um encantamento. A escrita aqui ganha uma conotação erótica, ao mesmo tempo em que é uma via de autoconhecimento e experiência estética. O corpo é um livro a ser decifrado com os sentidos.

Este pode ser tomado como um exemplo de desterritorialização/ reterritorialização, conceitos enunciados por Deleuze e Guatarri, que, assim como o de cartografia, tomam de empréstimo termos da geografia para pensar processos de hibridização. Sendo a Desterritorialização um deslocamento, uma mudança de território, associa-se a uma consequente reterritorialização, que é uma reorganização do elemento estranho num território outro.

Nas artes, estes são conceitos especialmente relevantes, tornado-se mais evidente desde as operações de Duchamp em transpor objetos do uso cotidiano para a galeria e





fazendo-se presente nos movimentos posteriores da arte contemporânea de forma tácita. As operações de apropriação e hibridismo estão envolvidas neste conceito, que implica um processo contínuo observado na própria natureza, desde sempre, e trata-se de uma estratégia de sobrevivência natural. A exemplo disto, a propagação das flores só se dá porque o vento sopra e os insetos voam, como que por acaso, ou distraidamente.

O que poderia parecer um erro ou desordem, é na verdade uma ruptura necessária e geradora. Esta percepção nos direciona para a potência do processo criativo, para a compreensão de que o caminhar é tanto ou mais relevante que o produto final, e que se a experiência dos processos é valorizada, novas conexões, ou reconexões, são estabelecidas.

A Desterritorialização seguida de reterritorialização da arte para a vida, e vice-versa, é um evento observado na atualidade e indica um processo de integração e transposição de fronteiras em diversas áreas de conhecimento, enquanto é na arte que este movimento é percebido com maior clareza, numa conexão mais estreita com a cultura, a sociedade e suas transformações.

Onde se expressariam essas organizações do viver senão no cotidiano? Digamos que o cotidiano seja a via por onde passa a vida. Onde se expressa todo gesto, todas as relações, ações e reações, formatações, convenções, nascimentos e mortes, toda ética e toda política.

Os acontecimentos do cotidiano são de um puro realismo só alcançável pela percepção única dos sujeitos que nele estão inseridos. E se o real do cotidiano só pode ser percebido e traduzido da singularidade diversa de cada um, o paradoxo do real, a paralaxe do olhar ao que é externo a nós, se instaura frente ao caráter subjetivo da experiência. Este contexto demanda um tornar-se mais consciente das dimensões corporais por onde se vive as experiências, por onde se lê e interpreta as informações.

Mas por que a arte teria de separado da vida? Dewey (2010) aponta o crescimento do capitalismo como uma das principais influências para isto, e explica que os chamados novos-ricos viram o ato de colecionar obras de arte raras como uma forma de ostentar sua posição social, por serem elas dispendiosas. Também a construção de museus, galerias e teatros conferia às comunidades e nações uma posição cultural privilegiada.



Em linhas gerais, o mercado da arte a coloca num lugar inalcançável, que termina por separar a experiência estética dos processos da vida. O que no princípio da humanidade era entrelaçado aos rituais ligados à natureza, a educação, a guerra e a colheita, ao longo do tempo tornou-se distante da vida comum e do cotidiano, fazendo parte de um sistema especializado.

Este confinamento da arte nos espaços institucionalizados, leva o público, de modo geral, a um obscurecimento da visão em relação ao cotidiano, uma desvalorização da experiência comum sob o domínio do espetáculo, da ânsia por consumo que configura um esvaziamento da experiência.

Adventos da Pop Art seguida de Marcel Duchamp; e no Brasil, Hélio Oiticica e Lygia Clark como fortes expoentes, foram influências consistentes para uma postura reflexiva e crítica da Arte na década de 60, e para o questionamento dos valores institucionais em diálogo com as transformações sociais. A desconstrução que marcou esse período suscitou uma série de questões aos teóricos, e, como assinala Dewey (2010, p.70), “recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” era uma necessidade. Sendo assim, o problema não se trata da existência ou não de “obras de arte”, e sim do sentimento de arte, o estado de arte, que se refere a participação do “Espírito” na construção de tais obras.

Dewey afirma, “Os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual”. (DEWEY, 2010, p.117)

Este sentimento de submissão e desatenção acompanhado de um forte materialismo são, na opinião do autor, agravados pelo capitalismo, que gera uma cisão entre a experiência estética e a experiência comum. Decorrentes disto, o esteticismo acompanhado do produtivismo, servem a um mercado desenfreado cujo objetivo maior é gerar lucro financeiro, muitas vezes em detrimento da experiência estética, que se dá num território ético de encontros e relações, e não do ponto de vista estreito de produção e consumo.

O que Dewey propõe é a superação da distância que foi construída entre produção e recepção da obra de arte. Aqui, o artista incorpora no processo de produção a mesma



atitude do espectador, e o espectador, sendo estimulado a perceber o processo de criação pelo qual o artista passou, assim cria a sua própria experiência em interação com a obra, o que o faz um co-criador da obra.

Compreendemos o diário como um fazer-obra de agenciamento possível da desterritorialização-reterritorialização da vida e da arte, sendo um ponto de interseção entre ambos territórios. Deleuze e Guatarri (1995) entendem que um livro é uma multiplicidade. A trama do livro é feita de múltiplas linhas, que são linhas de afeto; é por múltiplos meios que se escreve, ampliando-se as possibilidades expressivas; é por múltiplas mãos que se escreve, na infinidade de devires que uma só pessoa comporta, e da multiplicidade de indivíduos que a constituem de fato, em relações intersubjetivas. Um livro é feito de dobras. Como na ideia de corpo sem órgãos, será possível um livro sem páginas, ou um livro sem palavras. Este seria um livro de intensidades puras. Aqui, os autores propõem uma escrita desvinculada da necessidade de significar, e mais conectada com linhas de força, onde um nome é rastro de uma intensidade.

Não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á com o que ele funciona, em conexão com o que ele faz ou não passar intensidades, em que multiplicidades ele se introduz e metamorfoseia a sua, com que corpos sem órgãos ele faz convergir o seu. Um livro existe apenas pelo fora e no fora. (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p.18)

## Considerações finais

Observamos que o diário, como objeto e linguagem inscrito historicamente adquire diferentes formatos, materialidades e função. Como uma tecnologia, o diário consiste num modo de subjetivação que inexoravelmente passa pelos processos de *embodiment*, ou de incorporação, em relação reflexiva com o sujeito. Observou-se que a multiestabilidade é um traço inerente aos objetos da percepção, que não se fixando em únicas determinações, se apresentam em formas e significados variados.

A partir da observação de acontecimentos intertextuais desde as vanguardas artísticas do Modernismo, haja visto a utilização de palavras na produção cubista, traçando paralelos com manifestações experimentais no campo da literatura e a convergência para uma visualidade, ou estado corpóreo da escrita, num campo



intermídia, o que nos interessa por ora afirmar é que o diário íntimo, tal como objeto artístico, se insere num campo de possibilidades semióticas que lhes dão autonomia em relação a sua forma, função e conteúdo.

Consideramos a linguagem intermídia como uma expressão que vai de encontro ao entendimento da arte como representação e narrativa, maturação dos processos de desterritorialização-reterritorialização, postulados por Deleuze e Guattari. Como nos diz o filósofo Don Ihde, não existe uma essência para uma ferramenta ou artefato. Um martelo (o famoso martelo de Heidegger) é apenas um martelo, mas as significações e usos – ou desusos – que o podemos dar, beiram o infinito.

### Referências bibliográficas

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, Vol.1. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed.34. 1995. 96 p. (Coleção TRANS)
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)
- FOUCAULT, Michel. *Technologies of the self* in Luther H. Martin et al (orgs). *Technologies of the self – a seminar with Michel Foucault*. Amherst, University of Massachusetts Press, 1988. 176 pp.
- GREINER, Christine. **Leituras do corpo no Japão e suas diásporas cognitivas**. São Paulo: N-1 Edições. 2015.
- HIGGINS, Dick. Intermídia. In: DINIZ, T.F.N; VIEIRA, A.S. (Orgs.). **Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. v. 2. Belo Horizonte: Rona: FALE/UFMG, 2012. p. 41-50.
- IHDE, Don. **Embodied Technics**. 1.ed. Estados Unidos da América: Automatic Press, 2010.
- IHDE, Don. **Tecnologia e o mundo da vida: do jardim à terra**. Tradução: Maurício Fernando Bozatski. Chapecó: Ed. Universidade Federal Fronteira Sul, 2017.



KRAUSS, Rosalind. A escultura no campo ampliado. In: **Caminhos da escultura moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.ed. São Paulo. Loyola, 2003.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (Understanding media). 4 ed. São Paulo: Cultrix, 1974.

MIGUELOTE, Carla. Intermedialidade e “efeito cinema” na poesia contemporânea. **Revista Eco Pós**. v.18, No1. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <[https://revistas.ufrj.br/index.php/eco\\_pos/article/viewFile/1974/2029](https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/viewFile/1974/2029)>. Acesso em: 27 de novembro. 2019, às 20h10m.

WANNER, Maria Celeste de Almeida. **Paisagens sígnicas** – uma reflexão sobre as artes visuais contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2010.





# Experimento artístico **Corpos Bixa-Doss:** visibilizando trajetórias **LGBTQI+** nos blocos afros de Salvador

*Anderson dos Santos Santana<sup>18</sup>*

*Jadiel Ferreira dos Santos<sup>19</sup>*

**Resumo:** As questões que estiveram na base para realização do experimento artístico **Corpos Bixa-Doss**, contemplado pelo edital PROEXT-PIBEXA/UFBA (2018), surgiram de minhas vivências nas aulas de dança afro e blocos afro em Salvador-BA. Foram tornando-se mais robustas a partir do diálogo com a pesquisa de Jadiel Ferreira Santos (2018) que traz a proposta de uma Dança Desobediente, **afrocentrada** e **afroqueer**, como ferramenta artística, pedagógica e metodológica. Os estudos continuaram em aprofundamento na Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA/UFBA). Esse artigo apresenta aspectos dessa trajetória e versa sobre a criação de processos de experimentações artísticas e metodológicas de performance com danças-negras-brasileiras-contemporâneas com destaque para as contribuições dos artistas LGBTQI+ negros, reis, coreógrafos e dançarinos na luta antirracismo nos blocos afros de Salvador.

**Palavras Chave:** Reis de Blocos Afros; Dança *afroqueercentrada*; LGBTQI+ negros; Masculinidades negras.

## 1. Introdução

Njò Mbè, Dançar (RE) EXISTIR e VIVER

Depois de minha transição sexual, continuei minha trajetória no Okanbí como princesa e hoje possuo o título, através de muita dedicação ao bloco, como ETERNA RAINHA. Torne-me mulher negra, militante, rainha e transexual, onde quebrei todas as barreiras do preconceito. Na verdade, ainda luto contra o preconceito, em ocupar e ter um título de Rainha em um bloco afro, no qual era apenas destinado ao matriarcado feminino BIOLOGICAMENTE nascidas mulheres. Difícil? Foi e muito! Mas através da ousadia, determinação e força de vontade, em mostra que posso, e sou capaz, VENCI. (relato de experiência, Dandara Toalégi Akotirene, 2018)

<sup>18</sup> Estudante do curso de Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança PPGDANÇA/UFBA. Licenciado em Dança – UFBA. E-mail: anderson.dance@outlook.com

<sup>19</sup> Mestre em Dança PPGDANÇA/UFBA. Licenciado em Dança-UFAL. E-mail: jadiel.afrossou@hotmail.com



Debater a relação corpo e sociedade, corpos negros LGBTQI+<sup>20</sup> e arte na sociedade contemporânea, em particular, a relação das culturas/saberes dos povos colonizados, nos leva a reflexões que carregam questões éticas, envolvendo questões discursivas e complexas, tais como identidade, alteridade, poder, exclusão, território, e até mesmo aspectos étnicos, religiosos, culturais de gênero e sexualidades.

Penso também que ao trazer o experimento artístico de dança, *Corpos Bixa-Doss* para análise nesse artigo, criamos a possibilidade de um mergulho no âmago da nossa existência enquanto artistas da dança professor-pesquisador-acadêmico, negros e gays, de periferia, com vistas a reconhecer em nossas próprias trajetórias, os vestígios da experiência que aqui apresentamos nesse estudo e que nos permite trilhar por uma relação entre questões autobiográficas e aspectos da nossa sociedade. Essa intenção, está ancorada pela leitura de diferentes obras que permitiram, incluir nesse processo, a troca de experiências de afetos e violências de dois corpos negros e gays, que com suas dores e alegrias dançam para (re)existir e reivindicar seu lugar de fala na sociedade e, em especial nos espaços de luta antirracista, uma Dança Desobediente afrocentrada e afroqueer.

Nessa perspectiva, surge a ideia de quilombo *afroqueercentrado*, segundo Santos (2018) uma espécie de encruzilhada de epistemes artísticas negras gays. Nesse contexto, emerge significados e informações que atravessam meu corpo e minha percepção, quanto a possibilidades de instaurar um espaço que garanta o direito e a potência de ser uma bixa, preta e de periferia que faz da dança/corpo um lugar significativo de sua existência; Afirma também o que acontece quando esse corpo negro e gay encontra em outra **bixa** preta o afeto e a força para dançarem juntas suas ancestralidades, enquanto corpos políticos. Daí, surge uma escuta sensível para os ecos dos gritos, as vozes do **Ilá**, de socorro ou revolta, que se tornaram voz/corpo/dança transgressoras, um ato manifesto, possibilitando existências de humanidades possíveis e insubmissas.

---

<sup>20</sup> Trata-se de uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, e mais.



Ao iniciar o experimento artístico de dança, *Corpos Bixa-Doss*, fiz um mergulho no âmago de minha existência enquanto artista da dança-professor-pesquisador-acadêmico, negro e gay, oriundo da periferia, com vistas a reconhecer nos caminhos que percorri até então, os vestígios que trazem ao mundo o objeto de conhecimento que por ora temos a intenção de investigar, que nesse experimento artístico encontra-se centrado no encontro e troca de experiências, de afetos e violências entre dois corpos negros e gays que com suas dores e alegrias dançam para (re)existir e reivindicar seu lugar de fala dentro e fora da universidade, nos espaços de luta antirracista tecidas aqui nessa escrita LGBTQI+ de pretensões performativas.

Essa busca de respostas e de outras perguntas, ainda sem horizontes, que ocorreram no processo de criação da performance *Corpos BiXa-Doss*, fizeram com que o encontro entre duas bixas, uma baiana e outra alagoana, levantasse a questão que direcionou a criação e que trago como referência desse artigo: Os estudos sobre ancestralidade nas pesquisas acadêmicas e nas metodologias artísticas e pedagógicas das aulas de danças afros e nos blocos afros, enquanto espaços de luta antirracista, consideram as subjetividades e identidades de gênero e sexualidade de corpos negros LGBT's?

À luz dessas problematizações surgiu o experimento artístico **Corpos Bixa-Doss**, o qual foi contemplado pelo edital PROEXT-PIBEXA/UFBA, 2018 que possibilita o desenvolvimento do projeto artístico *Corpos Bixa-Doss*. Os estudos tiveram continuidade e aprofundamento na Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDANÇA/UFBA), da qual esse artigo resulta. A obra em construção, *Corpos Bixa-Doss*, tem como um dos seus objetivos criar processos de experimentações artísticas e metodológicas de performance em danças afro-brasileiras e o intuito de visibilizar as contribuições dos artistas LGBTQI+ negros nos blocos afros de Salvador e seu protagonismo na luta antirracista e antilgbtfobica, presentes nas trajetórias dos reis, coreógrafos e dançarinos dos blocos afros de Salvador.

Dissidências que estão implicadas nesse contexto de luta antirracista e que são submetidos a processos de invisibilidade e silenciamento estruturados por um ideário de



masculinidade e ancestralidade negra **cisheteropatriarcal**. Tal ideário, que se personifica na performatividade da dança e do corpo negro LGBTQI+ nos blocos afros, desenvolvem, realizam e operam a partir de dispositivos vinculados às temáticas de teoria de gênero e ancestralidade, interseccionalidade. Aí se encontram também questões implicadas na formação de professor de dança, nas quais a dança seja o caminho e ação protagonista, tendo como parâmetro as relações étnicas brasileiras.

Desta maneira, **Njò Mbè** que vem do iorubá **NJÒ** (Dançar) e **MBÈ** (Existir) que em tradução literal para a língua portuguesa significa **dançar para existir**, traduz os objetivos da experiência artística Corpo Bixa-Doss. Como um dos disparadores centrais está o propósito de trazer a tona, e problematizar, questões a cerca da visão folclórica, estereotipada e hipersexualizada, sobre as representações estéticas do corpo e da arte negra na dança. Deste modo, são reafirmados os processos de invisibilidade e silenciamento do reconhecimento das trajetórias de artistas LGBTQI+, ocasionados pela estrutura heteronormativa, machista e patriarcal, presentes em nossa sociedade. Essa estrutura encontramos nos blocos afros, instituições carnavalescas em Salvador. Vale ressaltar que analiso nesta proposta de pesquisa o contexto específico dos blocos afros Ilê Aiyê, Malê Debalê, Os Negões e Muzenza, na cidade de Salvador, onde estão presentes o discurso e papéis masculino e feminino na figura dos reis, dançarinos e coreógrafos.

A escolha em promover esta pesquisa com fins de legitimação e visibilidade desses artistas LGBTQI+ negros, da dança dos blocos afros de Salvador, deve-se ao fato de compreendê-los como protagonistas que criaram, criam e abordam suas subjetividades de identidades de gênero, sexualidade e classe junto as suas ancestralidades. Essas ancestralidades estão nas configurações estéticas de suas danças, na maneira e na potência criativa e política de seus métodos artísticos-educacionais. Esse último compreendo como fontes inesgotáveis de conhecimento, fundamentais para inspiração e fundamentação dessa pesquisa. Com isso sob a égide das seguintes questões direcionei essa pesquisa:

**Quais as contribuições dos dançarinos e coreógrafos negros gays (Bixas pretas) para o campo da dança afro-brasileira no contexto dos blocos afros de Salvador?**



O discurso de ancestralidade e identidade negra na luta antirracista defendida pelos blocos afro de Salvador e suas ações artísticas, educacionais e pedagógicas, consideram a existência de subjetividades e identidades de gênero e sexualidade de LGBTQI+ negros?

Penso que talvez seja esse o ponto crítico na área da dança a ser considerado para esta discussão, a escassez de comprometimento ético em desenvolver pesquisas com foco metodológico e formativo em dança com os estudos LGBTQI+ Afro-brasileiros.

A obra em **construção**, *Corpos Bixa-Doss*, e seus desdobramentos, configura-se fundamental para pensarmos a Dança dos blocos afros e os corpos LGBTQI+ negros, como dança/corpo de estética negra brasileira contemporânea e como ação cognitiva ancestral do corpo negro, enquanto um projeto corporal, emancipatório e reestruturador, das representações sobre as/das diversidades existências de corpos negros na dança/Arte.

Asante (2009) nos ancora por entendê-lo como uma epistemologia decolonial que propõe a afrocentricidade para pensarmos as condições socioeconômicas e culturais de sujeitos negros a partir da sua localização centrada na África e suas diásporas. Nos leva a pensar o lugar de narrativas negras ativistas LGBT's na dança e luta antirracista. Considerando ainda o lugar de fala (RIBEIRO, 2017) para visibilizar as epistemes negras LGBTQI+ na dança/Arte na luta contra o racismo e lgbtfóbica, nesse contexto de crise de representação, Hall (2016) nos dá base para o entendimento dessa prática cultural, como nos indaga Bhabha (2013) sobre essas diferenças culturais que se traduz no problema de pesquisa dessa proposta de experimento artístico.

Ainda com bases teóricas sobre identidades e mediações culturais da diáspora trazemos Hall (2013), para tratar da construção da luta ideológica de ativistas negros LGBT's (Bixas Pretas Periféricas dançarinos e reis de blocos afros); Os estudos históricos das intelectuais feministas negras brasileiras Beatriz Nascimento (1976; 1990) e Lelia Gonzalez (1983; 1984; 1988) trouxeram para o primeiro plano das discussões do racismo e sexismo a situação de mulheres negras e homossexuais negros na sociedade brasileira, desigual em termo de classe e patriarcal, fazendo referências direta a homossexualidade





em seus discursos para denunciar algumas contradições dentro do Movimento Negro tradicional brasileiro.

Há, entretanto, um espaço lacunar ainda na produção teórica e de propostas de políticas públicas específicas para comunidade negra LGBTQI+, quanto a uma agenda, e certa robustez, de uma pauta de reivindicações por direitos civis e os estudos sobre as implicações do racismo somado ao gênero e sexualidade, principalmente de LGBT's negros. Porém, isso não significa que o movimento negro tradicional não tenha deixado importantes contribuições, como nos contextualiza Nilma Lino Gomes (2017) que nos dá base para entendermos o papel do movimento negro brasileiro como um movimento educador, produtor de saberes emancipatórios e um sistematizador de conhecimentos sobre a questão racial do Brasil. Pautado ainda nos estudos de Nóbrega (2017) ao analisar as contradições presentes no contexto dos blocos afros de Salvador, Pinho (2004) também nós auxilia nessa atualização teórica sobre os paradigmas dentro do movimento social negro tradicional brasileiro.

No entanto, é importante frisar que, nesse campo de análise representacional e de diferença cultural como nos sugere SANTOS (2018), para garantir existências negras LGBT'S na vida e na dança/Arte **"...pode representar muitas coisas enquanto projeto político e de pertencimento étnico-racial, mas se nossas existências de gênero e sexualidades não forem consideradas fora das fronteiras de um pertencimento étnico-racial centrado em valores patriarcais," ser apenas negro de fato não nos basta.** Achille Mbembe (2017) chama de políticas da assimilação estruturada pelo sistema colonizador para despotencializar as diferenças étnicas sob uma lógica de uma humanidade universal.

A etnicidade em questão, de corpos negros, travesti, gay, trans, lésbica, entre outros, nas danças afros nos indica os dilemas e desafios para a validação do pertencimento étnico-racial, de gênero e sexualidades enquanto corpos dissidentes, cuja sua natureza fluida e transgressora, põe em questão qual o seu próprio entendimento de etnicidade na intersecção de raça, gênero, sexualidade e classe. Posto aqui sob as reflexões de POUTIGNAT e STREIFF-FENART (1998) para orientação dos avanços e limites nos estudos étnicos. Nessa perspectiva, Butler (2002, 2003, 2004 e 2008) nos auxilia no entendimento dos paradigmas da construção cultural europatriarcal



cisheteronormativa em torno do pertencimento de gênero e sexualidades, que aliado aos estudos da interseccionalidade em CRENSHAW (2002) nas relações de opressões do racismo aliado a gênero, sexualidade e classe, como nos atualiza Davis (2016) em sua obra “Mulheres, Raça e Classe para o contexto analisado de LGBT’s negros.

## 2. Relato de *corpos bixa-doss*

Entrei na aula de dança afro, na escola primária no qual estudei. Aulas essas ministradas pelo meu mestre e grande referência meu amigo, pai, professor Baco (in memoriam). E assim foi despertando dentro de mim algo que já existia, mas estava esperando o momento certo de florescer a paixão pela DANÇA AFRO. Minha primeira apresentação foi em uma caminhada da Consciência Negra, feita pelo Bloco Afro Òkanbí no bairro do Engelho Velho de Brotas. Nisso sair pela primeira vez no carnaval em um bloco afro na ala de dança do Malê Debalê em 2007 com o Tema “Brasil Multicultural” tendo como rainha uma de minhas referências da dança afro Vânia Oliveira, momento mágico que lembro até hoje. **(Relato de experiência, Dandara Toalégi, 2018)**

Ao longo de minha trajetória acadêmica, tenho percebido que a grande maioria das proposições artísticas e estudos de dança, principalmente nas danças de estéticas negras, que as abordagens com identidades e ancestralidade negras não contemplam as subjetividades e identidades de Gênero, sexualidade LGBTQI+. A proposta, por meio dos estudos dessa pesquisa é a de que os artistas, ativistas negros, os discentes de Dança e a sociedade como um todo busquem superar os desafios que este conhecimento negro e LGBTQI+ na dança ainda enfrenta, entendendo-o como uma ação emancipatória com possibilidade de descolonizar o conhecimento na criação das danças de blocos afros. Neste sentido, é importante destacar, como nos explica Santos (2018), o termo/discurso ativista *Corpos Bixa-Doss*.

[...] faz referência simbólica ao Orixá Xangô e os seus machados (oxê/osé) representando a justiça, assim como faz analogia as encruzilhadas como espaço de sabedoria ancestral a partir de Exu enquanto dinâmica de existências possíveis e em Al Hajj Malik Al-Habazz ícone da luta nacionalista negra estadunidense, mais conhecido como Malcolm X. Além de ser uma linguagem de sentidos específicos utilizado nos diálogos da comunidade LGBT’s e ativista LGBT’s negros em especial no Brasil e América latina. Deste modo assumimos também o termo “DOSS” em



homenagem a memória do ativista negro e LGBTQI+ estudante do curso de geografia (UFBA) Felipe DOSS. (Santos, 2018,p. 130)

Os termos ativistas **Bixa-preta**, corpos **Bixa-Doss** neste diálogo, surgem como ato político em uma perspectiva decolonial e interseccional, por demarcar a urgência em tornar visível existências e experiências específicas na dança, que no jogo das opressões coloniais e capitalistas afetam corpos LGBTQI+ negros. Esses sujeitos fazem de suas Danças/Dança Afro brasileira um lugar de afirmação potente de suas existências humanas, étnicas e condições de gênero e sexualidade. Foi sob essas problematizações que nasceu o experimento artístico **Corpos Bixa-Doss**, resultado do encontro e diálogo com a pesquisa de mestrado do artista e pesquisador Jadiel Ferreira(2018), que trata da formação do professor de dança no ensino superior e as abordagens de ensino e aprendizagem das danças afro-brasileiras, sob os estudos das relações étnico-raciais de gênero, sexualidades e contextos sociais. E também da minha própria experiência durante minha formação artística.

Em minha adolescência fui convidado por uma amiga a assistir a aula de dança afro da qual ela fazia parte na Escola de Dança FUNCEB – Fundação Cultural do Estado da Bahia. Lembro de ter ficado encantado com a força, agilidade, peso e beleza daqueles movimentos que tive o prazer de assistir naquela noite, a ponto de chegar em casa e pesquisar muito sobre aquela dança e corporeidade específica, algo que nunca havia tido nenhum tipo de acesso nem na escola, muito menos no seio familiar além daquelas abordagens discursivas rasas e preconceituosas.

No ano de 2010, através de experiências que tive no Centro Social Urbano da Liberdade, e que conheci os blocos afros de Salvador, que hoje entendo como a mola propulsora do meu empoderamento, reconhecimento e valorização enquanto homem negro. Foi nesse contexto que me aproximei do Prof. Raimundo Maurício, um antigo coreógrafo do Muzenza e Malê Debalê. Por intermédio das aulas e vivências promovidas por ele no bairro da Liberdade, pude de fato dar início a abertura dos meus canais de entendimento da minha identidade, ancestralidade, pertencimento e aceitação enquanto homem negro e gay.

Foi somente em 2011, entretanto, que tive a grata surpresa em saber que uma amiga de infância era uma das candidatas ao título de **Deusa do Ébano** do Bloco Afro Ilê



Aiyê. Prontamente me articulei para estar presente e prestigiá-la neste evento intitulado **Noite da Beleza Negra**. De fato, foi uma noite mágica onde, pela primeira, vez eu pude sentir-me agraciado em ver tantas pessoas negras ostentando suas roupas coloridas, seus cabelos crespos, suas danças e exaltando sua beleza, algo que por muito tempo me foi negado e totalmente improvável de acontecer nos contextos aos quais sempre estive inserido.

Dentre as diversas apresentações que ocorreram naquela noite, a que mais me chamou atenção foi a do bailarino Maicon Ítalo, um dos integrantes da ala de dança da banda Aiyê. Fiquei bastante impressionado com a forma como aquele corpo se movia e ocupava todo o palco, dominando a cena e trazendo em sua performance movimentos extremamente precisos, superlativos e em total harmonia com a percussão. Nascia ali uma relação de admiração e representatividade ao perceber a presença de uma figura masculina, negra ocupando um espaço num balé majoritariamente feminino.

A partir dessas experiências, e buscando maior imersão no contexto dos blocos afros de Salvador, passei a ter acesso e frequentar, principalmente, locais onde havia a presença de representantes masculinos como destaques. Cabe salientar, que nestes espaços, estes artistas ocupam diversas funções tais como as de reis, dançarinos, coreógrafos, as quais a *priore* irei me ater neste estudo. Foi a partir desse impulso, e do desejo de me tornar parte de um desses blocos, com o objetivo de adentrar ainda mais nesse universo, que participei de uma pré-seleção do concurso para escolha do novo rei do Malê Debalê no carnaval de 2014.

Para minha surpresa, deparei-me com um ambiente onde as pessoas responsáveis pelo júri e seleção dos candidatos que concorreriam ao título, em seus pareceres técnicos, na intenção de justificar a exclusão de aproximadamente seis rapazes da disputa, argumentaram que tal medida estava sendo tomada visto a presença de movimentos muito “fechativos” e femininos demais nas performances individuais daqueles candidatos, e que a postura correta de homem negro portar-se em cena, naquele contexto, deveria ser de forma viril, romantizada, máscula e voltadas unicamente a exaltação, cortejo e proteção da rainha, sua companheira de cena durante o carnaval e demais apresentações do bloco.



Minha experiência, naquele momento, já me permitia afirmar e perceber que a maioria, senão todos, que buscavam, ou já estiveram inseridos naquele espaço pertenciam a comunidade LGBTQI+. Com isso passei a questionar: Essa atitude de reprodução velada de machismo e homofobia, partindo de um espaço que tanto fomenta o combate ao preconceito e exclusões sociais, poderia ser entendido como uma explícita contradição em seu discurso?

Ainda sob forte influência das questões ligadas às danças de motriz africana, especificamente as produzidas no contexto dos blocos afros de Salvador, ingressei em 2015 no curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Bahia. Como já esperava, dado o contexto ao qual estava inserido, fui acometido por toda sorte de tentativas de desestímulo por parte de familiares e amigos mais próximos, no que se refere aos retornos financeiros e baixo reconhecimento supostamente ligados à dança, sem contar com aquela velha discussão de que “dança não é coisa de homem”. Contudo o objetivo de obter uma profissionalização específica, tornando-me professor de dança, estava alicerçado. Sempre acreditei que através da arte, poderia acessar e empoderar outras pessoas, dando-lhes suporte e caminhos para que pudessem emancipar-se e se perceberem como potências, algo que tive muita dificuldade em encontrar em minha trajetória de vida.

Durante o processo de graduação, já bastante reflexivo e incomodado com a forma que o curso era conduzido, percebia em meu corpo e no de outras pessoas, especificidades e subjetividades, que não eram levadas em consideração, visto que não atendíamos à lógica de um padrão, esteticamente fomentada, e muitas vezes, de maneira preconceituosa e excludente em algumas atividades do referido curso da Escola de Dança da UFBA. Próximo de finalizar o curso, participei de uma montagem coreográfica desenvolvida pelo Grupo de Dança Contemporânea - GDC/UFBA, que na ocasião inaugurava um núcleo voltado à danças de estéticas populares, indígenas e afro brasileiras. Foi um processo longo, onde permaneci até o final da montagem na esperança de poder explorar meu potencial em cena e contribuir com o produto final. No entanto, contrariando as minhas expectativas, percebi-me inserido em um ambiente infértil de afetividade, segregador e com tendências elitistas, contrariando inclusive o





discurso de inclusão e diversidade levantado e defendido pela direção como mote de criação deste trabalho em específico. Pelo menos, foi esse o meu sentimento. O único momento onde de fato fui minimamente reconhecido e acionado, foi quando uma das solistas apresentou dificuldades em executar movimentos próprios das danças de rainha de bloco afro. Então fui convidado a prestar apoio no intuito de ajudá-la a se apropriar adequadamente daqueles movimentos que me são bastante familiares.

Este projeto/apresentação artística em formato de experimento nasce na perspectiva primordial e política de criar uma dança que me permitisse enfrentar essa experiência singular e me fazer (re)existir. Para tanto, foram criados processos de experimentações artísticas e metodológicas de performance de danças afro-brasileiras no intuito de visibilizar as contribuições dos artistas LGBTQI+ negros e seu protagonismo na luta antirracismo e anti-homofobia, presentes nas trajetórias dos reis, coreógrafos e dançarinos dos blocos afros de Salvador.

Deste modo, foram realizados rodas de conversas, oficinas e entrevistas com alguns desses artistas como uma das estratégias de investigação e coleta de dados para criação do processo artístico. Cabe correlacionar a situação vivenciada dentro do processo criativo no GDC/UFBA no contexto da reprodução da cena inspirada nas danças de rainhas, com a entrevista realizada por mim com um dançarino de bloco afro, durante o processo de investigação. Num tom de desabafo o artista pontuou a questão de que na maioria das apresentações a figura masculina sempre é posta em posição de subserviência à rainha, no sentido de que em cena o que deve lhe caber, tão somente, é cortejar, reverenciar e proteger a figura feminina, por muitas vezes tendo sua imagem apagada ou suprimida em determinados contextos.

Entendemos, assim, como um contexto de fala e de construção de um processo identitário a Dança Afro/dança de estéticas negras que, aqui nomeada, não se resumem às danças ligadas ao universo religioso de matriz africana e afro-brasileira. Mas de suas releituras para o contexto cênico, ou não, com todas as possibilidades de (re) criação que a arte permite. Neste projeto, a Dança Afro foi pensada, como dança de estética negra brasileira contemporânea e como ação cognitiva do corpo, pois é projeto corporal emancipatório e reestruturador das representações sobre o corpo negro na dança.



Esta proposição é tecida em conjunto em intensa dialogia entre os seguintes elementos: o corpo e a dança, a pessoa, o ambiente/natureza, a política e o ativismo. Esses fatores não podem ser entendidos como partes isoladas na criação e no ensino da Dança, colaborando para supera os desafios que este conhecimento ainda hoje enfrenta, na elaboração uma ação emancipatória, com a possibilidade de descolonizar o conhecimento na criação e formação artística/acadêmica de dança.

Em Santos (2018) encontrei aporte, suporte e, sobretudo, uma profunda parceria no meu processo de autoentendimento de corpo e emancipação. enquanto corpo político, negro e gay, quando tive acesso ao conceito de *dança desobediente*, um espaço que se tornou um lugar possível de existir. *A dança desobediente afro centrada exuniana é um caminho possível a ser trilhado e aprofundado para descolonizar o conhecimento no ensino e aprendizagem do fazer artístico de dança, possibilitando novo sentido enquanto prática cultural negra* (Santos, 2018).

Desta maneira, por intermédio dessa metodologia, percebi-me potencializado e encorajado a romper com os diversos desafios e barreiras epistemológicas/hegemônicas que oprimem saberes, invisibilizam e silenciam narrativas negras na dança, sobretudo no que se refere às possibilidades de pesquisar e criar em função dos diversos contextos aos quais estou inserido. O meu grande *insight*, durante essa pesquisa, experimentação e reverberações advindas desses fatores, foi a possibilidade de compreender que a minha potência enquanto artista da dança encontra-se justamente onde o sistema me interdita.

Foi nessa perspectiva que neste experimento, livremente inspirado em movimentações do universo LGBTQI+, relatos de artistas que se relacionam intimamente com a temática e signos específicos de danças do universo LGBTQI+, danças de bloco afro, e porque não?! A minha dança própria, que lancei-me no desafio de extrair toda a dimensão poética e estética para criação desse solo, *Corpos Bixa-Doss*.

### **3. É REI OU RAINHA? Dilemas sobre masculinidades negras nos blocos afros**

“Que bloco é esse? Eu quero saber, é o mundo negro que viemos mostrar pra você.” (Paulinho Camafeu, Ilê Aiyê, 1975)



A introdução dos temas do sexismo e da mulher negra no Movimento Negro dos anos 1970 teve a contribuição visionária individual e coletiva de mulheres negras. “Tendo como figuras pioneiras Beatriz Nascimento (1976; 1990) e Leila Gonzalez (1983; 1984; 1988)”. A tese *sexismo e racismo*, apresentado no terceiro congresso do Movimento Negro Unificado (MNU) apontavam a “questão do machismo negro” e trazia para o primeiro plano a situação de mulheres e homossexuais negros na sociedade brasileira, desigual em termo de classe e patriarcal, mas também para o interior da entidade (MNU, 1988, p. 26-33 apud Ratts, 2009, p. 11).

Tomando como referência os estudos da referida tese, *sexismo e racismo*, podemos constatar que a ideia de papéis sexuais acompanha a discussão sociológica do período, quando se fala pouco, ou quase nada, em relações de gênero. Cabe destacar que, desde o início Lelia Gonzalez fez referências diretas a homossexualidade em seu discurso. O que não significa dizer que as bases de formação de luta antirracista na militância do Movimento Negro tradicional brasileiro sejam toda e integralmente homofóbica, nem é toda e exclusivamente heterossexual. Como todo e qualquer contexto sociocultural existe sexismo, machismo e homofobia.

Ainda em diálogo com as pesquisas do pesquisador Jadiel Santos (2019)<sup>21</sup> que propõe pensarmos essa dança Afro-brasileira como:

Um projeto emancipatório e corporal de danças de estéticas negras pensando seu fazer pedagógico e artístico (...) pensar essa reafrikanização, essas diásporas de identidades que se propagam de formas diversas na dança e por todo país. Constituindo performances, poéticas, estéticas, políticas que dão especificidades em cada lugar que se configura essa reafrikanização da diáspora africana ou da diáspora na arte negra brasileira (...) pensar as danças afros brasileiras ou danças de estéticas negras é pensar também como decolonizar o conhecimento, ou seja, como a partir de referências de epistemes negras podemos pensar e construir um projeto educacional que der conta das identidades, subjetividades de gênero e de sexualidade que envolve esse corpo negro (Santos,2019 )

Neste mesmo viés epistêmico, o de problematizar e legitimar essas existências enquanto potências artísticas fundamentais na construção do que entendemos e

<sup>21</sup> Fala para Residência artística para Cia de dança Afro Daniel Amaro. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IZQi05IG8Mg&t=24s>> . Acessado em 18/02/2019.



legitimamos hoje como plasticidade e identidade de nossas tão conceituadas e importantes agremiações socioculturais e carnavalescas, foi possível, por intermédio de laboratórios de criação, pesquisas de campo e rodas de conversa, promovidas com a presença de alguns desses artistas, a percepção da urgência em criar um espaço, sobretudo dentro da academia, onde seja possível compartilhar suas vivências e trajetórias artísticas, circunscritas em seus corpos/história. Esse processo promoveu uma ação de registro e reparação dos tão frequentes casos de apagamento e ocultação de suas tão importantes contribuições, produções e relevância dentro das instituições carnavalescas as quais majoritariamente estão vinculados como reis, dançarinos e coreógrafos, sobretudo enquanto corpos dissidentes, em seu contexto social e seus modos de (re) existências que geram poéticas, estéticas e epistemologias afro diaspóricas LGBTQI+ e do seu protagonismo na luta antirracista e anti-homofobia.

Ao pontuar essa extrema necessidade de dar voz e visibilizar essas existências LGBTQI+, garantindo seus lugares de fala, é importante frisar que não se restringe ao ato de emitir palavras, pensar desta forma é violentar o corpo, esvaziando-o de sua humanidade e potência estética, jogando-o em uma condição degradante, reduzindo sua complexidade criativa e expressividade ancestral em um território infértil de afetos. Pois, o corpo é o lugar de fala de nossa existência quando se vive em ambientes que nos violentam e invisibilizam. (Santos, 2019, p. 112)

Tomando como base a perspectivas da afrocentricidade (ASANTE,2009) nas quais nos fundamentamos para repensar a localização dos dançarinos, coreógrafos e reis LGBT's e negros dos blocos afros de Salvador e nas práticas artísticas e pedagógicas no contexto de luta antirracista e lgbtfóbica na sociedade brasileira com base no entendimento da teoria afrocêntrica, que pensa a localização como categoria primordial para os sujeitos africanos e diaspóricos.

A localização refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história de modo que estar fincado, temporária ou permanentemente, em determinado espaço. Quando o afrocentrista afirma ser necessário descobrir a localização de alguém se refere à pessoa estar em um lugar central ou marginal com respeito à sua cultura. Uma pessoa oprimida está



deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor (ASANTE, 2009).

Desta maneira, por essas questões nos afetarem de modo particular, lanço-me no desafio através dessa dança **Desobediente Afroqueercentrada** (Santos,2018) para questionar, e estabelecer diálogos epistêmicos negros tendo como foco o estudo e inspiração as danças de estéticas negras LGBTQI+ presentes em seus diversos contextos de existências social como projeto corporal artístico-pedagógico contemporâneo e emancipatório para se repensar a presença de corpos negros LGBTQI+ na dança dos blocos afros.

Por acreditar, como nos sugere Santos (2018), que o ensino e criação artística em Dança devem estar pautados nas pluralidades de dimensões sociais contemporâneas, considerando essas dimensões como as diversidades socioculturais, étnico-raciais, as de gêneros e sexuais presentes em nossa sociedade, e como a Dança é parte da sociedade, essas dimensões se tornam elementos delas. São parte das pessoas que dançam, aparecem nas questões que as danças apresentam. Santos (2018) nos acrescenta que:

Esses pleitos são princípios básicos constitucionais de dignidade para permanência e manutenção de sua sobrevivência e liberdade de expressão, inclusive a artística, no nosso caso, expressão de liberdade na Dança. O que implica dizer nesse campo de análise representacional e de diferença cultural que, ser negro pode representar muitas coisas enquanto projeto político e pertencimento étnico mas, se nossa existência de gênero e sexualidade não for considerada fora das fronteiras de um pertencimento étnico centrado em valores patriarcais, de fato ser apenas negro, não nos basta para garantir existências negras LGBTQs. (Santos, 2018, p.97)

Neste sentido, transitar neste espaço LGBTQI+ e dialogar com os seus fazeres artísticos, se torna imprescindível para esta pesquisa por serem em sua grande maioria corpos políticos dissidentes. Não só pela sua importância enquanto campo de pesquisa, mas por ser um espaço de potências criativas de configurações artísticas, performáticas, cênicas e danças com métodos próprios que me estimulam a pensar a criação de outras danças de estéticas negras brasileiras possíveis.

Nóbrega (2017) diz que “apesar dos protestos e denúncias contra discriminações sociais expressas pelos blocos afro, as suas práticas apresentam incoerências, fruto da





estrutura cultural machista, patriarcal e sexista, da qual esses dirigentes fazem parte, cujas orientações sexuais são construídas na heteronormatividade com os homens e mulheres” (2017, p 117). Ainda discutindo as danças produzidas pelos reis e rainhas dos blocos afro a pesquisadora acrescenta que:

Embora o bloco afro Malê Debalê se considere inovador e contemporâneo, em ter no seu grupo um casal de rei e rainha, esse processo exige reflexão a respeito dessa forma heterossexual exibida. A divisão sexo/gênero funciona como uma espécie de pilar fundacional da política feminista e parte da ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. Butler, no entanto, indica que o sexo não é natural, ele é tão discursivo, político e cultural quanto o gênero e que as feministas devem compreender a categoria das mulheres como sujeito do feminino (2003, p.19). Ainda neste livro, Butler debate com Simone Beauvoir, quando esta afirma a gente não nasce mulher, torna-se mulher. O ser mulher ou ser homem não é fixo, sendo assim é possível nascer mulher com atributos de homem e vice-versa, podendo ser lésbica ou gay, pois ter a genitália não significa uma identidade fixa. (OLIVEIRA, N., 2017, p. 118-119)

Nessa perspectiva, tanto social, quanto artística em dança, faz-se necessário pontuar a importância de garantirmos e legitimarmos lugares de fala de pessoas historicamente silenciadas em função de padrões estéticos e de gênero impostos. Em geral, o padrão é o de um corpo branco, heteronormativo, machista e patriarcal (Santos, 2017). Dilemas evidenciados ao longo de minhas vivências, na maioria dos contextos de militância dentro do Movimento Negro tradicional, na comunidade LGBTQI+ branca, e em grupos culturais de danças afro-brasileira, em Salvador, ambientes onde pude constatar algumas contradições discursivas do coletivo negro, onde as subjetividades e identidades de sexualidade e gênero de LGBT's negros, são suprimidas por meio de condutas e abordagens metodológicas machistas e homofóbicas. Condutas que nos condicionam a performar uma dança e um discurso ativista homogeneizador alicerçado por uma masculinidade negra-patriarcal como nos problematiza o dançarino de bloco afro, que aqui por questões éticas terá seu nome suprimido. Em entrevista, durante o processo de laboratório para este experimento de dança, ao ser questionado a cerca dos principais desafios que enfrentou e enfrenta por ser um homem negro gay, artista e dançarino de bloco afro, ressalta que:



[...] quando participamos de alguma audição de dança, o homem dançarino tem que ter um corpo esbelto, bonitão, pelo menos percebi isso em alguns eventos que participei, a gente percebe até na questão do figurino o homem dançarino pra ser bom, mesmo que ele dance afeminado em outros lugares, ali ele tem que performar outra coisa, de acordo com a proposta, então o padrão é esse: o mínimo de roupa possível, virilidade... (Entrevista concedida para experimento de dança corpos Bixa-Doss em, 2018)

Como as situações que ocorrem, por exemplo, com os homens negros gay dançarinos e reis de blocos afros de Salvador, especialmente (Male Debalê, Os Negões, Ilê Aiyê etc.) que realizam concursos oficiais para elegerem um tipo específico de rei e rainha para ocupar esse papel como símbolo/modelo étnico, de beleza negra/corpo negro. Se tratando ainda da escolha do rei, prevalece o discurso binário e patriarcal na figura de uma masculinidade negra generalizada, heteronormativa e hipersexualizada que são performadas e naturalizadas por corpos negros gay.

Podemos parcialmente afirmar que esta tem sido uma realidade histórica de LGBT's negros em seus processos de reafirmação e luta antirracista dentro de instituições carnavalescas, grupos artísticos culturais e no Movimento Negro tradicional brasileiro. Esse ambiente, de contradições entre raça e classe ou raça e gênero, fez emergir a suposta oposição entre movimento negro e movimento de mulheres feministas negras. De modo a evidenciar os dilemas entre individualidade e coletividade e outras aparentes contradições e/ou lacunas deixadas pelo movimento negro tradicional quando se trata da temática do racismo e homossexualidade. Pinho (2004) também nos auxilia ao afirmar que o Movimento social Negro "acabou por compactuar/produzir um certo masculinismo negro como a pré-suposição de uma identidade negra que é masculina, que exclui a mulher, que exclui o homossexual", afirma Pinho (2004, p. 129). Esse masculinismo negro é tóxico, tanto para os homens negros heterossexuais mais ainda para as mulheres e LGBT's negros.

Como todo e qualquer contexto sociocultural existe sexismo, machismo e homofobia. Sobre este ambiente de etnicidades forjadas nas contradições, Bhabha (2013) indaga-nos sobre essas diferenças culturais para de que modo se formam sujeitos



nos entre - lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)?”.

Como tem cantado, tocado e dançado o bloco afro Ilê Aiyê desde 1975 a celebre música, “**Que bloco é esse? Eu quero saber, é o mundo negro que viemos mostrar**

**pra você.**” Certamente esse mundo negro não deve ser composto somente por negros e negras **cisheteronormativo**. No entanto, o que é preciso entender é que por trás do coletivo sempre existiu e existirão as individualidades que sempre terão suas buscas existenciais das mais diversas maneiras de se perceber e ser negro(a) em seu gênero, sexualidade, e por que não, classe. Que nas relações de opressões desempenham diferenciações.

De todo modo, os estudos da teoria *Queer* (Butler, 2002, 2003, 2004 e 2008) nos oferecem bases e contribuições significativas para análise dessas contradições dentro e fora do Movimento Negro tradicional brasileiro. Que posta em intersecção (CRENSHAW, 2002) com raça também nos mostra o caráter insustentável dos estereótipos e violências que pesam sobre o processo histórico do Movimento Negro em particular, sobre corpos dissidentes de negros LGBTs. Sobre estas contradições Hall (2013) nos alerta para ao risco de que “não existe garantia, quando procuramos uma identidade racial essencializada da qual pensamos estar seguros de que esta sempre será mutuamente libertadora e progressista em todas as outras dimensões.” (p. 385-386).

Neste sentido, adentrar neste espaço fomentado por LGBTQI+ negros dentro dos blocos afros de Salvador e dialogar com os seus fazeres artísticos se torna imprescindível para esta pesquisa por serem em sua grande maioria corpos políticos dissidentes. Não só pela sua importância, enquanto campo de pesquisa, mas por ser um espaço de potências criativas de configurações artísticas, performáticas, cênicas e danças com métodos próprios que me estimulam a pensar a criação de outras danças possíveis.

Por acreditar como nos sugere Santos (2017) que o ensino e criação artística em dança devem estar pautados nas pluralidades de dimensões sociais contemporâneas, considerando essas dimensões como as diversidades socioculturais, étnico-raciais, as de gêneros e sexuais presentes em nossa sociedade, e como a Dança é parte da sociedade, essas dimensões se tornam elementos delas. São parte das pessoas que dançam,



aparecem nas questões que as danças apresentam. As novas configurações sociais de corpos e família têm fomentado árduos debates políticos ao reivindicar suas condições sociais, cívicas e de direitos humanos. Esses pleitos são princípios básicos constitucionais de dignidade para permanência e manutenção de sua sobrevivência e liberdade de expressão, inclusive a artística, no nosso caso, expressão de liberdade na Dança.

Além do fato de não existir nos cursos de dança, aulas que tratem ou fomentem de maneira ética, interseccional e efetiva com projeto corporal emancipatório sem estereótipos esta temática, conforme Silva (2019) nos ajuda a compreender:

É a partir dessa análise que se separam aqueles corpos condizentes com os procedimentos de normatização e aqueles corpos que fogem à normalização. O processo de diferenciação é paralelo ao da comparação, no que se relaciona diretamente aos atos de separação. É neste processo que se define (a priori) quem está dentro (normal) e quem está fora (anormal) das ideias conservadoras de ser e externalizar seu corpo – externalizar se refere, neste caso, ao ato do que vestir, de comportamento, de relações pessoais. Ainda é nesta esfera normalizadora que se pode encontrar as dicotomias, inclusive os binarismos homem x mulher, heterossexual x homossexual, ativo x passivo, forte x fraco. E a dança, de modo geral, em seu processo histórico vem colaborando para manutenção desses binarismos, quando corrobora com rótulos criados, quando não problematiza nas suas práticas investigativas (sejam artísticas e/ou pedagógicas) as questões de gênero e sexualidades.

Permite-se, assim, que, mesmo a partir de pesquisas inovadoras sobre o entendimento de corpo, algumas abordagens em Dança sejam encaradas no campo da neutralidade. A neutralidade silencia corpos e quereres, na mesma ordem que a normalização induz a regulação dos corpos. (SILVA, 2019, p.29)

Por entender esta realidade, acredito que pesquisar e dialogar com as danças e pesquisas de artistas e pesquisadores LGBTQI+ e tensionar cada vez mais essas discussões, é fundamental por contribuírem de modo decisivo para realização conceitual e artística dessa proposta, pois me dão parâmetros e fundamentação teórica e artística para fomentar e ampliar o debate no campo da dança.

Nóbrega (2017) por exemplo, nos direciona ao entendimento acerca dos papéis ocupados pelos representantes do bloco afro Malê Debalê, onde nos desfiles



carnavalescos e demais apresentações artísticas e durante os seus respectivos reinados, os demarcadores masculino e feminino são bastante definidos e reforçados como Nóbrega (2017) pontua muito bem, quanto traz o relato de Valdemar dos Santos, conhecido como Baco, artista LGBTQI+ pioneiro no bloco afro Malê Debalê:

Quando indaguei Baco sobre a opinião dos diretores com relação à sua sexualidade, ele disse: “[...] que quebrava o maior pau com o presidente do bloco e que o único heterossexual que ganhou o concurso de rei, dançava horrível e era todo duro” (Em entrevista, 2009). Através desse depoimento de Baco, posso reforçar a afirmativa de Marlise Matos (2008, p. 336), “a lógica das diferenças entre: o homo e o heterossexual”. Baco foi um performer premiado do bloco afro Malê Debalê e se sentia realizado em desfilar no carro alegórico e ser visto por milhares de pessoas através das mídias, durante o carnaval, e sentia-se “superior” a todos que o discriminava, no cotidiano. Além de ser estilista, competia a Baco recrutar foliões e foliãs para dançarem na sua ala, orientando também a sua equipe de costureiras nas confecções das suas fantasias e dos seus adereços de mão e cabeça. Baco era homossexual, consciente desta incoerência dos discursos, se preocupava com os desenhos e confecções das fantasias, dos adereços e das maquiagens das candidatas a rainha, como também nas criações coreografias da sua ala de dança. Nestes desdobramentos tanto Butler quanto Louro com a teoria Queer têm conceitos relevantes para esta pesquisa, pois elas fortalecem às ações deste e de outros homossexuais. (NÓBREGA, 2017 p. 119)

Argumento ainda em Santos (2018) que, não basta falar de corpo e dança negra com menções na África e sua diáspora para ser desobediente, se esses corpos e essa dança não forem tratados de modo interseccional, principalmente em suas dimensões de existências de suas subjetividades e identidades de gênero, sexualidade e classe.

Desta maneira movido por todas estas inquietações, dentro do escopo de ações do processo de criação do experimento artístico *Corpos Bixa-Doss*, foi criado um espaço em forma de roda de conversa e oficina de dança tendo como convidados pessoas ligadas aos blocos afro, com destaque para as presenças de dirigentes, rainhas e reis de blocos bem como coreógrafos.

Dentre as diversas questões levantadas acerca da legitimidade e urgência de que mais ações como esta no intuito de visibilizar e reconhecer essas trajetórias desses artistas LGBTQI+ no contexto dos blocos afro de Salvador, devido a escassez de





registros e desinteresse velado por parte das instituições aos quais eles se agremiam, foi perceptível que mesmo com todo fomento à discussão, os discurso machista permanece extremamente arraigado em alguns discursos. Em diversos contextos, sejam em aulas de dança ou cursos livres, nos mais diversos espaços onde se faça menção a dança de blocos afro, falas como “homem tem que dançar como homem, a bixa quer dominar a cena e o correto é um rei e uma rainha e não duas rainhas em cena” são uma constante. Com isso, surge a seguinte questão: porque corpos negros LGBTQI+ continuam sendo violentados e desrespeitados em suas subjetividades sejam elas de gênero, sexualidade?

Porque ainda somos obrigados a performar este tipo de masculinidade romantizada? É urgente pensarmos em como criar estratégias de sobrevivências combatendo essas opressões de formas indissociáveis, criando projetos políticos culturais e artísticos de danças com novos marcos civilizatórios para construirmos juntos um novo projeto educacional de dança que pense a sociedade de fato como um campo democrático e de direitos iguais.

Estas perspectivas, quando tiramos da invisibilidade a voz e a produção intelectual artística de corpos negros, não provocam apenas uma cisão entre as narrativas dominantes, historicamente legitimadas em nosso país, mas principalmente a urgência por existência de saberes negros na dança ao passo que demarca o lugar de existências falas plurais. Com isso tornam-se cruciais para evidenciarmos a produção e atuação do ativismo negro e sua diversidade de gênero, classe e sexualidade, que ao longo desse tempo vem promovendo insurgências e disputas de narrativas contra o modelo dominante de classe e identidade de gênero em nossa sociedade com reflexos na dança.

## **Conclusões Experimentais**

A experiência aqui relatada nos levou a perceber que a presença de outras existências e subjetividades, sejam elas de gênero e sexualidade, de corpos em dissidências ou que fujam desta lógica binária, não são levados em consideração e ou legitimados nestes espaços. É de conhecimento de todos que possuem alguma relação com os blocos afros, que à maioria dessas instituições possuem presença marcante e frequente de LGBTQI+, principalmente nos blocos Malê Debalê e Os Negões, por serem



na atualidade os blocos que tradicionalmente promovem concursos de dança onde são escolhidos o **Negro Malê** e o **Negro Lindo** respectivamente, figuras que representarão a instituição durante todo ano. Em outros blocos afros, a exemplo do Ilê Aiyê, Muzenza, Okanbí, entre outros, percebemos também a presença desses corpos dissidentes apresentando-se como dançarinos, coreógrafos, dirigentes, figurinistas, aderecistas e preparadores de rainhas.

Esses dados reforçam a compreensão da existência, historicidade e importância desses corpos dissidentes, contudo, apesar das funções de suma importância que estes artistas ocupam nesses espaços, parece haver algum tipo de bloqueio e impedimento à presença dessas subjetividades e suas especificidades. Nesse âmbito, torna-se urgente que esse tipo de discussão seja ampliada e esteja no âmbito das questões que transitam entre tradição e contemporaneidade que atravessam os blocos afros e suas ações.

### **Referências bibliográficas**

- ASANTE, Molife Kente. Afrocentricidade: Notas sobre uma posição disciplinar, *In*: Nascimento, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p.93-110.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima reis, Glaucia Renate Gonçalves, 2ª Edição. Belo horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *In*: **Revista Estudos Feministas**. v. 10, n. 01. Florianópolis: UFSC, 2002, pp. 171-188. 256 Ibid, p. 171.
- GOMES, Nilma Lino, **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017;
- HALL, Stuart. **Da diáspora, identidade e mediações culturais**. Organização: Liv Sovik, tradução: Adeleine La Guardia Resende ...[et al.], 2ª edição. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013



OLIVEIRA, Nadir Nóbrega. **SOU NEGONA, SIM SENHORA!** Um olhar nas práticas espetaculares dos blocos afro Ilê Aiyê, Olodum, Malê Debalê e Bankoma no carnaval soteropolitano. Salvador: Ed. Grafmarques, 2017

PINHO, O. A guerra dos mundos homossexuais: resistência e contra-hegemonias de raça e gênero. In: RIOS, L.; ALMEIDA, V.; PARKER, R.; PIMENTA, C. (Orgs.)

**Homossexualidade: produção cultural, cidadania e saúde.** Rio de Janeiro: ABIA, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs), **Epistemologia do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010

SANTOS, Jadiel Ferreira. **ÒKÒTÒ: dança desobediente afrocentrada, caminhos para a formação em Dança no Ensino Superior sob os estudos das relações étnico-raciais brasileiras.** Salvador: 2018. 246 f.



## Santo Amaro, 23 de junho de 1958: Memórias presentes nas narrativas de um acidente<sup>22</sup>

Auriluci Carvalho de Souza Alves<sup>23</sup>

Waleska Rodrigues de M. Oliveira Martins<sup>24</sup>

**Resumo:** Sendo a escrita um (dos vários) instrumento socializador da memória, propomos neste trabalho refletir sobre a memória e o silenciamento de um fato ocorrido em Santo Amaro da Purificação, Bahia, no ano de 1958. Analisamos os discursos de fragmentos de textos que foram produzidos na época e em períodos posteriores. Nosso objetivo foi, interdisciplinarmente, perceber como essas *formas de silêncio* do fato em si foram (re)elaboradas através da linguagem e como esses discursos operam nas possíveis quebras desses silêncios. A metodologia utilizada foi a retórico-discursiva, que nos possibilitou elucidar alguns elementos do silenciamento do fato que durou 50 anos (1958-2008). Muito mais do que retomar um triste acontecimento, mais do que dar voz ao próprio fato, essa pesquisa tem, na sua essência, um compromisso de cidadania.

**Palavras-chave:** Santo Amaro, memória, narrativas, silenciamento.

### 1. Introdução

Era uma segunda-feira, 23 de junho de 1958, véspera de São João, no Largo do Mercado Municipal, na Feira Livre de Santo Amaro, Recôncavo da Bahia. A feira livre estava cheia de pessoas que vieram de distritos e locais próximos à sede da cidade para vender suas mercadorias, e de outras pessoas que compravam, conversavam, visitavam e passeavam. O santamarense Herundino Leal nos revela que no período junino havia um “movimento extraordinário” na cidade, sobretudo, nas casas de fogos (LEAL, 1950, p. 93-94).

---

<sup>22</sup> Trata-se de um recorte do que é discutido e ampliado no Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização *Lato Sensu* em “Cidadania e Ambientes Culturais”. Por conta da delimitação do número de páginas, optou-se por não trazer todas as análises e nem todas as discussões teóricas.

<sup>23</sup> Pós-graduada do curso de Especialização *Lato Sensu* em “Cidadania e Ambientes Culturais” da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: auriluci.cfp@gmail.com.

<sup>24</sup> Docente do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) e do curso de Especialização *Lato Sensu* em “Cidadania e Ambientes Culturais”, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. E-mail: waleskamartins.wm@gmail.com.



Às dez horas e trinta minutos dessa segunda-feira, inicia um incêndio em uma das duas barracas de fogos, situadas próximo ao Mercado, e logo depois uma grande explosão cessou a vida de muitas pessoas e deixou centenas de feridos. Ao abordar este fato, pretendemos discutir como as narrativas escritas naquela época foram modalizadas para se adequar aos mais variados sentidos de poder, com o objetivo de entender como a Memória narrativa se apresenta como resistência ao silenciamento, e como as *formas de silêncio* do fato em si foram (re)elaboradas através das linguagens.

Sabemos que há lacunas no tempo sobre esse fato para serem entendidas e analisadas. Informações revelam que depois do acidente, o primeiro ato que faz menção ao acontecimento foi em 2008, quando foi realizada uma missa no local. De 1958 a 2008 parece que houve um total silenciamento, ficando na dimensão da oralidade “popular” e religiosa. Sabemos, também, da importância do acontecimento para a comunidade candomblecista, sabemos da transmissão narrativa entre os mais velhos de Santo Amaro, temos plena ciência de que a dimensão oral não é menor que a escrita. Contudo, para que pudéssemos contemplar uma perspectiva satisfatória, o recorte tornou-se imprescindível. Portanto, mesmo sabendo das dimensões orais, o trabalho fixou seu recorte nas produções escritas.

Com base em um arcabouço teórico interdisciplinar e de uma análise discursiva pretendemos, dentre outros aspectos (melhor explicitados no trabalho de finalização do curso), questionar o modo como as narrativas sobre o fato foram construídas. Para contemplar essa proposta e esclarecer a seleção e o uso de termos como subalterno, colonizado, entre outros, fizemos uma aplicação da sociologia das ausências e das emergências, no campo da memória social. Temos consciência que os termos “subalternos” e “colonizados” (e suas ramificações) não se aplicam em sua totalidade no contexto que damos ao trabalho, e que tais termos carregam um sentido mais amplo e profundo. Contudo, é no sentido do silenciamento e do jogo de poder/interesses que a análise tenta o diálogo e a aproximação dos conceitos.

Muito mais do que retomar um triste acontecimento, para além de refletir sobre seus discursos e silenciamentos, mais do que dar voz ao próprio fato, essa pesquisa tem, na sua essência, um compromisso de cidadania. Compreender tais memórias e narrativas





é, no mais superficial dos desejos, contribuir para uma posterior visão cidadã do acontecimento e repassar para a sociedade santamarense. Memórias e narrativas tecem o mosaico social de todas as sociedades. Na dimensão desse trabalho, traremos uma memória e suas várias narrativas, no esforço de retomar o acontecimento numa concepção cidadã, num horizonte de leitura interdisciplinar.

## 2. Quadro Teórico- Metodológico: Breves Exposições

Primeiro vamos pensar na complexidade da palavra texto. Segundo Eni Orlandi, o texto é uma unidade de análise inteira, aberta por sua “exterioridade constitutiva”, isto é, a “memória do dizer” (ORLANDI, 1999, p. 112-113). Partilhando dessa perspectiva, analisaremos os textos observando seus possíveis diálogos com outros textos; considerando as “condições de produção” – voltadas para o contexto sócio-histórico e para o imaginário produzido pelas instituições, sobre o já dito e o “não-dito”, sobre a memória e o “interdiscurso”<sup>25</sup>, percebendo relevância dos movimentos “perifrásticos” e “polissêmicos”<sup>26</sup> para a constituição dos sentidos. Mas vale ressaltar que, ainda nessa mesma perspectiva, as marcas que atestam a relação entre linguagem e sujeito, no texto, não são únicas e nem evidentes. Segundo a mesma autora, os mecanismos enunciativos “são construções discursivas com um caráter ideológico” (ORLANDI, 1999, p. 54).

Quanto à definição de discurso, que também respalda a nossa atividade de análise, a pesquisadora Eni Orlandi (1999, p. 53) diz que o “[...] discurso é uma dispersão de textos e o texto uma dispersão de sujeitos. Assim sendo, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, isto é, ela ocupa (marca) várias posições no texto.”. Podemos inferir que o discurso determina o que os indivíduos dizem e podem dizer, lugar social e a ideologia imbricada nos enunciados, permitindo-nos assim compreender a complexidade e elasticidade de cada texto.

---

<sup>25</sup> Segundo Eni Orlandi (2007), o interdiscurso é o exterior constitutivo do discurso, que responde pelos sentidos que provêm de outro lugar.

<sup>26</sup> Para Orlandi (2007), os movimentos perifrásticos são os que promovem sentidos através da repetição, das formas de dizer e os polissêmicos é a simultaneidade de movimentos distintos desses sentidos no mesmo objeto simbólico.



Mikhail Bakhtin faz uma exposição sobre o termo “enunciado” que favorece uma maior compreensão sobre “discurso”:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 261-262)

Desse modo, devemos considerar que se há a produção de um enunciado, há um processo de enunciação pressuposto. Segundo Bakhtin, essa unidade de comunicação verbal é marcada em sua terminalidade por uma atitude responsiva, ou seja, a reação de cada leitor diante do texto. Assim, ainda sobre enunciado, a partir de Foucault (2007), entendemos que o enunciado é sempre um acontecimento que não se encerra nem pela língua e nem pelo sentido. E que esse acontecimento é incomum por essa possível conexão através de qualquer forma de registro como no campo da memória ou da escrita. Retomamos ainda que a aparição do enunciado se dá como um acontecimento que está aberto a sofrer transformação, reativação de determinadas memórias discursivas. Essa enunciação é única e irrepetível, de forma que sempre será um novo enunciado e um novo acontecimento. A noção de discurso em Foucault (2007) está ligada ao conceito de formação discursiva.

Conforme Orlandi (2007), uma formação discursiva determina, numa formação ideológica, o que pode e deve ser dito. Nesse caso, os sentidos não estão predeterminados na língua, mas se encontram constituídos *nas* e *pelas* formações discursivas. Isso implica afirmar que os sentidos também podem ser definidos ideologicamente. Nessa perspectiva, há uma tessitura orgânica entre discurso e poder. O discurso, essa materialização da ideologia, pode reger a construção de uma história e da cidadania de uma sociedade. Isso significa estruturar, também, hierarquias. A primeira estratificação é da primazia da escrita, em detrimento da oralidade, por exemplo. Nesse



sentido, escolhe-se, primeiro, quem sabe escrever e, depois, quem está no jogo da manipulação ideológica.

Orlandi (2007) entende que a língua, concebida numa perspectiva discursiva como materialidade, é o lugar de forças e sentidos que refletem os confrontos ideológicos. Nesse mesmo sentido, Adriano de Oliveira (2014) acrescenta que, subjacente às relações imbricadas no processo discursivo, tem-se um processo ideológico, sendo a linguagem a materialidade pela qual esse processo se manifesta. Sendo a linguagem a materialização do discurso e este constituído ideologicamente, devemos analisar os textos a partir dessa perspectiva no intuito de buscar favorecer a compreensão sobre os aspectos que permeiam os discursos produzidos. Portanto, a partir desses pressupostos, assimilamos os textos analisados como enunciados que sincretizam diversas linguagens para a produção de determinados efeitos de sentido com fins manipulativo-persuasivos.

Ao pensar a estrutura do discurso e o seu processo constitutivo, é preciso, também, retomar perspectivas clássicas da linguagem. Na retórica clássica, Aristóteles define três tipos de provas técnicas ou artísticas de persuasão: *ethos*, *pathos* e *logos*. Essa tríade é formada pelo *ethos* - que é a imagem ou impressão que se tem do orador; *pathos* - que são as paixões suscitadas no auditório e o *logos* - tudo que está por trás do discurso, que está articulado pela linguagem (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004). Nesse sentido, o *ethos* adquire um duplo sentido: ao garantir credibilidade ao orador, através da prudência, virtude e benevolência, designa as atitudes morais. E, na dimensão social, o orador, ao expor o seu modo, seu caráter e tipo social, convence o auditório. Acrescenta que o que está em jogo é a imagem de si que o orador faz através de seu discurso, e não de sua pessoa real. Isso implica na compreensão de que o orador, ou aquele que escreve e faz a intermediação com o leitor, procura as dimensões de credibilidade e social, na tentativa de expor uma imagem de si, da sua escrita, que convença o público. O jogo entre o dito e o não-dito percorre a tríade aristotélica e o discurso, a materialização da ideologia, acompanha esse movimento ininterrupto de convencimento.

As narrativas analisadas aqui nesse texto nos darão pistas para, além da análise discursiva, realizar esse entrelace da retórica com a sociologia, com a filosofia, bem como



com outras bases teóricas, no intuito de compreender que muitos dos discursos empreendidos não correspondem com a complexidade do acontecimento.

Contudo, não é possível compreender essa complexidade, a narrativa, a escrita e a intencionalidade sem pensar na questão da Memória (principalmente a social e a histórica - que seguem rotas paralelas, mas não se confundem). Com base em Henri Bergson (*apud* BOSI, 1994) sobre memória social, entendemos que a memória não é linear, mas atemporal e descontínua. Ou seja, distante do paradigma sequencial do tempo. Ela está muito mais próxima da dimensão da experiência e da subjetividade. Nelci Pereira (2011) acrescenta que “esta memória é sentida no interior das experiências vividas, no fluxo do tempo como uma multiplicidade indivisível e heterogênea, que a cada instante se altera, se dilata, se contrai, reconfigurando instantes já passados, criando expectativas para instantes futuros” (p. 01).

Para Paul Ricoeur a memória só existe, em última instância, enquanto discurso, enquanto narrativa. Ricoeur (2007), ao tratar dos usos e abusos da memória e do esquecimento, pontua que o uso é a representação da ação humana e o abuso se revela em uma disfunção, uma vez que mascara o caráter de regramento. O autor descreve três formas para pensar os usos e abusos da memória: “memória impedida”, “memória manipulada” e “memória convocada”. Aqui iremos nos deter apenas na “memória manipulada”, uma vez que ela se aproxima mais do conceito de narratividade - em que qualquer narrativa é seletiva. O autor destaca o poder seletivo da narrativa que acaba por oferecer “à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia de esquecimento tanto quanto de rememoração”. (RICOEUR, 2007, p. 98). O filósofo ainda acrescenta que, nesse espaço, a ideologia atua como discurso justificador do poder, da dominação. Percebemos aqui, no que diz respeito à ideologia, um entrelace entre a análise do discurso abordada por Michel Foucault e Orlandi e a narrativa estudada por Ricoeur.

Marilena Chauí (1979) também destaca essa memória manipulada quando assinala em relação à memória política, esclarecendo que há pessoas que após lembrarem e interpretarem acontecimentos que participaram ou foram testemunhas, alguns indivíduos “restauram os estereótipos oficiais, necessários à sobrevivência da ideologia



da classe dominante” (CHAUI, 1979, p. 19). Dessa maneira, como ainda salienta Marilena Chaui, na apresentação do livro de Ecléa Bosi, “lembranças pessoais e grupais são invadidas por outra ‘história’, por outra memória que rouba das primeiras o sentido, a transparência e a verdade” (CHAUI, 1979, p. XIX). Eni Orlandi (2007), além de trazer a ideologia inerente ao discurso, reitera essa forma de concepção da memória de Ricouer e Chaui, quando escreve sobre as formas do silêncio. A pesquisadora diz que a política do silêncio, ou silenciamento, está presente em muitas narrativas e destaca essa política na linguagem, ao salientar que “[e]m face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida a retórica do oprimido (a da resistência).” (ORLANDI, 2007, p. 29). Essas formas de conceber a memória relacionada à narrativa levam-nos a crer que, no âmbito discursivo, devemos considerar as relações ideológicas que se articulam no processo de enunciação e de comunicação, sobretudo no que tange à produção, ao controle e à circulação do discurso.

Após uma breve exposição teórica, salientamos que os textos analisados foram produzidos a partir de uma narrativa seletiva. Portanto, acreditamos que a memória política, destacada por Chaui, ou a política do silêncio, por Orlandi, estarão imbricadas também nas narrativas presentes, produzidas a partir de memórias, especialmente no âmbito retórico-discursivo.

No entanto, para situar o local e os leitores, iniciaremos esse trajeto percorrendo o lugar, em Santo Amaro, a partir do discurso de localização.

### **3. Local do acidente: Mercado Municipal e Feira Livre**

Encontramos registros sobre a feira livre e Mercado de Santo Amaro no livro “Vida e Passado de Santo Amaro”, edição de 1950, do memorialista Herundino Leal.

#### **Os Arcos**

Era assim denominada pela população da cidade e do interior do Município (de Santo Amaro), uma parte do patrimônio térreo do colonial e histórico prédio da Intendência Municipal, justamente aquela que fica o cavalheiro do largo do Amparo, porque as suas paredes eram em forma de arcadas, como se verifica ainda hoje, na frente do referido prédio. Esse





local era destinado ao nosso Mercado Público e os nossos tabaréus vinham de lugares diferentes, com seus animais carregados, vender a sua farinha, o seu feijão, o seu milho afora uma infinidade de outros gêneros de primeira necessidade, que eram grandemente procurados por toda classe de gente. [...] À margem direita do Subaé havia um barracão onde se vendiam os peixes procedentes da Ilha pequena, Acupe, Saubara, Itapema e Vila São Francisco, o qual tinha colunas de ferro e era coberto de zinco. Quando o Bandeirão (Dr. Ferreira de Viana Bandeira) foi Intendente melhorou-o, transformando-o em mercado e fechou os “Arcos” tão nosso conhecidos naquela época. Hoje esse Mercado Municipal. (LEAL., 1950, p. 52)

Leal traz como o local da feira livre - “Arcos” - e Mercado Municipal o prédio da Câmara e Cadeia. No livro “Santo Amaro da Purificação: arquitetura e urbanismo - Séculos XIX e XX” (2016) há registro sobre o Mercado Municipal e imagens que podem se relacionar com as descrições de Herundino Leal. Denilson Conceição Santana (2016) ressalta que esse mercado foi construído pelo Intendente Dr. Ferreira de Viana Bandeira, em 1893 (imagem 1), e foi completamente demolido para a construção de outro em 1938 (imagem 2).

Imagem 1 - Mercado Municipal de Santo Amaro construído em 1893.



Fonte: Santo Amaro da Purificação: arquitetura e urbanismo - Séculos XIX e XX (2016, p. 40)



Imagem 2: Mercado Municipal atualmente – foi construído em 1938.



Fonte: Arquivo pessoal, cedida por Marcos Vinicius Dias.

O acidente aconteceu em um período junino. Os textos que fizemos análises também trazem informações sobre a feira livre e faz referência ao Mercado nesse momento festivo. A pesquisadora Zilda Paim, em seu livro “Isto é Santo Amaro” (1974), traz detalhes da feira livre e enfatiza a tradição junina, bem como retrata a festividade desse período celebrado em muitos estados brasileiros, mas principalmente no interior do Nordeste.

Véspera de São João, uma das festas mais populares de Santo Amaro, mantendo a tradição de alegria nos folguedos joaninos. [...] De sacola em punho, as donas de casa, rumaram para a praça do mercado [...] Dos municípios vizinhos, dos distritos, chegavam os caminhões, os animais de carga. Feirantes alegres esperavam vender as suas mercadorias e levar de volta para casa o foguete, o fato de boi etc. A feira começara cedo, era um vai e vem constante. (PAIM, 1974, p. 99)

O jornal **A Tarde** também remonta à alegria e à tradicional festa junina, detalhando a feira e o que acontecia naquela data:

Dia de feira e véspera de São João, festividade popular das mais caras e tradicionais em toda a Bahia, era imenso o número de pessoas que às 10.30 horas da manhã de anteontem, gravitava em torno do mercado da cidade e da feira livre ali armada. Havia, portanto, muita gente. E um grande número de animais. Estes usados no transporte dos gêneros trazidos pelos feirantes, deveriam somar umas duas centenas ou mais e estavam amarrados, em grupos, nas imediações. Por fim, fora do mercado, duas barracas de fogos, ambas construídas em blocos de cimento armado e bastante sortidas. (A TARDE, 1958, p. 01 – destaque nosso)



A revista **O Cruzeiro** descreve da seguinte maneira: “É véspera de São João e a praça da feira está mais cheia, tem até mais barracas: duas novas foram montadas para vender fogos, sucesso anual da feira [...]” (MEDEIROS, 1958, p. 107).

Diante das diversas descrições sobre a feira livre e o Mercado no período junino, pontuando a grandeza e relevância desses locais e do momento para o município, é possível, entre outros aspectos, prever a dimensão do acidente, identificar as pessoas envolvidas e trazer outras suposições sobre o silenciamento do fato.

#### 4. As narrativas construídas: memórias e subjetividades

Por conta do limite de páginas, trouxemos para este recorte os textos jornalísticos **A Tarde**, de Salvador, **Imprensa Popular**, do Rio de Janeiro e o **Inquérito Policial** (instaurado em 23 de junho de 1958 e concluído em 20 de setembro do mesmo ano)<sup>27</sup>.

##### 4.1 Jornal A Tarde

Logo no início, em sua capa, já sinalizando o grande destaque que o periódico dava ao fato, tem-se a notícia do acidente (imagem 3).

Imagem 3 – Capa do jornal **A Tarde** publicado em 25 de junho de 1958



Fonte: Acervo da Biblioteca Pública do Estado da Bahia (chamada de "Biblioteca Central dos Barris")

<sup>27</sup> No trabalho de conclusão de curso selecionamos quatro textos que foram produzidos no ano do incêndio - dois foram publicados em jornais - **A Tarde**, de Salvador e **Imprensa Popular**, do Rio de Janeiro; um **Inquérito Policial** e a revista **O Cruzeiro**, do Rio de Janeiro. Resolvemos incluir nessa análise mais um texto que está no livro **Isto é Santo Amaro** da pesquisadora santamarense Zilda Paim, também referente ao fato, que teve sua primeira edição no ano de 1974.



O jornal **A Tarde** (de Salvador), de 25 de junho de 1958, fez uso de quase toda a primeira página para publicar a reportagem. Apresentou, além da manchete e dois subtítulos abaixo da notícia principal, onze tópicos sobre o fato. Trouxe como manchete, ou título principal, “A catástrofe de Santo Amaro”. O uso da proposição *de* aponta uma marca de pertencimento ao local onde ocorreu a citada *catástrofe*, e que é diferente de utilizar o *em* que apenas indica o local. Isso contribui para uma ideia de generalização da dor e da catástrofe. É como se Santo Amaro inteiro (quicá a Bahia) sofresse o acidente. A ideologia aqui, ao que parece, é de pertencimento e extensão emotiva.

O texto apresenta um preâmbulo extenso, com um viés literário, considerando a subjetividade por meio das adjetivações e a pouca objetividade em relação ao fato, que faz do uso de vários termos para substituir e descrever a palavra *catástrofe*, como por exemplo, “terrível acontecimento”, “inenarrável catástrofe”, “dramático espetáculo”, “imensa desgraça”. Tais adjetivos mobilizam o leitor sensibilizando-o para a situação e envolvendo-o na leitura integral dos demais tópicos e sub-tópicos que detalham o acontecimento. Além disso, essas expressões retomam referencialmente o acidente de forma a criar uma gradação, intensificando o sentido de dramaticidade. Tanto a escolha das palavras, quanto a distribuição intencional das reportagens criam uma ambiência fílmica. Como se o leitor fosse, agora, o expectador de um filme de terror. No trecho da reportagem abaixo, é possível perceber a continuidade das cenas:

Por vezes a vida excede a tudo quanto a imaginação pode conceber em matéria de dôr e sofrimento. Na realidade é o que acaba de acontecer em Santo Amaro, que o destino marcou com a maior, a mais trágica das catástrofes já verificada na Bahia. De fato, por mais que se recue no tempo, nada existe em nossa história que se possa sequer comparar ao ocorrido na grande cidade do Recôncavo. Nem há palavras com que se possa exprimir, em toda a sua intensidade, o terrível acontecimento cujo balanço nos oferece um total de mais de cem mortos e cêrca de trezentos feridos. [...] ÊsSES também, como não podia deixar de ser, os sentimentos d' "A TARDE", que, desde o momento em que teve conhecimento da tragédia, não poupa esforços, dentro das suas possibilidades, para levar uma palavra de confôrto aos sobreviventes e auxiliar as autoridades nos trabalhos de socôrro a Santo Amaro. (A TARDE, 1958, p. 01 sic)





O texto, que se desenha na fronteira entre o discurso jornalístico e o literário, expõe não só a dramaticidade do acontecido, como também quer que o leitor reflita sobre o instante de fratura da vida, sua efemeridade, da sua condição imprevisível. Fica perceptível durante toda leitura a mobilização da compaixão dos leitores para a situação, que é realizada através da organização textual, da seleção das palavras e expressões que envolvem, mobilizam e emocionam o leitor, como por exemplo: “Por vezes a vida excede a tudo quanto a imaginação pode conceber em matéria de dôr e sofrimento.”; “Nem há palavras com que se possa exprimir, em toda a sua intensidade [...]”; “E, pela descrição que temos do que é o aspecto da grande cidade, na qual as lágrimas correm incontidas de quantos viram ou veem o dramático espetáculo[...]” (A TARDE, 1958, p. 01). Temos ainda os registros fotográficos que colaboram com a leitura dos tópicos dentro da reportagem e que também promovem o despertar do sentimento de comoção / compaixão do leitor, conduzindo-o a perceber a relevância da solidariedade.

Mas, ao mesmo tempo, é possível perceber uma autopromoção do jornal quando, desde o início, constrói, através do texto introdutório, mobilizadores linguísticos para a compaixão presente na estrutura e na escolha de palavras e expressões que compõem o texto. É como se o jornal fosse o veículo dessa comoção e caminho da solidariedade. Na passagem abaixo, é possível perceber a intencionalidade do jornal em se promover como historiador e conhecedor dos fatos.

Êsses também, como não podia deixar de ser, os sentimentos d' "A TARDE", que, desde o momento em que teve conhecimento da tragédia, não poupa esforços, dentro das suas possibilidades, para levar uma palavra de confôrto aos sobreviventes e auxiliar as autoridades nos trabalhos de socôrro a Santo Amaro. (A TARDE, 1958, p. 01 sic)

É ele, o jornal, o portador da verdade real e subjetiva. O promotor da solidariedade, aquele que conhece, nos mais intensos e menores aspectos do acidente, toda a conjuntura e a complexidade de Santo Amaro e do povo que vive ali. Um arauto jornalístico da verdade. A presença de uma campanha financeira, que está explícita desde o subtítulo principal, reforça a nossa leitura a respeito da autopromoção do jornal: “A Tarde’ dá comêço a uma campanha de ajuda financeira em favor das famílias enlutadas, arrecadando, logo de início, donativos que totalizam importância superior a 400 mil cruzeiros” (A TARDE, 1958, p. 01 sic).





Encontramos ainda um espaço reservado para divulgar uma subscrição do jornal em destaque, especialmente demarcado por linhas pretas, em alto relevo, e o título em negrito. Nele, além de retomar e reafirmar a solidariedade do periódico, há uma exposição dos colaboradores e os valores doados na subscrição organizada, como é possível perceber na imagem 4.

Imagem 4 – Subscrição promovida pelo jornal **A Tarde**.

**Subscrição de "A Tarde" para as vítimas da catástrofe**

"A Tarde" não poderia ficar indifferente á tragedia de Santo Amaro, como áttas não tem faltado, em outras ocasiões, com a sua solidariedade. Assim, logo lhe chegou ao conhecimento a catástrofe que abalou, não apenas a pequena cidade do reconcavo, mas todo o Estado, tamanha a sua proporção, e acanhinou apezos no sentido de não faltarem ás vítimas, as que se agniam nos leitos dos hospitais, residencias familiares e proprios públicos, transformados em enfermarias ou pagu-rem o triste tributo da fidejicem na orfandade, recursos necessarios do instante de amargura. E, mais uma vez, as classes conservadoras e a-ram ao encontro desse apelo, prontamente atendendo a subscrição aberta por este jornal. A lista seg. de creder.

Até o presente momento já foi recolhido o total de 409 mil cruzeiros, procedente das seguintes firmas:

S. A. Magalhães Comércio Industria	Cr\$ 100.000,00
Lavoura e Industrias Reunidas S. A.	100.000,00
Banco Económico da Bahia	100.000,00
Banco da Bahia S. A.	50.000,00
Joanes Industrial S. A.	20.000,00
Cia. Seguros da Bahia	10.000,00
Cia. Energia Eléctrica da Bahia	10.000,00
Antonio Navarro Lucas	5.000,00
Atlantica S. A.	5.000,00
Tabacalera do Brasil S. A.	3.000,00
Navarro Lucas & Filho	3.000,00
Chadler S. A.	3.000,00
<b>Total</b>	<b>409.000,00</b>

— Algumas das firmas que figuram na lista acima já haviam concorrido para as subscrições abertas pelas redações desta capital; nem porisso se recusaram a concorrer na subscrição da "A Tarde", sendo que outras como S. A. Magalhães e Lavoura e Industrias Reunidas prestaram serviços lá mesmo em Santo Amaro, quando se deu a ocorrência.

— As importancias acima poderão ser entregues ao sr. Artur Couto na Gerencia da "A Tarde", a fim de serem logo remetidas para Santo Amaro, onde se acha constituída uma comissão para distribuição dos recursos que forem chegando.

Fonte: Biblioteca Pública do Estado da Bahia (chamada de "Biblioteca Central dos Barris")

Essas marcas apontadas deixam pistas de um jornal sensível à causa, que leva informações detalhadas e mobilizadoras da compaixão aos seus leitores. Contudo, temos também efeitos de sentido que sugerem uma campanha de autopromoção desse veículo de comunicação.

Em relação às ações dos políticos na época (a postura política do jornal), há um tópico chamado "Os socorros" (imagens 5a e 5b), que ressalta "o trabalho extraordinário da Secretaria de Saúde - e uma foto do secretário 'em ação' no cemitério - e equipes médicas de outras instituições" (A TARDE, 1958, p.01). Há ainda um telegrama de pesar aos conterrâneos, enviado pelo baiano e político Octavio Mangabeira (imagem 5c).



Imagens 5a, 5b e 5c – Destaque – através da linguagem verbal e não- verbal - para as ações políticas em relação ao acontecimento e telegrama de Octavio Mangabeira.

(Imagem: 5a)

**Os socorros**  
É justo que se ressalte a pronta assistência recebida pelas vítimas na tragédia de Santo Amaro da Purificação. Além do trabalho extraordinário do Secretário de Saúde, dr. João Araújo, dos drs. Mamede e Octávio Araújo, este dedicado diretor da Santa Casa de Misericórdia devemos citar o desempenhado pelas equipes de médicos da SAMDU e Pronto Socorro, que, a despeito de estarem de folga no dia da ocorrência lutuosa, rumaram para o local, prestando toda a assistência às vítimas. A equipe da SAMDU estava integrada dos drs. José Mello, Maurílio Freitas e Carlos Schianga, enquanto que a do Pronto Socorro contou com os drs. Augusto Teixeira, Eurico Freitas e Aleixo Sepulveda. Todos eles tiveram dedicadíssima atuação, juntamente com o dr. Sérgio Peixoto, diretor do Serviço Médico do Interior, Tenente João Araújo, Delegado local e Prefeito Manoel Marques, além do dr. Pires da Veiga.

(Imagem: 5b)



O secretário da Saúde acende uma vela, junto a um dos cadáveres depositado no cemitério de Santo Amaro.

(Imagem 5c)

**Associa-se ao pesar dos seus conterrâneos**  
Recebemos o seguinte telegrama:  
RIO, 24 — Profundamente penalizado, tomo parte no grande pesar com que toda a Bahia deplora a catástrofe de Santo Amaro. Com os melhores votos pelo restabelecimento dos feridos e preces pelos mortos, envio às suas famílias um comovido abraço — Octavio Mangabeira

Fonte: Biblioteca Pública do Estado da Bahia (chamada de "Biblioteca Central dos Barris")

Nas imagens, é possível observar o tom quase cinematográfico do Secretário de Saúde que, de joelhos e aparentemente consternado, acende uma vela ao lado dos mortos no acidente. Os corpos, cujos rostos não foram cobertos, e a composição da cena parecem montadas para a foto. É através da linguagem verbal e não-verbal que as ações políticas se desenham, de maneira suave e quase que natural.

#### 4.2 Jornal Imprensa Popular

Ao analisarmos outro jornal, da mesma época, mas de outro estado (Rio de Janeiro), percebemos a diferença no tratamento das imagens, bem como da linguagem utilizada pelo periódico (imagem 6):



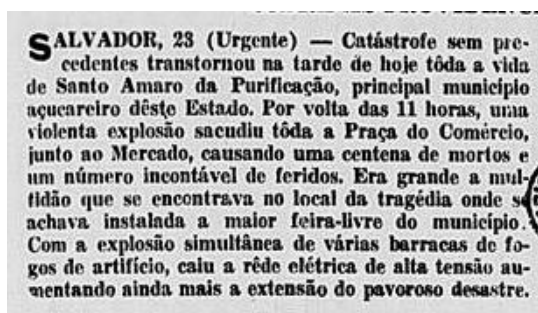
Imagem 6 – Capa do jornal Imprensa Popular, publicado em 24 de junho de 1958.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil<sup>28</sup>

O jornal **Imprensa Popular**, do dia 24 de junho do mesmo ano, estampou o fato também na primeira página, mas apenas parte da notícia. O jornal deixou parte para publicar dentro do Caderno. Na ocasião, o noticiário trouxe a manchete “Pavorosa Catástrofe em Santo Amaro (Bahia) – Dezenas de mortos e mais de cem feridos na explosão”, adjetivando o fato e localizando precisamente apenas o lugar. Em letras maiores e em negrito, o jornal destaca os efeitos sobre os feridos e mortos na explosão, como é possível ler na imagem abaixo:

Imagem 7 – Lide da reportagem sobre o acidente do jornal **Imprensa Popular**.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil

<sup>28</sup> Todas as imagens do jornal **Imprensa Popular** estão disponíveis em: < <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=108081&pagfis=15880&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em 08 jul. 2019.



O texto acima nos oportuniza analisar alguns aspectos da linguagem. Inicialmente há um enaltecimento da cidade (em outro tópico faremos um paralelo entre textos, analisando alguns desses aspectos): “[...] Santo Amaro da Purificação, principal município açucareiro deste Estado [...]” e “[...] instalada a maior feira livre do município [...]” (IMPRESA POPULAR, 1958, p. 01). Percebemos que através de afirmativas sutis, o jornal deixa claro o desejo de sobressair o município, mesmo em meio ao acidente. Somado ao enaltecimento do governador da Bahia, como veremos mais abaixo (imagem 8), percebemos que o foco desse jornal era muito mais político do que social.

Após descrever sucintamente o fato, ressaltar as primeiras ações de socorro pelo hospital da cidade e o imprevisto de postos de socorro pelas autoridades militares, o periódico destaca ações do governador da Bahia da época, Antônio Balbino, desde as comunicações com o deputado, presidente da Assembleia e Secretário de Saúde, até as medidas tomadas quanto ao atendimento, medicação e transporte.

É possível confirmar esse destaque através do fragmento abaixo:

Depois de manifestar à reportagem seu profundo pesar, o governador, Antonio Balbino afirmou que, por felicidade, o Estado acha-se aparelhado para a prestação dos socorros necessários, pois ainda recentemente comprou 12 ambulâncias, a maioria das quais seguiu para Santo Amaro. (IMPRESA POPULAR, 1958, p. 02, sic)

Mas, os trechos que colaboram para o enaltecimento das ações políticas ao mesmo tempo também se contradizem. Na mesma reportagem, com o subtítulo “Falta de remédio”, quando o jornalista pontua que “Os recursos médicos ficaram escassos em pouco tempo [...]” (IMPRESA POPULAR, 1958, p. 02), a passagem destoa sobre o aparelhamento do hospital e prestação de socorros necessários, como é possível ler na imagem abaixo:





Imagem 8 – Registro da escassez de remédios contradiz o excesso de enaltecimento das ações políticas governamentais.



Fonte: Biblioteca Nacional Digital Brasil

Percebemos no texto uma exclusividade em enfatizar as atividades relacionadas ao acontecimento, mas realizadas pelos políticos, e dessa forma uma autopromoção dos mesmos através da exposição intensa de suas ações. Vale ressaltar que, apesar de todo esse foco político, o jornal não faz nenhuma menção sobre o prefeito da cidade, na época, Manoel Marques da Silva. É interessante observar também que a manchete do jornal concorre, em espaço e foco de interesse, com a foto da eleita Miss Brasil. Tal medida parece retirar um pouco da comoção, mesmo com a adjetivação da “pavorosa catástrofe”. Essa mesma estratégia é utilizada até hoje em telejornais. Isso cria uma espécie de suavização e sugere, também, uma expectativa na leitura da notícia. Outra curiosidade fica por conta da localidade que a notícia “Falta de remédio” traz: “Nesta Capital” (Salvador). Ao que parece, é preciso localizar o leitor que não conhece o município de Santo Amaro, colocando em destaque a capital do estado da Bahia. O destaque do jornal, ao contrário do A Tarde, é nas ações políticas. A catástrofe, lamentada pelo jornalista, expõe as fraturas estruturais de uma cidade interiorana, cujas limitações são expostas e intensificam ainda mais o acidente e seus efeitos.

Até o momento, percebemos nuances discursivas que acionam marcas temporais de uma tragédia. Segundo Jacy Seixas (2002), a memória constrói um tempo carregado de afetividades e Halbwachs (2006) agrega a essa afetividade a memória coletiva. O





autor aponta um aspecto crucial sobre memória. Ressalta que ainda sendo individual, que também é social, pois é uma manifestação singular do coletivo. Cada memória individual, de maneira muito singular e mesclada de afetividades, mas que também é constituída socialmente e compõe a memória coletiva daquele acidente. Salientamos ainda que memória coletiva pode se referir tanto à memória de todos os membros de uma determinada sociedade quanto a grupos sociais no seu interior.

### **4.3 Inquérito Policial**

O Inquérito Policial, instaurado em 24 de junho de 1958 pelo 1º Tenente e Delegado de Polícia, João Araújo dos Santos, é composto por 120 páginas e traz desde a instauração “[...] a fim de apurar as causas da lamentável ocorrência [...]” (INQUÉRITO POLICIAL, 1958, p. 08) até a conclusão com a apresentação de um relatório final. São inúmeros documentos que o compõem.

Pela extensão e diversidade de assuntos, decidimos explorar apenas alguns, como: o laudo de exame pericial e o relatório final. O laudo de exame pericial descreve e analisa, a partir de tópicos, o local do acontecimento, expondo alguns aspectos e apresentando a conclusão da perícia. Neste documento, consta que a perícia foi realizada no início do turno vespertino do dia seguinte ao acidente. Também pontua no tópico “Proibição e elementos de combate ao fogo”, que os peritos registraram que não tinham conhecimento “se foi estabelecida a proibição de ascender fogos dentro do raio de trinta metros.” (INQUÉRITO POLICIAL, 1958, p. 27).

O relatório final é composto por oito folhas e nele consta uma descrição detalhada sobre o fato. Próprio de uma linguagem objetiva, ainda assim é possível encontrar subjetividade presente. Termos referentes ao acidente como “desastrosa ocorrência”, “triste episódio”, “lamentável episódio”, “lamentável catástrofe”, “momento desastroso” deixam perceber/fluir a sensibilidade do profissional na elaboração desse texto.

Nesse documento há uma descrição minuciosa desde o início do acidente e a sua magnitude devido ao período “[...] em pleno dia de feira livre, por sinal bastante concorrida por se a véspera da tradicional festa de São João [...]” (INQUÉRITO POLICIAL, 1958, p. 114), até as prováveis causas; os encaminhamentos aos acidentados e aos cadáveres. Há sinalizações como “[...] o Laudo de Exame Cadavérico, cuidadosamente



elaborado, de fls. 22 a 25, descreve detalhadamente o número de vítimas mortalmente acidentadas, e que foram identificadas pelos peritos [...]” (INQUERITO POLICIAL, 1958, p. 116). E segue com uma lista de 52 nomes de mortos e com a especificação de mais 18 cadáveres não identificados. Acrescenta ainda o falecimento de outras vítimas que foram deslocadas para hospitais em Salvador e que não conseguiram o Laudo. Atentando, dessa forma, para a ausência de informações precisas sobre o real número de mortos.

Nesse relatório há ainda referência a uma lista de acidentados como podemos verificar abaixo:

Apresentamos entretanto, às fls. 101 a 112 uma relação geral dos acidentados nesta catástrofe, a qual nos foi fornecida pelo Hospital Nossa Senhora da Natividade, através buscas na movimentação geral do pessoal ali relacionado. (INQUERITO POLICIAL, 1958, p. 120, *sic*)

Ao consultar as folhas citadas, notamos que há uma gigantesca relação de nomes com endereços incompletos de pessoas que foram atendidas, no período de 23 de junho a 1º de julho, no próprio Hospital do município e também transferidas para outros locais como Salvador, Feira de Santana e Terra Nova.

O texto encerra expondo que fatores diversos contribuíram para a não “[...] elucidação concreta desta lamentável tragédia [...]” (INQUERITO POLICIAL, 1958, p. 120). E acrescentam que “[...] Assim é que a falta de provas reais nos encaminham para o campo das suspeitas sem que possamos fundamentá-las. [...]” (INQUERITO POLICIAL, 1958, p. 120).

Damos uma pausa a essa análise dialogando com essa última frase: as possíveis leituras realizadas nessa análise foram a partir de pistas deixadas no “campo das suspeitas”.

## **5. Linguagem: Reconstrução da Memória**

Os textos analisados trazem narrativas semelhantes sobre o acidente, mas também contemplam outras divergências. Vamos explorar um pouco mais, trazendo para a discussão algumas das escolhas conceituais, principalmente sobre a questão da memória. Um traço interessante nesses textos é a forma como cada um apresenta a cidade de Santo Amaro, com olhares de um mesmo momento, mas em perspectivas diferentes.



Temos no **Imprensa Popular** a cidade de Santo Amaro sendo referenciada como o “principal município açucareiro deste Estado”. No **A Tarde**, “Grande cidade do Recôncavo” e “Velha cidade do Recôncavo”. Outro ponto relevante é que o **Imprensa Popular** aborda a relação da rede elétrica com o acidente. Pontuam que os fios de eletricidade partiram com a explosão e fizeram muitas vítimas.

O **Imprensa Popular** destacou que “Com a explosão simultânea de várias barracas de fogos de artifícios, caiu a rede elétrica de alta tensão aumentando ainda mais a extensão do pavoroso desastre.” (IMPRESA POPULAR, 1958, p.01, *sic*).

O **A Tarde** aponta como uma das possíveis causas do acidente, mas não afirma que foi a rede elétrica que rompeu com a explosão:

Um curto circuito, ou outra causa qualquer, provocou a detonação do material inflamável e as paredes e o teto das barracas foram impulsionadas pelo sopro da explosão, transformaram-se em mortíferos projetis que foram ceifando vítimas indiscriminadamente e em todas as direções – ali mesmo do outro lado do rio Subaé. (A TARDE, 1958, p.01)

Mas o Inquérito Policial não relata sobre a rede elétrica nessa perspectiva. Por sinal, há um parecer dos peritos sobre a rede elétrica destacando sobre a distância entre a rede e as barracas: “A posteação com a rede elétrica passava distante da barraca do senhor Raimundo Reis a treze metros e da barraca do senhor Aristides Santos a onze metros.” (INQUERITO POLICIAL, 1958, p. 26, *sic*).

Quanto às vítimas, também vale a pena verificar as formas de enunciados produzidos para descrevê-las.

O jornal **A Tarde**, sobre o número de pessoas que foram sepultadas sem identificação, diz: “Além disso, muitos dos mortos eram *pessoas desconhecidas* em Santo Amaro, daí não terem sido identificados.” (A TARDE, 1958, p.1, destaque nosso).

E o Inquérito Policial pontua:

Em seguida passamos a identificar de perto os cadáveres, *contando com os familiares das vítimas e de pessoas idôneas presentes* e logo após as identificações, ordenávamos os registros de óbito nos Cartórios da Cidade. *Todos os cadáveres, quando identificados à tarde já se encontravam em estado de rigidez [...]*. (INQUÉRITO POLICIAL, 1958, p. 23 - destaque nosso)



Os textos nos deixa perceber que todos deixam marcas, do olhar sobre as vítimas: *feirantes, pessoas desconhecidas*. Isso nos leva ao relato do pesquisador Herundino Leal, no início da década de 50, ao descrever as pessoas que vendiam na feira:

[...] Esse local era destinado ao nosso Mercado Público e os *nossos tabaréus* vinham de lugares diferentes, com seus animais carregados, vender a sua farinha, o seu feijão, o seu milho afora uma infinidade de outros gêneros de primeira necessidade, que eram grandemente procurados por toda classe de gente. (LEAL, 1950, p. 52, destaque nosso)

Daí surge uma inquietação: Será que houve silenciamento do fato ou foram as vítimas, pessoas “*tabaréus*”, “*desconhecidas*” – sem nome dentro da cidade – “*feirantes*” que não são relevantes para serem lembradas?

A partir da análise discursiva realizada com base nos textos que foram produzidos no período do acidente, elaboramos mais algumas possíveis leituras, incorporando, para isso, o referencial teórico da sociologia, principalmente.

Para expor essas breves interpretações, utilizamos um arcabouço teórico interdisciplinar e pretendemos, dentre outros aspectos, elucidar quais elementos favoreceram o silêncio desse acontecimento durante um período de cinquenta anos (1958 - 2008) e ao mesmo tempo trazer visibilidade para o subalterno historicamente colonizado. Para contemplar essa proposta, fizemos uma aplicação da sociologia das ausências e das emergências, no campo da memória social. Para isso recorreremos, entre outros, ao precursor das sociologias, Boaventura de Souza Santos. Também nos valeremos da pesquisadora pioneira na esfera da análise do discurso Eni Orlandi, do filósofo Paul Ricoeur, do sociólogo Michael Pollak e da teórica pós-colonial Gayatri Spivack.

Boaventura de Souza Santos, em um artigo intitulado “A reinvenção da emancipação social”, reflete sobre a Sociologia das ausências e das emergências. A sociologia das ausências, segundo Santos (2006), trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, ativamente produzido “como não existente, isto é, como uma alternativa não o-credível ao que existe” (SANTOS, 2006, p. 12).



Enquanto a sociologia das ausências é pensada para contrariar essas lógicas de exclusão, tem a intenção de reconstruir essas formas, mudando as suas relações de subalternidade. A sociologia das emergências, segundo Boaventura de Souza Santos (2006), aponta para a substituição do futuro vazio, onde pode existir tudo ou não existir nada. Busca caminhos concretos e com isso transforma o futuro infinito em um futuro real. Ela, a sociologia das emergências, atua tanto sobre as possibilidades quanto sobre as capacidades. Portanto, tanto a sociologia das ausências como a sociologia das emergências tem como fundamento a contestação.

Iniciaremos essa análise tecendo um olhar sobre a forma como esses textos, que foram escritos na época do acidente, conceberam as pessoas que vendiam na feira e as que foram mortas no acidente. A seleção de nomes para identificá-los merece uma análise mais atenta, pois talvez notaremos aqui o que a linguista Eni Orlandi (2007) chama de “dito”, “não dito” e “interdito”. Conforme essa autora, os sentidos estão para além do que está explícito no texto. Ou seja, de acordo com a seleção das palavras e a posição em que estão empregadas em um texto elas produzem um sentido específico e variável. E nessa construção dos sentidos situa o dito e não-dito – as entrelinhas ou interdiscursos – que se revela na formação discursiva. Logo, para se analisar o sentido do discurso, como aponta essa pesquisadora, é necessário tecer a relação entre interdiscurso e intradiscurso – o dito e o não-dito.

“Tabaréu”, “feirante”, “desconhecidas”, “sem identificação” são alguns dos nomes escolhidos pelos autores dos textos selecionados e analisados para identificar / denominar as pessoas (que compunham a feira livre no largo do mercado em Santo Amaro no dia do acidente) que estavam, vendiam e morreram na feira naquele dia do acidente. O que está no interdito? São pessoas sem relevância social para aquele município? Qual (is) ideologia (s) que está (ão) presente (s)?

Na feira há a presença de muitas pessoas de pouco poder econômico, sócio e cultural, que geralmente se deslocam da zona rural para negociar produtos para a própria subsistência, muitas vezes retirados da própria “roça”. Esses indivíduos realmente não são conhecidos por seus sobrenomes. Talvez não encontremos aí sobrenomes





institucionalizados pela sociedade santamarense. Um traço possivelmente de uma forte herança dos engenhos de açúcar e dos colonizadores.

Para ampliar um pouco mais essa análise, adentremos nos estudos sobre o que Paul Ricoeur descreve como o “abuso da memória” e do “esquecimento”. Não iremos explicitar aqui detalhes dessa abordagem, mas exploraremos a “memória manipulada” para fazer reflexões a respeito de qual história foi produzida, oficializada. Para Ricoeur, as recordações são compostas de pequenas narrativas que são seletas. Para ele, “se somos incapazes de nos lembrar de tudo, somos ainda mais incapazes de tudo narrar; a ideia de narrativa exhaustiva é uma perfeita insensatez.” (RICOEUR, 2003, p. 07). Então, as possibilidades de variação da mesma história, a partir da manipulação, favorecida pelas narrativas, permitem produzir uma memória ideológica. Boaventura de Souza Santos (2006), quando discorre sobre a sociologia das ausências, aborda sobre alguns processos de produção da não existência. Nessa reflexão há um estreito diálogo com Paul Ricoeur em relação a “seletividade” da memória, sendo esta uma das formas sociais da não existência muito forte e eficaz.

Ricoeur (2003) destaca, ainda, a questão da privação dos próprios autores e do poder imaginário de se auto narrarem. Ele traz aqui as limitações em descrever as “responsabilidades dos atores individuais das pressões sociais que trabalham subterraneamente a memória coletiva” (RICOEUR, 2003, p. 03). Na direção do acidente, é possível inferir que a voz dos sobreviventes, por exemplo, não entrou nas narrativas.

Michael Pollak chama a atenção para essa perspectiva de lidar com os fatos sociais como coisas. Para Pollak (1989, p. 02) é necessário “analisar como os fatos sociais se tornam coisas, como e por quem eles são solidificados e dotados de duração e estabilidade”. Isso significa compreender os jogos de poder intrínsecos e extrínsecos. Pensar na concepção de fatos sociais como “coisas” é contemplar a faceta do discurso do poder. É dimensionar categorias que falam, de quem falam e como falam (e quando falam). Ao estudar a história oral, Michael Pollak ressalta a relevância de “memórias subterrâneas” e estão inclusos nesse conceito a memória dos marginalizados, dos excluídos e das minorias, e é parte integrante das culturas minoritárias e dominadas,



portanto oposta a memória nacional, “oficial”. É nessa esteira que a indiana Gayatri Spivak trabalha em seu livro “Pode o subalterno falar?” (2010).

Ainda em relação à “memória subterrânea”, Michael Pollak a caracteriza como uma memória que atua de forma subversiva no silêncio e de “maneira quase imperceptível. Ela aflora em momentos de crise e em sobressaltos bruscos e exacerbados” (POLLAK, 1989, p. 02). É como se essa memória, que é colocada no lugar do silenciamento, por conta dos discursos de poder, ficasse em potencial, movendo-se pelos meandros das lacunas. O silêncio de cinquenta anos não é um silêncio total. Talvez acontecesse um burburinho, em algum lugar de uma memória que não quer o esquecimento. É possível ver essa latência da memória nas narrativas orais de muitas pessoas, principalmente dos mais velhos e dos “filhos de Axé” (os candomblecistas).

Retomaremos, então, a Boaventura Santos (2006) para apresentar outra tessitura de ideias entre autores. “Memória subterrânea” é um conceito que dialoga com as formas de não existência apresentadas por Santos. Essas memórias são subterrâneas porque são enterradas, são feitas invisíveis e ausentes da memória oficial. Esse “esquecimento” do acidente, enterrado talvez por alguma ideologia política, não se sustentou inteiramente. Mesmo depois de tanto tempo, o silêncio é rompido e retoma com forças outras e com outras roupagens. Isso se torna perceptível, inicialmente, através da missa realizada anualmente a partir de 2008, seja nos textos produzidos no espaço acadêmico e literário. No campo acadêmico, outros referenciais apontam para o rompimento desse silêncio. Tem-se, por exemplo, um memorial com a produção de um documentário radiofônico elaborado por um estudante do curso de Comunicação Social – Jornalismo do Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL / UFRB, em Cachoeira em 2012; um artigo produzido por um professor e dois estudantes do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas – CECULT / UFRB, publicado na revista de Extensão em 2015, da UFRB. Na literatura, há uma crônica intitulada “A última bomba”, que faz parte do livro “Por que o Subaé não molha o mapa” da autoria de Jorge Portugal, publicado em 2017. No plano da gestão política, há um desejo de colocar um marco memorial, no cemitério, no local onde foram enterrados os “indigentes”, e mesmo nas narrativas orais que permeiam muita gente santamarense.



A partir dessas iniciais incursões sobre a memória manipulada e subterrânea em diálogo com a sociologia das ausências, podemos presumir que há uma história sobre o acidente de 1958 produzida com variações e manipulações permitidas pela própria narrativa. Mas, além dessa constatação, podemos ainda inferir, com pressupostos ainda na reflexão de Ricouer e Pollak, que a narrativa produzida atende a uma memória ideológica da época. Não há como falar em memória e narrativa, sem observar o posicionamento de quem fala e de quem é silenciado.

Durante a análise dos textos é possível verificar o olhar do outro, fora do lugar de fala, para o fato. Alguém narra uma situação e acaba distanciando seus atores individuais dessa narrativa, construindo desta forma uma memória coletiva e oficializada, produzida para atender ao discurso hegemônico que se sustentava na época.

Outra possibilidade de leitura é deixada através das reflexões de Pollack (1989) em relação à memória subterrânea. Primeiro, é preciso repensar sobre a coisificação dos fatos sociais. Como e por quem, e acrescentamos porquê e quais interesses a morte de muitas pessoas nesse acidente foi coisificada, deixada de lado pela gestão pública. Esse autor nos mostra possíveis formas de retomar o agenciamento das pessoas através dessa memória que segue seu trabalho de subversão no silêncio e aflora bruscamente.

Para problematizar um pouco mais essa discussão, podemos acrescentar as ideias de Gayatri Spivak (2010) sobre o colonizador e o colonizado, e destacando a relevância do subalterno se representar, se subjetivar, se reerguer. Embora a autora trate de contextos diferentes dos apresentados nesse trabalho, é importante compreender as várias maneiras de se pensar o silenciamento dos menos favorecidos, seja em escala pequena ou grande (mesmo porque a escala é uma questão de perspectiva). Mesmo que não se tenha, no povo santamarense a figura do subalterno, a subalternidade persiste em muitas dimensões (rastro de um tempo de escravidão). Nesse sentido, a pesquisadora promove importantes reflexões sobre o fato do subalterno e do colonizado serem sempre representados pela voz do outro. Gayatri Spivak pontua a ilusão do intelectual acreditar que pode falar pelo outro no intuito de reivindicar seus direitos. Spivak, juntamente com Pollak, e endossados na sociologia das emergências, nos levam a outra



projeção desse trabalho que são as narrativas orais de pessoas que participaram direto ou indiretamente do acontecimento (projeto futuro de análise).

### **Breves considerações**

Inicialmente vale destacar que os textos analisados nos permitiu primeiramente verificar como foi grande a dimensão o acidente: o número de mortos e feridos, o raio da distância que foi atingido. As imagens fotográficas e os registros nos textos revelam o estrago no local e o envolvimento de outros municípios vizinhos e de pessoas que reforçam essa dimensão.

O jornal **A Tarde**, apesar de utilizar a primeira página, na íntegra, para o acidente, fez escolhas de recursos textuais que mobilizaram a compaixão do leitor e mesclou com a autopromoção do periódico quando, desde o subtítulo até em outros vários momentos, fez uma campanha que destacava o nome do jornal. Expos os fatos, mas o maior envolvimento era com a atitude do Jornal em relação ao acidente – uma autopromoção.

O **Imprensa Popular** demonstrou ser um jornal absolutamente político. Toda a notícia foi alicerçada pelas ações de pessoas políticas como governador e secretário. Nesse periódico as atividades políticas, voltadas para a questão do acidente, ganharam relevância.

A objetividade esperada no texto do **Inquérito Policial** é perpassada por uma subjetividade através das adjetivações sobre o acidente, descrição da feira e até mesmo traços de comoção presente no laudo pericial e no relatório final.

Mesmo levando em consideração todas as complexidades do acidente, diante da dificuldade no reconhecimento dos corpos encontrados, para além de tudo isso, percebemos que a categorização generaliza e desumaniza o acontecimento. Em tempos atuais há, de certa forma, uma naturalização temporal dos acontecimentos, como se eles também tivessem um nascimento, um amadurecimento e uma morte. Essa sequência, muitas vezes, não significa esquecimento total, mas demonstra que a sociedade, e todo o seu movimento de inquietude e instabilidade, todo seu movimento de idas e voltas temporais, dialoga com suas necessidades e com suas narrativas de urgências. Ou seja, a



sociedade dos tempos líquidos, como já sinalizava Bauman (2007), bebe (talvez até demais) das águas de Lete (o rio do esquecimento) para seguir seu fluxo.

### Referências bibliográficas

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart . Prefácio – Apresentando Spivak. In: SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

A TARDE. Edição 15, ano 46, 25 de junho de 1958.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_. Estética da criação verbal. 2. ed. Trad. De Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. Coord. Trad. Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUI, Marilena. Apresentação: Os trabalhos da memória. In. BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: TAQ, 1979.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do Saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

IMPrensa POPULAR. Edição 02452. Ano XI. 24 de junho de 58. Disponível em: <[memoria.bn.br/docreader/WebIndex/WIPagina/108081/15880](http://memoria.bn.br/docreader/WebIndex/WIPagina/108081/15880)> . Acesso em 10 de junho de 2018.





INQUÉRITO POLICIAL. Instaurado em 23 de junho de 1958 e concluído em 20 de setembro de 1958, pelo delegado de polícia, João Araújo dos Santos – 1º Tenente.

LEAL, Herundino Costa. **Vida e Passado de Santo Amaro**. Imprensa Oficial da Bahia, 1950.

OLIVEIRA, Adriano Dantas de. **A dimensão retórico-discursiva das canções buarquianas, mobilização de paixões na articulação tensiva opressão versus liberdade e melos como prova de persuasão**. São Paulo, 2014. 361f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora Unicamp, 1999.

PAIM, Zilda. **Isto é Santo Amaro**. Imprensa Oficial, 1974.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278/1417>>

PEREIRA, Nelci Bilhalva. Memória: Continuidades ou descontinuidades?. In:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG/JATAÍ, 26 a 30 de set. de 2011, Jataí. **Anais do II Congresso Internacional de História da UFG**. Jataí: UFG, 2011. p. 1-7.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Trad. Alain François. Campinas: UNICAMP, 2007.

SANTANA, Denilson Conceição. **Santo Amaro da Purificação: arquitetura e urbanismo, séculos XIX - XX**. Santo Amaro: Faz de Conta, 2016.



SANTOS, Boaventura de Souza. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política.** Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SEIXAS, Jacy. Os Tempos da Memória: (Des)Continuidade e Projeção. Uma Reflexão (In)Atual para a História?. **Projeto História.** Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, n. 24, 2002. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10612/7893> >. Acesso em 02 de junho de 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.



## Fotografias e memórias do Trezenário de Santo Antônio em Tanque de Senzala–BA

*Camila Machado Paim*<sup>29</sup>

*Edson Dias Ferreira*<sup>30</sup>

**Resumo:** Este trabalho refere-se a uma pesquisa, ainda em andamento, no âmbito do Mestrado em Desenho Cultura e Interatividade, sobre o Trezenário de Santo Antônio na comunidade de Tanque de Senzala-BA, pertencente ao município de Santo Amaro – BA. Para tanto procurar-se-á mostrar a relevância da discussão da noção de memória e também da fotografia para compreender o valor e sentido dos relatos dos devotos sobre a festa no lugar estudado. Por fim, traçar um panorama que possibilite evidenciar os caminhos que vem sendo percorridos em relação ao desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, em relação aos métodos utilizados e pensados no que tange a aproximação com os sujeitos, acesso às informações e análise do material recolhido e consultado.

**Palavras-chave:** Fotografia; Memória; Trezenário; Tanque de Senzala; Lugar.

### 1. Introdução

Estudar a manifestação religiosa oriunda da religião católica apostólica romana, da comunidade de Tanque de Senzala, por meio do Trezenário de Santo Antônio, começou a fazer sentido para compreender a dinâmica cultural do lugar. Já que a religião é um traço cultural importante para se entender o comportamento de determinado grupo frente ao que se considera como sagrado. E isso acontece, por meio da existência de uma produção simbólica, que faz com que seja significado/rememorado as ações dos sujeitos com o passar dos tempos na sociedade. A manifestação em questão, é vivenciada pelos moradores da comunidade há mais de 50 anos, sendo esse festejo comemorado anualmente no mês de junho.

---

<sup>29</sup>Licenciada em Geografia (pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS) Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade - Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. e-mail: [camila.paim.754@gmail.com](mailto:camila.paim.754@gmail.com)

<sup>30</sup> Doutor em Ciências Sociais (pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade - Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS. e-mail: [edson.orientacaomestrado@yahoo.com.br](mailto:edson.orientacaomestrado@yahoo.com.br)



O tempo da pesquisa, embora curto, já foi suficiente para algumas constatações a respeito da festa em louvor a Santo Antônio na comunidade. Nessa perspectiva, a festa mencionada, é a única do lugar, cuja dinâmica reflete um “fazer coletivo” de significativa importância. Desse modo, parte considerável da população participa efetivamente da organização da mesma, iniciando os preparativos logo após a semana santa para que tudo esteja devidamente organizado e pronto no período da festa. No decorrer de treze noites do mês de junho toda uma programação é executada, são missas, louvores, cânticos entre outras ações. O festejo finaliza no décimo terceiro dia com uma procissão que ocorre sempre aos domingos, nos últimos anos tem contado até com a participação de pessoas influentes do município e região.

Cabe salientar que o termo “Trezenário” aqui mencionado desde o título do trabalho é originado de “Trezena”, que está relacionado diretamente com as comemorações/orações praticadas em louvor a Santo Antônio. As celebrações começam no início de junho e que tem como ponto forte do festejo, o dia treze do mesmo mês, que por sua vez, tem ligação com a morte do Santo, ocorrida no dia 13 de junho no ano de 1231. Portanto, a festa provoca e evoca nos devotos um sentimento de pertencimento, fé e devoção a Santo Antônio, sendo que estes se unem para desenvolvimento de tarefas, desde a limpeza as pregações de cada noite, tudo isso em prol do padroeiro.

Desta forma, podemos ter uma ideia de como uma festa mexe com o imaginário da comunidade de modo bastante significativo, e, portanto, a relevância se dá, principalmente, pelo sentimento que os devotos da comunidade têm pelo seu padroeiro (Santo Antônio). Por isto, cabe salientar ainda, que essa festa se tornou tradição, responsável por “encher” significativamente a igreja de devotos da comunidade e da região, diferentemente do que acontece em qualquer outro período do ano no lugar.

Nessa perspectiva, é praticamente impossível pensar no Trezenário mencionado, sem pensar no ambiente onde o mesmo acontece, ou seja, seu “lócus”. E sobre isso, cabe abordar a respeito da origem da comunidade de Tanque de Senzala, que tem sua história relacionada ao período da escravidão, onde os moradores mais antigos contam que o lugar serviu ao armazenamento de escravos, por isso o nome da comunidade.



Porém, este fato contado, que constitui parte da memória local, vem se perdendo com o tempo à medida que os moradores mais antigos morrem e levam consigo essa história, de modo que não faz sentido para os moradores mais jovens conhecê-la, para consequentemente preservá-la, como parte da cultural local, para o espaço vivido. E o que reforça ainda mais essa ideia, ou melhor esse descaso, é o fato de as instituições públicas responsáveis pelo lugar não dar a devida importância, especialmente, no que tange aos equipamentos básicos, como a saúde e educação de qualidade.

Desta forma, acredita-se que a memória dos devotos/moradores, favorecidas pela mediação de fotografias da Festa de Santo Antônio, pode auxiliar no entendimento dessa expressão cultural e também da própria história da comunidade. Ainda mais que as fotografias aqui mencionadas têm uma ligação direta como fazer social local – suas experiências e vivências –, por meio do que se deseja retratar, fortalecendo assim, a relação do homem com imagem cuja referência lhe é própria. Portanto, a fotografia é um elemento chave no trabalho de modo que se objetiva inicialmente identificar com os devotos a existência de imagens, sobretudo as mais antigas, cuja referência possa mostrar certo nível de relacionamento dos mesmos com a festa.

Partindo desse pressuposto, busca-se nesse trabalho, responder o seguinte questionamento: Como a fotografia e a memória dos devotos sobre a festa de Santo Antônio podem favorecer na preservação cultural da comunidade de Tanque de Senzala? E por isso, o objetivo principal do mesmo, será o de analisar a festa do Trezenário para que seja percebido a dinâmica cultural do lugar contidos em fotografias e nas memórias dos devotos.

E para tal, foi proposto na pesquisa, identificar com os devotos, a existência de fotografias antigas do Trezenário, além de ser caracterizado, o desenho criado no imaginário dos mesmos, por meio de suas memórias para assim perceber as possíveis relações com a festa do santo padroeiro e também com o lugar.

Por isso, será evidenciado inicialmente os elementos que envolve a festa, o lugar e a memória bem como a fotografia, para conceber a importância destes na pesquisa. E depois será tratado os caminhos que estão sendo traçados para o desenvolvimento da pesquisa, abordando os métodos utilizados no que tange a aproximação com os sujeitos





para ter acesso às informações a partir de suas memórias sobre a festa e também na análise dos materiais recolhidos por estes, sobretudo, as fotografias, elemento mediador entre os devotos e suas devoções com o padroeiro, Santo Antônio.

## **2. Memória e fotografia do Trezenário em Tanque de Senzala-BA**

A manifestação cultural será sentida, como já mencionado, por meio da festa de Santo Antônio, na comunidade de Tanque de Senzala. E entender essa festa, bem como a discussão que gira em seu entorno é imprescindível para que percebamos os traços culturais do lugar vivenciados pelos sujeitos estudados. Deste modo, para Silva (2014, p.3) “As festas demarcam um fazer coletivo que representa um momento oposto à rotina dos sujeitos.”

E para compreender a festa é necessário ter em mente que os devotos nas suas práticas da religiosidade obedece a um tempo mítico, como se fosse uma espécie de um novo renascimento, como defende Eliade (1992, p.) “isso nos sugere as duas temporalidades intituladas no livro do autor, que se refere ao tempo profano e o tempo sagrado.” Em relação a esses tempos, Couto (2007), indica ser o primeiro vinculado ao cotidiano com duração temporal ordinária e o segundo marcado pelas festas periódicas. E, ainda, a autora faz algumas considerações a respeito desse tempo na vida do devoto.

Devoções, festas e ritos têm a função primordial de reatualizar o tempo mítico, reversível e recuperável. Ao participar desses eventos, o fiel evoca e recria o tempo inicial. As manifestações religiosas não significam apenas a comemoração de um acontecimento, mas a sua reatualização, uma forma de reviver o tempo original e promover a purificação. (COUTO, 2007, P. 2)

Apesar de recriar o tempo inicial, dando a ideia de repetição, o período festivo não é imutável, o que implicará na questão do pertencimento de diferentes pessoas em um determinado grupo religioso e num determinado lugar. De acordo com Brandão (1989):

A festa é uma fala, uma memória e uma mensagem. O lugar simbólico onde cerimonialmente separam-se o que deve ser esquecido e, por isso mesmo, em silêncio não festejado, e aquilo que deve ser resgatado da coisa do símbolo, posto em evidência de tempos em tempos, comemorado, celebrado. Aqui e alo, por causa dos mais diversos motivos, eis que a cultura de que somos ator-parte interrompe a sequência do



correr dos dias da vida cotidiana e demarcar os momentos de festejar.”  
(BRANDÃO, 1989, p. 8)

Ainda para o mesmo autor: “A festa, quando soleniza a passagem e comemora a memória, demarca.” (BRANDÃO, 1989 p.9). Nesse intuito, ao analisar o Trezenário de Santo Antônio, na comunidade de Tanque de Senzala, é possível dar sentido e importância ao sentimento de pertencimento com o espaço vivido, significando com isso, a ideia de lugar, discutida na ciência geográfica ao tratar da dimensão espacial que o homem habita e se apropria.

De acordo com Carlos (1995) o lugar é compreendido como um espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. Sendo que o homem percebe o mundo através de seu corpo de seus sentidos que ele constrói e se apropria do espaço e do mundo. Sendo assim, o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, etc. De acordo a perspectiva de Santos (2002, p.158-159) “o lugar, define-se como funcionalização do mundo e é por ele (lugar) que o mundo é percebido empiricamente (...). Assim, cada lugar se define tanto por sua existência corpórea, quanto por sua existência relacional”.

Portanto, estudar uma manifestação cultural/religiosa de um lugar que não é levado em consideração, tanto nos âmbitos científicos, sociais e, sobretudo, políticos, se levarmos em conta a ausência de valorização e assistência das entidades competentes responsáveis pela comunidade, é se voltar para uma dimensão da cultura que não é levada em consideração pela ciência e seus saberes sistematizados, muitas vezes engessados, que não se permite ouvir outros saberes, sobretudo, o popular, que podemos tomá-lo aqui como senso comum.

Em consonância a essa ideia, Geertz (1997), recorre ao senso comum ao voltar-se para uma dimensão da cultura que não é considerada pelos compartimentos organizados cientificamente ao trabalhar o saber local. Justamente porque o senso comum é construído historicamente, de forma particular, a partir do acúmulo de experiência cotidianas, ou até mesmo observações do mundo pelas questões empíricas da experiência.



Tendo em vista que a memória é um dos ingredientes principais do trabalho, cabe trazer aqui algumas nuances que a compõe, já que é através da mesma que será possível ter acesso a informações contidas no imaginário dos devotos acerca do que lhes são significativos sobre Trezenário. Dito isso, Manguel (2001) aponta que a memória serve como lembrete e advertência, e algo como um ponto de partida para o pensamento ou ação.

Segundo Delgado (2003) a memória pode ser reconhecida, previamente, como a capacidade de guardar recordações/lembranças, de algo ou uma alguma coisa, que tenha acontecido a alguém e podendo ser percebida, a partir de uma junção de fatos, eventos, personagens, entre outros, que por meio da vivência no passado, conserva experiências, o que determinará uma relação do passado-presente. Com isso, entende-se que a memória tem um elemento afetivo muito forte, o acontecimento rememorado será expressado de uma forma narrativa virando a maneira pela qual o sujeito constrói um sentido do próprio passado

Elliot (2015) salienta que a memória é a preservação do passado, mas insere seus fundamentos no registro e no resguardo do presente, preservando-o. A partir disso, observamos dois sentidos atribuídos a mesma, por Azevedo (2015) sendo que o primeiro sentido, a autora busca relacioná-la com o espaço vivido tomando-o como ponto de partida para as experiências dos sujeitos:

O primeiro diz respeito ao sentimento afirmado a partir da memória materializada no espaço, o qual evoca imagens representativas do modo de viver, de conviver e de se organizar no espaço urbano. Todos têm referências espaciais que significam eventos e momentos importantes de suas vidas, tenham sido esses vividos em uma igreja, escola, rua. Ou seja, as pessoas revestem ou acabam por revestir o espaço de subjetividade, de sentimento de pertença, enfim, de vida compartilhada. (AZEVEDO, 2015, p.93)

Já o segundo sentido, parte da ideia do coletivo na produção das memórias na sociedade, a autora continua afirmando que:

[...] O segundo sentido do tema memória aqui se refere às memórias coletivas construídas, reconstruídas e alimentadas pelas visualidades e pelas percepções individuais e coletivas. As memórias criam imagens de cidades, de pessoas e de fenômeno que ficam circunscritas ao âmbito subjetivo e imaterial da mente, e que são passíveis de serem



compartilhadas por meio da oralidade, de textos, de desenhos, de pinturas e outras formas. (AZEVEDO, 2015, p.94)

Halbawachs (1990) assinala também acerca do caráter coletivo da memória, mesmo ela sendo sentida individualmente, ao afirmar que: “Nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. E porque, em realidade, nunca estamos sós.” (HALBAWACHS,1990, p.16). Em outras palavras, a memória se trata de um fenômeno coletivo e social, construído coletivamente a partir de flutuações, transformações e mudanças constantes.

Para Pollak (1992), existem alguns elementos que constituem a memória, podendo ser tanto individual como coletivo, como: os acontecimentos vividos pessoalmente, e os acontecimentos vividos por tabela (acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer). A memória é constituída também por pessoas, personagens e por lugares, e pela forma que a mesma é organizada socialmente, já que se trata de um fenômeno construído a partir da experiência.

Entende-se com isso, que a memória nos permite compreender as imagens construídas pelos sujeitos em sociedade a partir de suas ações no espaço. Sobre isso, Monego e Guarnieri (2012) complementam que a mesma, é um elemento essencial para a reconstituição do passado, seja individual ou coletivo, sendo considerado um recurso fundamental para a compreensão da identidade e da história, ou seja, esta, nos propicia lembranças de nossa vida. Por esse motivo, a memória é um conceito chave desse trabalho pois iremos recorrer a esta, para obter os relatos dos moradores da comunidade acerca do Trezenário e também do lugar.

Uma maneira de tornar a memória exterior é a através da imagem. E a imagem faz parte da vida do homem desde que este passou a ter consciência da mesma em sua vida, de acordo com Porto Alegre (1999):

[...] as imagens mantem um vínculo estreito com a produção social de um período e traduzem, de certa maneira, as múltiplas formas de consciência, e podemos também supor que o estético apresenta uma autonomia cuja fonte é a inventividade humana, no que ele deve à subjetividade e ao imaginário. (PORTO ALEGRE,1999, p.110)



Morin (1979) demonstra a partir da sepultura e da pintura como o homo sapiens procurou lidar com a morte ao presentificar o ausente por meio da consciência desta, estabelecendo com isso, o surgimento das relações simbólicas, além do surgimento das representações e com as mesmas o relacionamento do homem com os desenhos, símbolos, ideias, etc.

E para a concretização deste relacionamento, o autor atesta a consciência do duplo, sendo identificado pela sombra que acompanha cada pessoa, podendo ser pelos desdobramentos nos sonhos ou nos reflexos na água, isto é a imagem. Morin chama atenção no entendimento do duplo: “para compreender mais profundamente como uma imagem pode ter acesso à existência como “duplo”, é preciso compreender que todo objeto tem, a partir de então, para o sapiens, uma dupla existência. (MORIN, 1979. P. 107). O relacionamento do homem com a imagem foi tão significativo que o autor compara a uma segunda nascença do homem. Ainda sobre a origem da imagem Kern (2006) pontua que:

A palavra imagem teve sua origem no latim imago, que no mundo antigo significava a máscara de cera utilizada nos rituais de enterramento para reproduzir o rosto dos mortos. Ela nasceu, assim, da morte para prolongar a vida e apresentou, com isso, as noções de duplo e de memória. [...] a imagem emergiu tendo a função de tornar presente o ausente e dar continuidade à existência terrena. (KERN, 2006, p. 53-54)

Ainda se tratando de imagem, ao procurar uma designação para a mesma, Jolie (1994), afirma que a imagem toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece. É válido salientar a relação da imagem com outras formas de linguagens, e no que tange ao seu desenvolvimento, Sorlin (1994, p.1) sinaliza que: “a imagem é uma prática humana extremamente antiga.

Nessa perspectiva, é importante destacar aqui como se deu a passagem das formas de imagens ou representações gráficas na sociedade, saindo do desenho, tido como a primeira manifestação visível do homem, passando para a fotografia e suas imagens instantâneas que buscam captar o real através de um recorte temporal/cultural/social a partir do interesse do fotógrafo. Ferreira (2007) explica de modo resumido, ao dizer que:





No desenho esta divisão se fará notar com muita clareza também pelo modo de representação gráfico, sendo estabelecido desde o mais longínquo referencial de registro realizado pelo homem, seguido pelo modo fotográfico, que se filia aos registros iniciados por Niepce até Daguerre no século XIX, e o pós-fotográfico, ligado a toda ordem de produção iniciada com o advento da informática. (FERREIRA, 2007, p. 2-3)

A fotografia ganha destaque na discussão justamente, por ser considerada, como uma ferramenta que tem o poder de (re)produz imagens acerca do real, a partir é claro, da intenção do fotografo, segundo Barthes (1984, p. 49) “A fotografia é contingência pura e só pode ser isso (é sempre alguma coisa que é representada) [...]”. E a mesma tem o poder de eternizar um momento, de modo instantâneo, servindo mesmo como um suporte útil à memória (uma vez que essa última pode se tornar falha com o tempo).

Segundo Kossoy (1996, p. 40) “A fotografia é memória e com e ela se confunde”, o autor ainda a toma como uma forma de preservação do passado, ao pontuar que: “A fotografia funciona em nossas mentes como uma espécie de passado preservado, lembrança imutável de certo momento e situação, de certa luz, de determinado tema, absolutamente congelado contra a marcha do tempo” (p. 42). Ainda sobre esse caráter de congelar o passado, Dubois (1993, p. 30) entende a fotografia como: “Um auxiliar, uma servidora da memória, uma simples testemunha do que foi.”. Para o autor, a função da fotografia é conservar o traço do passado ou auxiliar as ciências em seu esforço para uma melhor apreensão da realidade.

E também - a fotografia - serve como testemunha dos acontecimentos passados, tendo em vista a sua utilidade real, ao retratar fatos que não se repetirão uma segunda vez, Barthes (1984, p. 13) afirma que “O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”. E por conta deste fato, esse trabalho se dedicará também na análise de fotografias existentes da festa do padroeiro (e na criação de novas fotografias). Ainda sobre a relação da fotografia com a memória Sotilo (2006) afirma que:

A fotografia se tornou um mecanismo aliviador da memória, pois compartilhamos com ela alguns momentos significativos o qual podemos deixar registrados no papel fotográfico, e sempre que quisermos lembrar de tal fato voltamos a ela. Podemos exemplificar com o fato de que



quando viajamos, registramos cada impressão desta experiência, sendo esta impossível de ser armazenada em sua plenitude, mas a fotografia acaba por dar este suporte detalhado destes momentos o qual nossa memória não suportaria. (SOTILO, 2006, p. 5)

E isso tudo serve para despertar em nós uma curiosidade acerca do que está sendo visto, podemos nos (re)conhecer como seres históricos, ao revelar o que aconteceu no passado que serve muitas vezes para entender o presente e futuro, percebemos que são vários sentimentos despertados ao vermos determinadas fotografias, pois quando a vemos, na maioria das vezes, a nossa curiosidade é aguçada, de modo que nossa imaginação é conduzida diretamente para o assunto, acontecimentos ou circunstâncias que envolveram a mesma.

Diante disso, fica perceptível o potencial dos elementos tratados (fotografia e memória) dialogam no sentido de poder evidenciar a dinâmica cultural, por meio da manifestação religiosa do Trezenário de Santo Antônio na comunidade, e em como eles serão relevantes para poder trazer em evidencia um lugar que até então não é discutido pela academia, justamente por não ser tão conhecido.

### **3. Caminhos da pesquisa**

Os caminhos traçados no trabalho, estão fincados na pesquisa qualitativa, já que a que considera as informações subjetivas dos devotos, e não objetiva e quantificada. Segundo Deslandes (1994), a mesma (a pesquisa qualitativa) responde a questões muito particulares além de se preocupar, no âmbito das ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, em outras palavras, a pesquisa qualitativa se ocupa com o universo das significações, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Inicialmente o método utilizado será o etnográfico, para uma aproximação com os sujeitos pesquisados, justamente para o pesquisador fazer parte do grupo, nesse caso, apenas como pesquisadora, pois como moradora já faz parte. O método é muito utilizado pelas ciências sociais para coletar dados por meio do pesquisador e seu objeto de estudo ou grupo social. Para Ludke e André (1998), é um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados sobre os valores, hábitos, crenças, práticas e os comportamentos de um grupo social. Segundo Malinowski (1978) em seu trabalho intitulado de Argonautas do



Pacífico Ocidental, o método etnográfico se configura enquanto pesquisa quando é capaz de distinguir claramente, de um lado, os resultados da observação direta e de outro as declarações e interpretações nativas.

E esse método terá início com o trabalho de campo, que para Deslandes (1994) em pesquisa social, o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos, além de uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, também é possível criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo, ou seja, refere-se ao deslocamento do pesquisador para o local que será analisado, para observar e tentar compreender como é organizado a manifestação cultural, nesse caso em especial, a festa do Trezenário.

Sobre isso, é importante salientar que o local mencionado já é conhecido pela pesquisadora, já que a mesma tem uma vivência como moradora, assim, o desafio maior reside em perceber o Trezenário com um olhar diferenciado, daquele de quem já conhece de perto, e sim percebe-lo como um objeto de estudo em suas mais variadas particularidades, indo além do que já sabido e experienciado, e ao fazer isto, não perder de vista novas informações que podem ser pertinentes na pesquisa.

E isso só será possível, nesse contexto, por meio da prática da observação participante, reconhecida por possibilitar a inserção do pesquisador no local onde está situado seu objeto. Para Haguette (1995) a observação participante pode ser considerada como uma técnica para captar dados menos estruturados dentro do campo das ciências sociais. Para tal, não necessita de um instrumento específico no direcionamento da observação, já que vai depender da realidade que se propõe a estudar, podendo ser um questionário ou um roteiro de entrevista, e, por esse motivo, a responsabilidade e seu sucesso depende do trabalho desempenhado pelo observador.

A escolha dessa técnica, é devido a necessidade de ouvir o que o outro tem a dizer no que tange as especificidades relacionada ao objeto de estudo, nesse caso, o Trezenário de Santo Antônio, por meio dos relatos dos devotos. Por isso, Brandão (1999, p.8) considera que: "Só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando através de um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele, que ele investiga."



Em apoio a esta técnica será empregada uma outra, a entrevista, para uma obtenção de informações acerca do que está sendo pesquisado, para Haguette (1995):

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo e obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central que deve ser seguida. (HAGUETTE, 1995, p.86)

Para utilizar a entrevista como técnica captadora de informações, é necessário deixar evidente qual tipo de entrevista será utilizada para lidar com os relatos dos devotos, nessa perspectiva, a entrevista selecionada é a semiestruturada, que segundo Deslandes (1994), funcionam a partir de uma articulação ente a entrevista estruturada e não-estruturada, onde o informante aborda de modo livre o tema proposto pelo pesquisador.

E no tratamento da fotografia recolhida dos devotos, foi-se pensado em alguns métodos como: para compreensão previa do que está em evidência no conteúdo da fotografia por meio de uma descrição densa, o método da desconstrução proposto por Porto Alegre (1998). Esse método consiste em trabalhar as imagens como “notas visuais” que permitam ver as relações entre certos eventos, que se tornam mais visíveis quando nos baseamos no fragmento imagético para estabelecer nossas reconstruções, seguindo as pistas sugeridas por Boas nas primeiras experiências com câmera cinematográfica em estudos de campo.

É como se o estudioso procurasse por meio da técnica ir além dela mesma e com isso, dar sentido lógico através dos signos aos elementos visíveis e invisíveis numa fotografia. Ainda sobre a análise da imagem, outro método pensado, dentro dos estudos sociais no campo da ciência antropológica que será trabalhado, é um que leve em consideração a referência na fotografia e o que ela representa para a pesquisa.

Quem explica isso de modo detalhado é o estudioso John Collier Jr (1973), ao propor em seu trabalho “Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa”, evidenciar em linhas gerais como se pode utilizar a câmera na pesquisa e análise, de modo que se chegue ao uso da fotografia não meramente para mostrar o que já é visto



através de outros meios imagéticos, mas sim o de expandir os nossos processos visuais de tal forma a auxiliar mais acerca da natureza do homem e suas culturas nas mais diversas facetas. As ações propostas no que concerne à análise fotográfica não se excluem, são complementares entre si para ampliar as possibilidades de percepção dos detalhes que a imagem possui.

Após as análises das fotografias, bem como a sistematização das informações que serão obtidas no decorrer da pesquisa, propõe-se a realização de um vídeo documentário sobre a festa de Santo Antônio na comunidade Tanque de Senzala, tentando devolver à comunidade em imagens parte do que nos foi disponibilizado para a pesquisa, com a finalidade de ajudar a preservar e valorizar em imagens essa manifestação cultural tão importante para aqueles que se unem todos os anos para a sua realização.

Por isso, para a realização desse vídeo-documentário, do ponto de vista técnico será necessário seguir três etapas importantes: a pré-produção, que identificaremos os elementos que farão parte dessa produção bem como seu roteiro. A segunda etapa, a produção, onde serão utilizadas as fotografias e as informações escolhidas na etapa anterior. E por fim, a pós-produção, onde procuraremos identificar após a exibição do vídeo, a sua importância para os sujeitos principais da pesquisa: os devotos e moradores da comunidade.

### **Considerações finais**

A pesquisa cujo relato agora se apresenta dá conta da sua proposição e, conseqüentemente, das etapas iniciais, pretende-se ir a campo ir em busca de acervos fotográficos dos devotos do lugar, cujo os temas tratem preferencialmente da realização de atividades alusivas às festividades do padroeiro local – Santo Antônio.

Assim, neste primeiro ano da pesquisa foi possível acompanhar e registrar todas as etapas de realização do festejo, momento em que se tornou possível maior grau de aproximação com campo. Também foram realizadas visitas a museus, arquivo público municipal e secretarias de Educação e de Cultura de Santo Amaro para identificação de documentos relativos à localidade Tanque de Senzala, para montar conjunto de dados acerca de sua história.





Para além de uma bibliografia consultada que dá conta das categorias memória e fotografia aqui apresentadas, foi possível demarcar caminhos a serem percorridos ao longo da construção. Neste particular, a opção pela perspectiva qualitativa se mostrou apropriada para se ter um contato mais significativo com as pessoas do lugar.

Depois de tudo que foi visto, acredita-se que a fotografia e memória poderão favorecer na compreensão da dinâmica cultural da Comunidade de Tanque de Senzala – BA. Já que ambos favorecem na preservação das histórias através dos tempos, a memória como relatos vivos daqueles que presenciaram algo que lhes foram relevantes e a fotografia como uma ferramenta de mediação entre os sujeitos, ainda mais que a mesma tem o poder de congelar o tempo em um determinado assunto, nesse caso, sobre o Trezenário.

Portanto, a fotografia e a memória terão um papel significativo no trabalho principalmente por auxiliar na visibilidade de uma comunidade desconhecidas em termos científicos, já que não se tem trabalhos que favoreça na preservação de sua história e cultura, nesse sentido, estudar o Trezenário de Santo Antônio na comunidade em questão, é contribuir também, na valorização social e cultural do lugar.

### **Referências bibliográficas**

AZEVEDO, Livia Dias. **Feira de Santana: entre culturas, paisagens, imagens e memórias visuais urbanas (1950-2009)**. UEFS Editora. Feira de Santana. 2015.

BARTHES, Roland. **A câmera clara: nota sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castanô Guimaraes. Rio de Janeiro, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A cultura na rua**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CARLOS, Ana Fani A. **O lugar no/do mundo**. Encontro Nacional de Pós-Graduação em Geografia. Aracajú. 1995.



COLLIER JR, John. **Antropologia visual: a fotografia como método de pesquisa**. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1973. (Original de 1967 pela Holt, Rinehart and Winston).

DELGADO, Lucilia de Almeida. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO) / História Oral, 6, p. 9-25. Minas Gerais, 2003. Disponível em:

[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod\\_resource/content/1/DELGADO%20C%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/819734/mod_resource/content/1/DELGADO%20C%20Lucilia%20%E2%80%93%20Hist%C3%B3ria%20oral%20e%20narrativa.pdf)

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. (Maria Cecília de Souza Minayo - Organizadora). – Petrópolis, RJ, editora: Vozes, 1994.

DUBOIS, Philipe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Editora: papiros. 8ªed. São Paulo, 1993.

ELLIOTT, Ariluci Goes; MADIO, Telma Campanha de Carvalho. **A fotografia como documento e suporte à construção da memória**. (XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação – (XVI ENANCIB) ISSN 2177-3688), João Pessoa-PB, 2015.

Disponível em:

<http://www.ufpb.br/evento/liti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/view/314/>

FERREIRA, Edson Dias. **Desenho, Fotografia e Cultura na era da informática**.

GRAPHICA, Curitiba – Paraná, 2007.

HAGUETTE, Teresa. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva**. São Paulo, ed: Revista dos Tribunais, 1990.

KERN, Maria Lúcia Bastos. Imagem Manual: pintura e conhecimento. In: **Imagem e Conhecimento**. São Paulo: Edusp, 2006. P.15-29.

KOSSOY, B. **Fotografia e memória: reconstituição por meio da fotografia**. In: Etienne Samain. (Org.). 1ed.São Paulo-SP: Hucitec, 1996, v. 1, p. 41-47.



LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1998.

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia.** - 2ed - São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MONEGO, Sonia; GUARNIERI, Vanderleia. **A fotografia como recurso de memória.** Cadernos do CEOM - Ano 25, n. 36 - Documentos: da produção à historicidade, 2012, RS. Disponível em:  
<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/1153>

MORIN, Edgar. **O enigma do homem: Para uma nova antropologia.** 2ª ed. Rio de Janeiro, 1979.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol.5, n.10, 1992, p. 200-212.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual.** In: **Desafios da Imagem: fotografia e vídeo nas ciências sociais.** Campinas - São Paulo: Papyrus, 1998.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar.** São Paulo: Edusp, 2002.

SOTILO, Caroline Paschoal. **Fotografia, memória e cultura: atualização no processo comunicativo.** (Trabalho apresentado ao Núcleo de Pesquisa Semiótica da Comunicação, do VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom), Brasília, 2006. Disponível em:  
<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0923-1.pdf>

#### **Site visitado**

**História de Santo Antônio.** <https://cruzterrasanta.com.br/historia-de-santo-antonio/119/102/>. Acesso em: 10/11/19



## Aproximações entre as artes performativas e os pensamentos feministas decoloniais

Caroline Dias de Oliveira Silva<sup>31</sup>

**Resumo:** O presente artigo reflete sobre o lugar e o papel das artes performativas na atualidade, apontando de maneira crítica suas aproximações com as ideias centrais levantadas pelas teorias e práticas de um pensamento também cada vez mais em evidência no contexto contemporâneo, qual seja, o feminismo decolonial. Partindo do pressuposto de que a performance carrega em si mesma a potência de arte integrativa do tempo presente, que ultrapassa a construção estética da obra de arte e é capaz de conferir maior espaço de expressão e liberdade a partir das vivências de suas autoras, o objetivo central do trabalho é evidenciar, a partir de discussões que situam o status da performance e do feminismo decolonial, possíveis entrelaçamentos entre estes dois campos emergentes e importantíssimos no contexto cultural da atualidade.

**Palavras-chave:** descolonização; mulheres artistas; performance arte; feminismo decolonial.

### 1. Pensando a partir das margens

A experiência de aprender a escutar as vozes dos sujeitos que se encontram nas margens das estruturas sociais, nas fronteiras da exclusão, em particular, as que se articulam no âmbito das relações entre cultura e sociedade - especificamente em torno de questões que interligam classe, raça e sexualidades gendradas<sup>32</sup> - é imprescindível para compreender as relações sociais na contemporaneidade.

Isso porque, um dos imperativos contemporâneos para a produção de saberes é a descolonização do pensamento, tanto dos conteúdos e teorias quanto das metodologias e epistemologias utilizadas por parte de intelectuais e pesquisadora/es em quaisquer campos do conhecimento. Sobretudo, quando falando de artes e de linguagem, esse imperativo apresenta-se como uma urgência.

Conforme explica Stuart Hall (2006) acerca do surgimento de uma nova produção de identidade do sujeito pós-moderno, desde a segunda metade do século XX, a concepção tradicional de indivíduo é marcada por uma interferência direta da

---

<sup>31</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da UFBA/ Bolsista Capes. e-mail: [diasdecarol@gmail.com](mailto:diasdecarol@gmail.com)

<sup>32</sup> Ou seja, marcadas por especificidades dos gêneros, segundo definição de Teresa de Lauretis (1987).



fragmentação das paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia e raça, transformando os modos de vida ocidentais que, conforme indica Giddens (1990, p. 21), “nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social”.

Diante dessa situação, Hall (2006) aponta que na passagem para a dita pós-modernidade, a identidade se tornou politizada, ou seja, a concepção social do sujeito cartesiano, unificado e individualista, sujeito este centrado numa figura masculina, europeia, branca e heterossexual, não mais tem lugar perante a complexidade das mudanças estruturais e institucionais caracterizadas pelo reconhecimento das diferenças.

Assim, o advento da pós-modernidade fez cair por terra a ingênua crença de que o “progresso” traria a felicidade para todos, revelando a sua contradição inerente com o avanço do capitalismo globalizado, coligado com as transformações tecnológicas e a manutenção das relações de poder estruturantes, desestabilizando a racionalidade num mundo fadado à transitoriedade e à fragmentação: dos discursos, dos sentidos e das próprias experiências e relações humanas.

Vale lembrar que, tal lógica racionalista não se trata de algo natural, pelo contrário, ela foi construída de maneira arbitrária pelo colonizador europeu, segundo os interesses de domínio e exploração, na medida em que “[...] a dupla modernidade/colonialidade historicamente funcionou a partir de padrões de poder fundados na exclusão, subordinação e controle dentro do sistema/mundo capitalista”. (WALSH, 2009, p. 16).

É nesse contexto que o presente artigo lança a provocação a respeito da necessidade de se investigar o entrelaçamento entre dois campos emergentes e importantíssimos no contexto cultural considerado como pós-moderno, a performance arte e o feminismo decolonial, por materializar reflexões críticas próprias, ambas através do discurso do corpo e da interligação direta com o cotidiano dos sujeitos sociais subalternizados.

Além do que, ambas são eficientes em questionar o próprio processo de produção de saberes, construído historicamente a partir de relações de poder que privilegiam os processos racionais em detrimento das subjetividades, reunindo, assim, reflexões críticas





próprias desta mudança epistemológica paradigmática, que se faz a partir de um ponto de vista decolonial e feminista sobre o mundo.

Em síntese, com esse artigo, busca-se introduzir uma reflexão que aponta a potência de um estudo que relaciona e analisa as práticas artísticas performativas a partir das contribuições dos pensamentos feministas decoloniais mais recentes.

## **2. O ponto de vista feminista e decolonial**

Nesse sentido, destaca-se que uma das rupturas mais relevantes para esta nova configuração do pensamento ocidental foi a consolidação do feminismo “tanto como crítica teórica quanto como um movimento social” (HALL, 2006, p. 44).

A gênese do pensamento feminista é considerada por Hall (2006, p. 45) como um dos aspectos mais relevantes para compreender o “deslocamento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico” moderno, pelo seu questionamento da dicotomia público/privado, enquanto uma contestação política totalmente nova de vida social, isso através da abordagem “da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele [o feminismo] politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação”.

É certo que a legitimidade do homem branco ocidental de falar pelos demais seres humanos de forma genérica e superior foi questionada com a emergência do feminismo. Sobre o assunto, como bem explica a pensadora Cecília Sardenberg (2002 p. 90), o chamado movimento de mulheres não só trouxe a “denúncia da exclusão e invisibilidade das mulheres no mundo da ciência” como também “o questionamento dos próprios pressupostos básicos da Ciência Moderna, virando-a de cabeça para baixo ao revelar que ela não é nem nunca foi ‘neutra’”.

Nessa perspectiva, Donna Haraway (1995, p. 18) já afirmou a necessidade de assumir que o ponto de vista supostamente objetivo, neutro e descompromissado do homem detentor da legitimidade para falar é, na verdade, uma alegoria retórica, que de forma irracional “possibilita à categoria não marcada alegar ter o poder de ver sem ser vista, de representar, escapando à representação”.



Em suas palavras, “Todas as narrativas culturais ocidentais a respeito da objetividade são alegorias das ideologias das relações sobre o que chamamos de corpo e mente, sobre distância e responsabilidade, embutidas na questão da ciência para o feminismo” (HARAWAY, 1995, p. 21).

Em resumo, resta evidente que a abordagem feminista já têm “demonstrado o caráter histórico e, assim, social e político das construções ditas científicas” construídas pelo, e girando em torno, do homem como “medida de todas as coisas”, o que abre espaço para o “questionamento da sua suposta ‘neutralidade’”. (SARDENBERG, 2002, p. 94).

Levando tudo isso em consideração, não se pode ignorar que a própria pós-modernidade apresenta hoje novos contornos, assim como consolidam-se “novos” feminismos, notadamente aqueles que partem de um ponto de vista marginal (izado), questionando o universalismo do sujeito político feminino em defesa de um feminismo contra-hegemônico voltado às pautas das mulheres que foram apagadas pelos diversos silenciamentos históricos.

Assim, destaca-se que, ao falar em feminismo busca-se evidenciar justamente o ponto de vista ou a prerrogativa decolonial, levando em conta que, na realidade, como bem explica Martins (2016, p. 179), “o imperativo da ‘descolonização do gênero’ é, pelo menos desde os anos 1980, uma reivindicação persistente das feministas africanas”.

De fato, desde o “início”, o feminismo deveria ser um termo no plural, uma vez que, o pensamento e a prática política exercida por mulheres provenientes do continente africano, assim como das feministas afro americanas, a exemplo de Patricia Hill Collins, bell hooks, Angela Davis e de outras tantas intelectuais afrolatinoamericanas sempre denunciaram o viés eurocêntrico e imperialista de um feminismo branco liberal-burguês.

Assim, a partir do entendimento da “imensa heterogeneidade das experiências concretas das mulheres, cujas subjetividades, necessidades e desejos acabam por ser silenciados e invisibilizados” pela homogeneização do sujeito “mulher” (MARTINS, 2016, p. 179), e recorrendo às palavras de Donna Haraway (1985, p. 52), outra feminista que criticou severamente o perigoso reducionismo e a naturalização da palavra “mulher” que



emergia de um feminismo branco, posso afirmar que “não queremos mais nenhuma matriz identitária natural”, demarcando que “nenhuma construção é uma totalidade”.

Nesse sentido, importa também observar como a noção de colonialidade do poder de Quijano (2002) estrutura-se para possibilitar a compreensão de um outro lugar de fala, que emerge a partir de agora dos próprios sujeitos subalternizados pela lógica colonizadora, no caso aqui analisado, especificamente o sujeito feminino periférico.

Vale dizer que, o pensamento decolonial busca fazer uma análise crítica a partir das dimensões estruturais, culturais e econômicas que foram sendo organizadas pelo processo de expansão europeia em torno da colonialidade do poder, conceito segundo o qual as relações coloniais não acabaram com a destruição do colonialismo imperialista, mas estendem-se e refinam-se na contemporaneidade, configurando estruturalmente o próprio projeto moderno. Segundo o ensinamento de Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13), a decolonialidade existe para negar que a formação dos Estados-nação nas periferias do mundo conseguiu torná-las descolonizadas. Pelo contrário, as relações de colonialismo apenas se transformaram, de maneira que a ideia de colonialidade do poder marca o processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial que articula relações do tipo centro-periferia. Nesse sentido, é válido destacar que:

[...] colonialidade do poder é um conceito que dá conta de um dos elementos fundantes do atual padrão de poder, a classificação social básica e universal da população do planeta em torno da idéia de “raça”. Essa idéia e a classificação social baseada nela (ou “racista”) foram originadas há 500 anos junto com América, Europa e o capitalismo. São a mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial e foram impostas sobre toda a população do planeta no curso da expansão do colonialismo europeu. Desde então, no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva, e são, por isso mesmo, a base intersubjetiva mais universal de dominação política dentro do atual padrão de poder. (QUIJANO, 2002, p. 4).

Em outras palavras, trata-se de evidenciar “a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (GROSFOGUEL, 2008, p.126).



Seguindo essa ideia, o autor irá afirmar que o fato de homens brancos burgueses de certos países do pretense centro do mundo (Europa) deterem, até os dias atuais, o poder de “definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais”, Grosfoguel (2016, p. 25), revela o segredo do binômio modernidade-colonialidade, exposto de maneira geral pela/os pensadores do chamado eixo sul.

Sobre o assunto, explica Lugones (2014) que o que se entende como o paradigma da Modernidade trata-se, na verdade, da constatação de que os paradigmas coloniais não foram superados com o “fim” do imperialismo, pelo contrário, eles continuam sendo perpetuados através dos sofisticados instrumentos genocidas e da insistência na universalização do sujeito do conhecimento.

Com efeito, o que se chama muitas vezes de monopólio da produção de conhecimento ou legitimidade sobre quem pode falar e como pode falar, fazendo alusão à pergunta de Spivack (2010), “tem gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo” ainda nas palavras de Grosfoguel (2016, p. 25), sendo, que esse “privilégio epistêmico” foi construído por meio do genocídio físico contra aqueles taxados de “Outros”.

As sólidas críticas de Frantz Fanon, Anibal Quijano, Aimé Césaire, entre outra/os autora/es pós-coloniais contra a estrutura de saber e poder hegemônica excludente da cosmovisão ocidental construída com base na metanarrativa iluminista do evolucionismo eurocêntrico, dão conta de fundamentar a compreensão quanto a necessidade de descolonizar nossa mente-corpo, nossa maneira de ver o mundo e nós mesma/os.

A respeito da universalização do sujeito ocidental, interessante destacar a forma como Achiles Mbembe (2001) traduz a crítica ao chamado “si-mesmo universal” calcado na figura do homem branco colonial cartesiano, já que, segundo o autor, o “complexo problema geral da alteridade” foi respondido pela modernidade colonial por meio do desgastado paradigma iluminista. Nesse sentido,

[...] para que se possa entender as implicações políticas destes debates, talvez eu deva assinalar que, para o pensamento iluminista, a humanidade se define pela posse de uma identidade genérica que é universal em sua essência, e da qual derivam direitos e valores que podem ser partilhados por todos. Uma natureza comum une todos os seres humanos. Ela é



idêntica em cada um deles, porque a razão está em seu centro. O exercício da razão leva não apenas à liberdade e à autonomia, mas também à habilidade de guiar a vida individual de acordo com princípios morais e com a idéia do bem. Fora deste círculo, não há lugar para uma política do universal. (MBEMBE, 2001, p. 177)

Nessa perspectiva, Mbembe (2001, p. 180) afirma que, com o início da colonização “o princípio da diferença ontológica persistiu”, de maneira que, o discurso ocidental usou a noção de “civilização” como uma categoria que “autorizou a distinção entre o humano e o não-humano ou o ainda-não-suficientemente-humano que poderia se tornar humano se lhe fosse dado um treinamento adequado”.

Trata-se aqui do desenrolar de um processo de objetificação e domesticação secular que se deu por meio da “conversão ao cristianismo, a introdução à economia de mercado e a adoção de formas de governo racionais e iluministas”. No mesmo sentido, Muniz Sodré (2017, p. 102) é categórico ao afirmar que “O semicídio ontológico perpetrado pelos evangelizadores foi o pressuposto do genocídio físico” e explica:

A violência *civilizatória* da apropriação material era, na verdade, precedida pela violência *cultural* ou *simbólica* - uma operação de ‘semicídio’, em que se extermina o sentido do Outro - da catequese monoteísta, para a qual o corpo exótico era destituído de espírito, ao modo de um receptáculo vazio que poderia ser preenchido pelas inscrições representativas do verbo cristão.”. (SODRÉ, 2017, p. 101-102).

Assim, como bem elucida Maria Lugones (2014, p. 936), “A dicotomia hierárquica como uma marca do humano também tornou-se uma ferramenta normativa para condenar os/as colonizados/as”. A autora ainda complementa dizendo que:

Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas - como animais, incontrolavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. (LUGONES, 2014, p. 936).

Seguindo a argumentação com Lugones (2014, p. 940), e diante de todas estas questões que fundamentam a perspectiva decolonial, necessário evidenciar o que descolonizar o gênero significa nesse contexto:





[...] decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social. Como tal, a descolonização do gênero localiza quem teoriza em meio a pessoas, em uma compreensão histórica, subjetiva/intersubjetiva da relação oprimir ← → resistir na intersecção de sistemas complexos de opressão.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a ideia de decolonialidade questiona também a colonialidade imposta ao gênero, e portanto, às mulheres e às suas subjetividades plurais. Enquanto isso, por meio do pensamento de Lugones (2014) pode-se contextualizar o outro lado desta dimensão, da resistência, utilizando também o clássico questionamento de Spivak (2014), no sentido de buscar entender de que maneira ou onde é possível que o sujeito subalterno fale e seja ouvido.

Indo mais além, questiona-se se é possível identificar no campo das artes performativas o grito decolonial destas vozes femininas historicamente negligenciada pela hegemonia do poder colonial. Sobre o assunto, vale destacar que, para Grada Kilomba (2010, p. 177),

[...] existe um medo apreensivo de que, se o(a) colonizado(a) falar, o(a) colonizador(a) terá que ouvir e seria forçado(a) a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do 'Outro'. Verdades que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos. Eu realmente gosto desta frase "quieto como é mantido". Esta é uma expressão oriunda da diáspora africana que anuncia o momento em que alguém está prestes a revelar o que se presume ser um segredo. Segredos como a escravidão. Segredos como o colonialismo. Segredos como o racismo.

### **3. Aproximações entre performance e feminismo decolonial**

Diante de tudo isso, busca-se apontar uma possível e obviamente parcial solução para o clássico questionamento proposto por Spivak (2014) "pode o subalterno falar?", e sofisticado por Kilomba, a respeito de onde ou como é possível fazer ouvir a voz dos sujeitos subalternizados, afirmando a performance como uma possibilidade real para livre expressão desses sujeitos no desvelamento dos segredos coloniais que oprimem as mulheres periféricas, considerando para tanto as próprias características desta manifestação de arte.



Assim, se por um lado, uma das rupturas mais relevantes para esta nova configuração do pensamento ocidental foi a consolidação do feminismo, por outro lado a performance emerge por meio da proposta de “diluição entre linguagens artísticas” na pós-modernidade, cuja potência principal está na crítica dos “padrões tradicionais do viver”. (GLUSBERG, 2005, p. 72).

Nesse sentido, a performance desponta como manifestação artística autônoma no final dos anos 1970, a partir da associação do discurso do corpo com a questão social, não pela lógica da representação, mas a partir de uma criação artística espontânea e verdadeira do próprio sujeito, e como explica o estudo de Glusberg (2005, p. 65-66), que questiona a ordem natural, principalmente comportamental e “desnaturaliza a experiência direta do espectador”, constituindo-se como um “fenômeno de arte-corpo-comunicação”. (ALICE, 2014, p. 34).

Assim, trazendo um panorama mais conceitual para compreensão da performance, Glusberg (2005, p. 46) aponta que esta arte surge nos anos 70 “para liberar as artes do ilusionismo e do artificialismo”. Diferentemente da modernidade, quando a obra de arte era autônoma, “apresentando-se como obra gerada por um artista e compartilhada em teatros ou galerias com um público espectador, na pós-modernidade, observa-se uma diluição entre as linguagens artísticas”, o que provocou o surgimento de linguagens híbridas, como a performance. (ALICE, 2014, p. 33).

Nesse contexto, depois de vários momentos que perpassam a *body art*, *a live art*, *os happenings*, entre outras manifestações, a performance constitui-se enquanto movimento artístico mais amplo, conforme explica Santos (2008), associando o discurso do corpo, a presença e a relação do artista com o público, sem dissociar a questão social. Sobre o assunto, vale mencionar as palavras de Glusberg (2005, p. 72-73):

[...] as *performances* realizam uma crítica às situações de vida: a impostura dos dramas convencionais, o jogo de espelhos que envolve nossas atitudes e sobretudo a natureza estereotipada de nossos hábitos e ações. A esta ruptura com os padrões tradicionais do viver (que também implica uma denúncia) se justapõe uma ruptura aos códigos [...] O *performer* não ‘atua’ segundo o uso comum do termo; [...] ele não faz algo que foi construído por outro alguém sem sua ativa participação. Ele não substitui uma outra pessoa nem pretende criar algo que substitua a realidade. [...] a



*performance* não consiste meramente em *mostrar* ou *ensinar*, ela envolve mostrar ou ensinar com um significado. A carga semiótica da *performance* está enraizada nessa espécie de apresentação: ela não existe porque o objeto é um signo, mas porque ela se torna um signo durante o curso de seu desenvolvimento.

Portanto, é de extrema relevância compreender o que elucida Tania Alice (2014, p. 34), no sentido de que “a linguagem da *performance* não constitui apenas uma representação de determinada situação ou contexto”, pelo contrário, ela exerce uma ação, uma interferência situada no tempo presente, a partir da proposição de rupturas de poder que remodelam as subjetividades e as relações sociais:

É nessa transformação que podemos ver a potência principal da *performance*: a *performance* não representa, mas é, transforma, recria, remodela modelos vigentes, tornando visível e palpável o invisível e o despercebido, e propõe alternativas para a transformação. Acredita. Impulsiona. Remodela. (ALICE, 2014, p. 34).

Dessa maneira, sua ênfase é descentrada dos paradigmas tradicionais, ou como afirma Santos (2008, p. 10), a sua forma de apresentação está “na imagem em detrimento da palavra”, “na simultaneidade das ações em detrimento de uma estrutura linear”, “na presença do corpo em detrimento da expressão corporal estilizada”, “e, principalmente, na ênfase dada à apresentação a despeito da representação”.

Sobre o assunto, é válida a citação de Eleonora Fabião (2009, p. 237), que afirma a força da *performance* no fato de “turbinar a relação do cidadão com a polis; do agente com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro, o consigo”. Segundo a autora:

Esta é a potência da *performance*: des-habituá-lo, desmecanizar, escovar à contra-pêlo. Trata-se de buscar maneiras alternativas de lidar com o estabelecido, de experimentar estados psicofísicos alterados, de criar situações que disseminam dissonâncias diversas: dissonâncias de ordem econômica, emocional, biológica, ideológica, psicológica, espiritual, identitária, sexual, política, estética, social, racial... (FABIÃO, 2009, p. 237)

Dito isso, parece evidente a correlação das artes performativas com o feminismo, outro movimento emergente no mesmo momento histórico, e que, de igual maneira, aparece fundamentalmente para questionar a natureza estereotipada dos hábitos e das ações cotidianas, provocando uma ruptura nos padrões tradicionais do viver.



Nesse sentido, o feminismo, segundo Hall (2006, p. 45), teve uma relação direta com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano moderno, uma vez que

[...] ele questiona a clássica distinção entre [...] o 'privado' e 'público'. [...] Ele abriu, portanto, para a contestação política, arenas inteiramente novas de vida social: a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças, etc. Ele também enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isto é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação.

Nessa perspectiva, o feminismo, assim como a performance, nasce da contestação dos padrões normalizantes e homogeneizantes da cultura e da sociedade ocidentais, buscando a transformação do cotidiano e a visibilidade de situações reais de opressão perpetradas no contexto desta cultura/sociedade. Enquanto práticas de caráter eminentemente transgressor, se aproximam ainda em torno da questão pessoal/político e da fundamentalidade do corpo/sujeito de fala.

Vale dizer ainda que a performance destaca-se por trabalhar a presença corporal como fundamento da obra (ALICE, 2014). Mais do que isso, “as *performances* recuperam o corpo como veículo do fazer artístico” no sentido do “próprio corpo do artista, dado que a maior parte das *performances* tem como protagonista seus próprios criadores”. (GLUSBERG, 2005, p. 100).

Assim, “a cultura nos leva a tomar como naturais as sequências de ações e comportamentos a que estamos habituados” (GLUSBERG, 2005, p. 53), porém, a performance rejeita os estereótipos corporais impostos pela cultura. Ela utiliza-se de programas comportamentais comuns, de modo que o conjunto de todos os gestos e atitudes observados a partir do corpo humano passam “[...] no terreno da *performance*, uma metalinguagem que os torna a sua observação e os re-significa, isto é, agrega novos significados a eles.”.

Tratam-se, tanto o feminismo como a performance, de tendências/movimentos situados no mesmo contexto histórico da transição para a pós-modernidade, sendo conhecido o fato de que, principalmente nesse momento inicial de ambos, foi extenso o número de mulheres artistas que se utilizaram de ações performativas como meio de comunicar e visibilizar problemáticas despertadas pelos pensamentos feministas, como



Marina Abramovic, Orlan, Ana Mendieta, Bárbara Kruger, Gina Pane, Yoko Ono, as Guerilla Girls, isso apenas para citar. (SANTOS, 2008).

Agora, urge perceber como se dá esta prática artística, mas desta vez no campo da resistência exercida pelo feminismo decolonial, tendo em vista que é exatamente isto que este pensamento faz com certos estereótipos sociais e culturais, abordando um aspecto fundamental da marcação de identidade do sujeito pós-moderno e na constituição dos corpos: o gênero<sup>33</sup> em correlação interseccionada e indissociável com outros aspectos como raça, sexualidade, origem, etc, e considerando todos os seus desdobramentos, a partir de diversas contribuições contemporâneas.

E é neste ponto que entra em cena o principal argumento deste trabalho, que vai ao encontro de um feminismo decolonial, ou seja, que critica as teorias feministas eurocentradas, principalmente em relação às concepções que universalizam as diferenças entre as mulheres, em defesa de uma abordagem contra-hegemônica, visibilizando pautas marginalizadas pelo colonialismo histórico, conforme explica Lugones (2014).

Nas palavras desta pensadora,

[...] a modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas, separáveis. A crítica contemporânea ao universalismo feminista feita por mulheres de cor e do terceiro mundo centra-se na reivindicação de que a intersecção entre raça, classe, sexualidade e gênero vai além das categorias da modernidade. (LUGONES (2014, p. 935).

No mesmo sentido, Espinosa-Miñoso (2014, p. 7) afirma:

Nós, as feministas descoloniais recuperamos as críticas que têm sido feitas ao pensamento feminista clássico a partir do pensamento produzido por vozes marginais e subalternas das mulheres e do feminismo. [...] O feminismo descolonial desenvolve uma genealogia do pensamento a partir das margens produzidos por feministas, mulheres, lésbicas e pessoas racializadas em geral; e conversa com o conhecimento gerado por intelectuais e ativistas comprometidos para desmantelar a matriz de opressão múltiplas assumindo um ponto de vista não eurocentrado.

---

<sup>33</sup> Scott (1991) apresenta um excelente panorama crítico da constituição da categoria gênero nos estudos feministas.





Importante destacar, ainda, a importância das epistemologias feministas como um todo para interpretação da sociedade e da cultura, considerando que estas pretendem não apenas a inclusão das relações de gênero na leitura das estruturas sociais, mas o questionamento do próprio processo de produção de saber, construído a partir de relações de poder que privilegiam os processos racionais em detrimento das subjetividades. (RAGO, 1998).

Diante desses tensionamentos em torno do discurso do corpo/sexo/gênero, e do fato de que hoje estas “categorias” encontram-se totalmente imbricadas com outras normas sociais em um processo de intersecção, ao mesmo tempo, considerando que “a *performance* procura transformar o corpo em um signo, em um veículo significante”, nas palavras de Glusberg (2005, p. 78), é necessário perceber a potência político-cotidiana desta arte, a fim de entender como as obras/ações performativas realizadas por artistas mulheres empreendem a ressignificação de suas vivências, ou como a *performance* aborda e reinventa a experiência feminina hoje e qual o lugar da identidade no contexto dessa ressignificação.

Essas reflexões articulam a *performance* como espaço de comunicação, que relaciona o corpo como produtor de mensagens próprias, expressando suas subjetividades, e como elemento do processo artístico, perpassando uma dimensão também sensorial, a partir da suspensão do fluxo normatizado da vida. A consciência do corpo e a relação com o outro é requisito para expressão performativa, evidenciando a potência do empoderamento na esfera que transcende o individual para atingir o coletivo.

Assim, sem pretensão de esgotar o assunto, conclui-se que é urgente olhar para performances desenvolvidas por mulheres como Ana Flávia Cavalcanti, Rosa Luz, Val Souza, Maria Tuti Luisão, Brisa Morena, Shirley Ferreira, entre muitas outras do Eixo Sul, e como seus trabalhos artísticos servem para evidenciar que as dores provocadas e decorrentes de uma subjetividade construída dentro da ordem colonial patriarcal não só podem como estão sendo ressignificadas através das artes performativas, fazendo com que sejam estas hoje um lugar fecundo para expressão crítica destas relações, em busca da descolonização não só do pensamento, mas principalmente do corpo e do viver.



## Referências bibliográficas

- ALICE, Tania. **Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos.** In: Catálogo Nacional do SESC - Reflexões sobre a linguagem da performance no Brasil. "O que é performance?" 2014.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.
- ESPINOSA-MIÑOSO, Yuderkys. Una crítica descolonial a la epistemología feminista crítica. **Cotidiano**, n. 184, mar/abr, 2014.
- FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Revista Sala Preta.** São Paulo, 2009, p. 235- 246.
- GLUSBERG, J. **A Arte da Performance.** Tradução Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, mar., 2008.
- GROSGUÉL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Traduzido por Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro e revisado por Joaze Bernardino-Costa. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HARAWAY, D. **Manifesto ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX.** In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz, Antropologia do Ciborgue: As vertigens do pós-humano. 2ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.



HARAWAY, D. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, v. 5, 1995, p. 07-41.

KILOMBA, Grada. **The Mask**. In: *Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism*. Münster: Unrast Verlag. 2. Auflage, 2010.

LAURETIS, Teresa de. **A Tecnologia do Gênero**. Indiana University Press, 1987.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, set-dez, 2014. Disponível em: <  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

MARTINS, Catarina. **Mulheres poderosas**: gênero, raça, sexualidade, classe, nação e outras categorias nômadas na literatura contemporânea de mulheres africanas. In: COLLING, Leandro (org.). *Dissidências Sexuais e de Gênero*. Salvador: Edufba, 2016.

MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 23, no 1, 2001, p.171-209.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos** Ano 17. n. 37. p. 4-28, 2002.

RAGO, M. **Epistemologia feminista, gênero e história**. In: PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (orgs.). *Masculino, Feminino, Plural*. Florianópolis: Ed.Mulheres, 1998.

SANTOS, J.M.P. Breve Histórico da "Performance Art" no Brasil e no mundo. **Revista Ohun**, ano 4, n. 4, p. 1-32, dez, 2008.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar, **Da Crítica Feminista à Ciência. Uma Ciência Feminista?** In: COSTA, Ana Alice Alcântara & SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar (Orgs.). *Feminismo, Ciência e Tecnologia*, Salvador: Coleção Bahianas, 2002.



SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Recife: SOS Corpo, 2001.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial:** in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.



## De informação a peças de memória: etnografia da festa a partir de um acervo documental

Cleidiana Patricia Costa Ramos<sup>34</sup>

**Resumo:** O presente artigo descreve o processo de obtenção dos dados que sustentam a narrativa da tese *Festa de Verão em Salvador- um estudo antropológico a partir do acervo documental do jornal A Tarde*. A tese enfoca a defesa, por agentes múltiplos, de uma identidade festiva como uma das características da capital baiana. A análise e narrativa foram construídas a partir de imagens e reportagens que formam a coleção pertencente ao periódico fundado em 1912. O texto aponta a metodologia utilizada diante do desafio de organizar um número expressivo de dados: 2.690 fotografias e 6.992 reportagens, processo que resultou no site *Espelho de Festa* (<http://espelhofesteaatarde.com.br/>).

**Palavras-chaves:** Festa de verão; Salvador; antropologia; memória; jornalismo.

### 1. Introdução

Este trabalho apresenta o exemplo de uma etnografia construída a partir da análise de documentos pertencentes ao Centro de Documentação do Jornal A Tarde (Cedoc) com foco nas festas de verão que acontecem em Salvador, anualmente, no período que antecede o Carnaval: São Nicodemus (novembro); Santa Bárbara, Nossa Senhora da Conceição e Santa Luzia (dezembro); Bom Jesus dos Navegantes, Reis, Bonfim, Ribeira e São Lázaro (janeiro); Rio Vermelho, Pituba, Itapuã e Lavagem de Ondina (fevereiro). Estas festas formam um calendário de verão, que é importante para a sedimentação da narrativa da capital baiana como a “cidade da festa”.

Os usos e potencialidades destes eventos festivos alinhados à uma identidade festiva da capital baiana movimentam uma poderosa indústria de negócios em áreas como turismo e entretenimento, além de envolver diversos agentes. O jornal A Tarde, periódico de circulação diária, mesmo com as transformações trazidas para o campo da comunicação social a partir da revolução digital<sup>35</sup>, continua um palco privilegiado dos debates, tensões e outros elementos relacionados às festas. Isso ocorre por sua condição

<sup>34</sup> Doutora em antropologia, professora visitante no Departamento de Educação-Campus XIV- da Universidade Estadual da Bahia (DEDC-Uneb- Conceição do Coité, Bahia)

<sup>35</sup> Revolução digital é um termo utilizado para analisar os impactos em sociabilidades e outros segmentos a partir da disseminação do uso da Internet e de outras tecnologias de informação e comunicação como





de plataforma impressa para circulação em massa mais antiga da Bahia, pois foi fundado em 1912.

A metodologia para a construção desta etnografia foi desenvolvida com o levantamento quantitativo nas coleções digitalizadas das edições do jornal, totalizando 6.992 registros de reportagens veiculadas no período de 1912 a 2016. O recorte temporal baseia-se no ano de fundação do jornal (1912) e finalização do trabalho de campo (2016). Além disso, foram catalogadas 2.690 imagens, em sua maioria no formato de fotografias.

Os dados organizados possibilitaram as análises qualitativas para a elaboração da tese desenvolvida por mim sob a orientação da professora-doutora Fátima Tavares e defendida no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (PPGA-FFCH/UFBA), em 4 de dezembro de 2017. Este material documental também possibilitou o desenvolvimento do site *Espelho de Festa* (<http://espelhofesta.atarde.com.br/>), uma experimentação no campo da memória como uma das potencialidades do jornalismo digital.

Protótipo até a defesa da tese, o site foi disponibilizado para consulta pública em julho de 2018, o que permite a realização de novas análises sobre conteúdos documentais pertencentes a acervos privados, característica do acervo de A Tarde. O estudo e a metodologia basearam-se em abordagens teóricas sobre a antropologia da festa (BASSI, DUVIGNAUD, PEREZ, SERRA, TAVARES) como também lugares de memórias (NORA); liminaridade (TACCA e TURNER), antropologia da imagem (SAMAIN e KOSSOY), além da teoria do web jornalismo (BARBOSA, CANAVILHAS e PALÁCIOS).

## **2. Metodologia experimental para um acervo criado para atender o jornalismo**

A imersão no Centro Documental do Jornal A Tarde (Cedoc) para a elaboração da tese foi a minha segunda experiência do tipo no departamento da empresa Editora A

---

computadores, smartphones, tablets e redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter e Youtube), especialmente. No Brasil este processo começou a ficar mais acelerado nos primeiros anos da década de 1990, a partir de vários fatores, dentre eles a abertura do mercado brasileiro para produtos estrangeiros, um dos pontos da política econômica do governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), primeiro presidente eleito por voto popular após a ditadura militar e que fez uma administração marcada por polêmicas e tensões, culminando com o seu impeachment.



Tarde. A primeira ocorreu por conta da pesquisa que resultou na dissertação *O Discurso da Luz- Imagens das religiões afro-brasileiras no arquivo do Jornal A Tarde*, defendida em 2009 no Programa de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro)<sup>36</sup>. Naquela oportunidade foram catalogadas 1.432 imagens sobre ritos e outros elementos relacionados ao candomblé, umbanda, jarê, culto de caboclos e culto de eguguns.

Dois desafios apresentaram-se no início do trabalho com este acervo: o alto número de dados sempre na casa dos milhares de registros- na segunda pesquisa foram totalizadas 2.690 imagens e 6.992 registros de reportagens em PDF- e as categorias de arquivamento que não seguem uma lógica clássica, mas critérios que auxiliem a produção jornalística de forma mais rápida. Em muitas ocasiões necessitei utilizar palavras chaves variadas para encontrar o que procurava.

O Cedoc, anteriormente chamado de Arquivo A Tarde, começou a ser organizado em 1975, quando o jornal mudou-se da antiga sede na Praça Castro Alves para o atual endereço na Avenida Tancredo Neves. A documentação- fotografias e negativos, principalmente- ficava acumulada em um galpão até a organização realizada pela historiadora Indaía Magalhães, que se tornou a primeira diretora do departamento. Seu critério foi organizar a documentação por tema atribuindo-lhe uma numeração específica<sup>37</sup>.

Um outro desafio é a ausência de digitalização da documentação. Apenas as edições de A Tarde estão digitalizadas. Desta forma, foi necessária a realização deste processo manualmente, o que consumiu um tempo considerável para esta atividade: cerca de quatro anos. Com base na experiência do mestrado adotei uma ficha catalográfica para as imagens e outra para as reportagens. Para as primeiras segui o método proposto por Bóris Kossoy (2007, p.32), que parte do princípio de que é necessário ir além do olhar dos registros imagéticos apenas como ilustração dos textos.

---

<sup>36</sup> O Pós Afro é vinculado à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal da Bahia (FFCH/UFBA).

<sup>37</sup> Estas informações foram registradas em entrevistas realizadas com Indaía Magalhães entre 2006 e 2007. Para detalhes sobre a história do Cedoc conferir Ramos (2009 e 2017). A historiadora não trabalha mais na empresa.





As catalogações foram realizadas com o uso do programa Excel. Mesmo com funções limitadas em relação a aplicativos especializados em análises qualitativas, como o N Vivo ou o Atlas Ti, o software correspondeu às necessidades apresentadas por meio de ferramentas simples, como a busca por palavras chaves. Além disso, adotei o procedimento de marcar com uma cor diferente os textos com informação mais relevante.

O banco de dados organizado com o conjunto das pastas eletrônicas classificadas por festas e a década correspondente formou a base para a elaboração de conteúdo no site. Esta plataforma tornou-se metodologia ao facilitar a análise, mas também experimentação ao permitir a inserção de textos, vídeos e áudios produzidos no trabalho de campo. Com a posse deste material e as potencialidades que ele apontou decidi que, embora dispusesse de entrevistas com fontes presentes nas festas de largo, usaria, como “voz” principal da narrativa, as informações obtidas nas reportagens e fotografias. Quem “contou” as tensões, conflitos, dinâmicas de resistência, expansão ou encolhimento dos eventos festivos analisados foi a documentação do Cedoc.

### **3. Imagens e textos reconhecidos como protagonistas de narrativas**

Uma das principais fontes de minha pesquisa no Cedoc foi o conjunto das edições digitalizadas do jornal A Tarde desde 15 outubro de 1912, ano de sua fundação. A coleção foi organizada por meio de um programa chamado Alckmin. Este banco de dados fica disponível em dois locais: a sede do jornal e a Biblioteca Pública do Estado da Bahia, localizada nos Barris. Para fazer a consulta em A Tarde é necessário pagar uma taxa de R\$ 20 por hora de consulta e R\$ 10 a partir das subsequentes. Já na biblioteca o acesso é gratuito, mas há algumas restrições: não é possível impressão das reportagens em tamanho A3<sup>38</sup>, por exemplo, nem fazer cópia digital dos arquivos. Na sede do jornal estes e outros serviços estão disponíveis, mas com taxas específicas. Isto explica a minha escolha em fazer uma curva longa de tempo de estudo, pois, devido à minha condição de funcionária da empresa de 1998 a 2015, me foram concedidos acesso gratuito e liberdade de circulação no espaço, além do apoio para tirar dúvidas sobre questões mais

---

<sup>38</sup> A impressão A3 reproduz o tamanho da página do jornal



específicas relacionadas ao acervo com os funcionários do departamento. Foram, portanto, oportunidades únicas e especiais para acesso ao Cedoc.

O Alckmin é um software de indexação, mas não está conectado ao GN3, o programa de produção e edição utilizado pelo jornal. Isto significa que a consulta fica restrita ao Cedoc em computadores específicos. Além disso, o filtro de pesquisa é limitado e apresenta dificuldades para “ler” fontes diferentes das utilizadas pelo jornal no passado<sup>39</sup>. Dessa forma, percebi de imediato que seria necessário consultar as edições separadamente ano a ano. Para isso fiz um recorte para as consultas : de 15 de novembro, pois a primeira festa do ciclo de verão<sup>40</sup> para meus fins de pesquisa foi estabelecida como a de São Nicodemus, padroeiro dos trabalhadores do porto e realizada na última segunda-feira de novembro, até o primeiro dia de Carnaval em Salvador.

A minha condição de jornalista facilitou a consulta, pois, mesmo nas edições iniciais, quando o jornal ainda não tinha uma organização precisa em relação ao conteúdo das editoriais<sup>41</sup>, havia uma lógica para a concentração dos noticiários sobre festas nas páginas iniciais da edição. À medida que a organização do periódico foi ficando mais complexa passei a inserir, além do primeiro caderno, os suplementos<sup>42</sup> Caderno 2,

---

<sup>39</sup> O programa tem dificuldades para processar fontes gráficas mais modernas, como Arial, inclusive, a padrão: Times New Roman.

<sup>40</sup> O início das festas de largo, como as realizadas na rua antes do Carnaval, é considerado o marco da chegada do verão em Salvador, embora oficialmente esta estação comece no hemisfério sul em 22 de dezembro. Por isso as festas de largo- elas acontecem no espaço público, em sua maioria, no espaço em torno de igrejas católicas-, são também chamadas de “festas de verão”. Elas são consideradas uma preparação para a maior delas que é o Carnaval. O início do calendário oficial na capital da Bahia já variou algumas vezes. Durante algum tempo, por exemplo, a Festa de São Nicodemus, realizada na última segunda-feira de novembro, marcava o início do verão. Mas a que se mantém de forma mais constante neste posto, inclusive atualmente, é a Festa de Santa Bárbara, que acontece em 4 de dezembro.

<sup>41</sup> Editoria é o espaço para a publicação das reportagens a partir de um tema comum. As mais constantes nos periódicos são Cidade, Política, Economia, Brasil, Mundo e Cultura, onde se concentram, geralmente, textos sobre linguagens artísticas (cinema, televisão e teatro). No caso das festas populares, devido à intersecção desses eventos, a partir da década de 1970, com a política de turismo do governo estadual, dei uma atenção especial a esta seção. Para mais informações sobre esta questão dos signos da cultura afro-brasileira nas políticas de estado na Bahia consultar SANTOS, Jocélio Teles dos- O poder da cultura e a cultura no poder-A disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil. Salvador, Edufba, 2005.

<sup>42</sup> Suplementos são blocos temáticos vinculados a uma publicação principal com, no mínimo, quatro páginas. Eles têm uma certa independência de propor seções, mas sempre dentro de um tema específico e,





voltado para o tratamento de temas culturais e linguagens artísticas e Turismo, além de uma coluna de religião que, durante alguns períodos, foi publicada no caderno “Classificados”. Esse trabalho necessitou de muita atenção e persistência, pois ocorreu em paralelo a registro nas fichas do que era identificado como relevante.

Além disso, utilizei o caderno de campo para anotações sobre as impressões em relação aos dados encontrados, bem como as dificuldades e reflexões que pudessem ajudar no momento de construir a narrativa, o que acabou ocorrendo. Tive, portanto, o desafio de conectar os diversos laços e variados agentes tanto do ponto de vista das coisas- reportagens e fotografias- como também das informações ainda desconectadas sobre as festas e agentes. Estava ali os muitos fios e, para mim, mediadores, a partir da perspectiva de Bruno Latour:

[...] Quando o abrimos [o jornal]<sup>43</sup>, é como uma chuva, uma inundação, uma epidemia, uma peste. A cada duas linhas, o redator deixa um traço de que um grupo está sendo feito ou desfeito. Lá está o executivo-chefe de uma grande empresa lamentando que, após cinco anos de fusão, os diversos ramos da firma ainda não estejam plenamente integrados. Pergunta-se como “promover uma cultura empresarial comum”. Algumas linhas abaixo, um antropólogo explica que não existe nenhuma diferença “étnica” entre hutus e tutsis em Ruanda, mas, de fato, uma “diferença de classe” instrumentalizada pelos colonizadores e depois “naturalizada” como diferença “cultural”. [...] Outra coluna ironiza a acusação de que os críticos da guerra no Iraque são “antiamericanos”. E por aí vai. (LATOURE, 2012, pp. 49-50).

Um jornal, portanto, não traz um grupo de informações completamente organizado, como pode parecer à primeira vista. Nele atuam os mais diversos agentes não apenas apresentando os mais variados pontos de vista- as fontes- mas também os que impactam a composição do próprio produto: o repórter, que apurou e escreveu; o fotógrafo que produziu a imagem complementar à cadeia informativa, mas que, muitas vezes, traz uma leitura do fato completamente divergente daquela do seu colega que preparou o texto; o editor, que decide a forma final da publicação - se com imagens ou sem elas; a maneira que a fotografia deve ser “lida” pelo público, ao redigir uma legenda; a posição na página

---

geralmente, com uma periodicidade semanal. Um caderno sobre tecnologia em um jornal impresso, por exemplo, é um suplemento.

<sup>43</sup> Grifo meu



(alto, meio ou rodapé) o que diz muito sobre a relevância que ele dá ao assunto-, além do secretário de redação ou editor de primeira página que é aquele que decide quais reportagens merecem ganhar mais atenção desde a manchete até as chamadas menores na capa do jornal<sup>44</sup>.

O conhecimento técnico sobre produção jornalística me guiou no momento de formular as bases para a pesquisa nas edições, com atenção especial para determinados detalhes. Estive atenta às pequenas peças para chegar a um mosaico mais amplo, aproximando-me da teoria ANT de Latour: informações com protagonismo de atores e estabelecendo redes.

[...] Quanto mais os pensadores radicais insistem em atrair a atenção pra os humanos nas margens e na periferia, menos citam objetos. Como se uma poderosa maldição houvesse sido lançada sobre as coisas, elas permanecem adormecidas como servos de um castelo encantado. No entanto, uma vez libertas do feitiço, começam a espreguiçar-se, a estirar-se, a balbuciar. Enxameiam então em todas as direções, sacudindo os atores humanos para despertá-los de seu sono dogmático. [...]. (LATOURE, 2012, p.110).

Tentar escutar objetos- reportagens e fotografia- reforçou a minha abordagem teórica sobre a *feira-questão* (PEREZ, 2012), ou seja, a abertura para registrar as múltiplas perspectivas de cada evento festivo que me dispus a analisar, especialmente, tendo como mediador um acervo documental especial. Foi por essa escolha de seguir passo a passo, como recomenda Latour (2012) para a aplicação da “teoria ANT”, que não sucumbi ao erro de considerar que a Festa da Ribeira começou na década de 1950, período em que encontrei a primeira menção ao evento com esta denominação<sup>45</sup>. A festa é antiga, mas foi chamada durante muito tempo de *Segunda-Feira Gorda do Bonfim*, o que compreendi ao fazer a leitura cuidadosa das edições em trabalho cansativo, mas acertado para garantir precisão nas informações.

---

<sup>44</sup> A manchete é a informação mais importante de uma edição no jornal. Há uma apresentação especial para marcar o destaque que ela possui tanto na redação do texto que a apresenta, como do ponto de vista gráfico- letras maiores, fotografia relacionada em destaque. A partir dela há uma hierarquia em relação às “chamadas”, ou seja, destaque para outros conteúdos considerados de maior ou menor relevância a partir do espaço que ocupam na primeira página dos jornais. Essas escolhas levam em conta os critérios de noticiabilidade, como maior interesse coletivo.

<sup>45</sup> Depois do Bonfim, a Ribeira!, A Tarde, 16/11/1950, p.2



O mesmo ocorreu em relação à Festa do Rio Vermelho. Iniciada como celebração à padroeira do bairro, Sant'Anna, o evento festivo deu protagonismo a outras manifestações, como o *Bando Anunciador e Grito de Carnaval* até chegar à homenagem para Iemanjá, a única celebração exclusiva para uma divindade do candomblé sem ligação com uma festa de santo católico. O levantamento das edições totalizando 104 anos mostrou diversidade dentro de uma mesma comemoração que, geralmente, é invisibilizada nas etnografias sobre este evento. Outras informações também se apresentaram de forma relevante como o culto à chamada Mãe D'Água em Monte Serrat<sup>46</sup>, localidade que foi desaparecendo das narrativas sobre a celebração a Iemanjá. Também encontrei a informação de que a procissão de embarcações com o presente para a orixá seguia do Rio Vermelho até Monte Serrat como indica a reportagem publicada na capa da edição de 6 de fevereiro de 1930 com o título "Dona Janaína, princesa do mar...".

A pesquisa nas edições também possibilitou mapear alguns agentes importantes para o debate sobre quais os modelos eram marcos identitários de cada festa. A partir do conjunto de informações, destaquei quatro destes personagens ligados à produção de conhecimento na condição de intelectuais especialistas em festas ou cultura popular: o jornalista Aloísio Lopes Ferreira de Carvalho (1886-1942), que escrevia especificamente sobre a Segunda-Feira Gorda do Bonfim com o pseudônimo Lulu Parola; a folclorista Hildegardes Vianna (1919-2005), articulista do jornal de 1955 a 1994; o romancista, ensaísta, biógrafo e crítico literário austríaco Stefan Zweiger (1881-1942) que, em apenas uma visita à cidade escolheu a Festa do Bonfim como a apresentação de Salvador para seu ensaio *Brasil, um país de futuro*, e, dez anos depois, uma reportagem de A Tarde ainda usava suas impressões como parâmetro definidor da festa<sup>47</sup>; Antônio Monteiro (1918- 2011), que escrevia sobre os eventos festivos, como a detalhada descrição que realizou da origem da Festa de São Nicodemus<sup>48</sup>, e integrava a organização dos festejos no Bonfim; e o doutor em antropologia, Roberto Albergaria (1950-2015), que fazia

<sup>46</sup> O culto da mãe- d'água na Bahia, A Tarde, 21/1/1916, capa.

<sup>47</sup> A polícia puxou o cortejo, A Tarde, 11/1/1951, p. 2

<sup>48</sup> São Nicodemus do Cais do Carvão, A Tarde, 26/11/1966, p. 2



análises sobre as festas de largo sob as perspectivas da antropologia em diversos canais da mídia baiana, inclusive A Tarde.

#### 4. Rastreamento de um cânone imagético

O mesmo ocorreu com a coleção de imagens. Ao realizar o processo de catalogar as coleções e digitalizar as imagens uma a uma, além de ganhar maior intimidade com elas, foi possível identificar um cânone para cada uma das festas. Utilizo a palavra cânone no sentido de um conjunto de regras ou normas para um determinado fim. A minha intenção é apontar como, ao observar a coleção de registros imagéticos sobre cada festa, notei elementos constantes ao longo das décadas: as baianas lavando o adro da Igreja do Bonfim, na festa relacionada; o barco Rio Vermelho levando o presente dos pescadores para Iemanjá; o andor com imagem de Santa Luzia durante a procissão; o desembarque da imagem de Bom Jesus dos Navegantes. Analiso que, mesmo sem uma determinação explícita, os fotógrafos do jornal parecem ter “internalizado” o que seria a iconografia básica de cada festa.

Mas as informações vão além das que podemos considerar “obrigatórias” na definição do que seria a festa, afinal os personagens mais diversos aparecem nas outras imagens das coleções: anônimos, políticos, organizadores. Os personagens muitas vezes despertaram a minha imaginação sobre o que os tornou protagonistas do registro. Isso é a constatação de como as imagens complementam ou até fracionam o olhar sobre os eventos festivos, afinal, diferentemente de um entendimento que ainda permeia as metodologias das ciências sociais e até o fotojornalismo elas não são ilustrativas apenas: informam, silenciam, falam e pensam. (SAMAIN, 2012). A compreensão da polissemia das imagens coaduna-se com o mesmo entendimento sobre as várias festas que podem estar dentro de apenas um evento festivo e que uma coleção como a do Cedoc permite rastrear: a Lavagem do Bonfim no momento do seu ápice com as baianas purificando o chão do adro da igreja, mas também os participantes fantasiados; a concentração em trechos como a Estação da Calçada; a saída do cortejo e também a missa no domingo, que é o dia solene.

Nas reflexões recentes sobre a imagem, vem se desenvolvendo a ideia de que ela alimenta uma relação privilegiada entre o que mostra, o que dá a



pensar e o que, sobretudo se recusa a revelar: o seu próprio trabalho, ou seja, o trabalho que ela realiza ao se associar, notadamente, a outras imagens (visíveis/exteriores, mentais/interiores) e a outras memórias. (SAMAIN, 2012, p. 22).

A imagem oferece uma possibilidade múltipla de informações, pois nela é possível encontrar acréscimos, omissões, manipulações e diferentes olhares (KOSSOY, 2001, 2007). A composição de uma fotografia permitiu, em muitos casos, trazer uma informação que talvez não fosse identificada rapidamente em um texto. É o caso da imagem relacionada à Festa do Rio Vermelho em que aparecem cinco homens em uma embarcação. Em meio a flores, no assoalho da embarcação, aparece o rosto de uma imagem de lemanjá. Ao encontrar a fotografia, com as informações que estavam em seu verso<sup>49</sup>, fui pesquisar o texto relacionado para conseguir mais informações sobre um registro que destoava da composição do conjunto: devotos em fila para acessar a Casa do Peso, como é denominada a sede da Colônia de Pesca Z-1, que organiza a festa; o barco que leva o presidente principal, mas à distância, dentre outros temas.

Ao fazer a pesquisa na edição apontada- 3 de fevereiro de 1971- encontrei a narrativa que mostra uma cerimônia única: o descarte da imagem anterior após a decisão dos pescadores em substituí-la por uma nova. Nessa, a iconografia se aproxima mais da narrativa do candomblé: uma sereia ostentando um abebé, o espelho que é considerado a ferramenta (adereço) da divindade. No grupo de homens no barco está Manoel Bonfim, artista plástico que moldou as duas imagens<sup>50</sup>:

Junto com o principal presente foi levada nos braços dos pescadores uma escultura de lemanjá- aquela que permaneceu por muito tempo exposta em frente à praia. Os pescadores disseram que receberam muitas propostas para que a imagem fosse vendida, mas eles recusaram. A escultura foi colocada num barco e depositada em alto-mar. Em seu lugar foi colocada outra imagem, um pouco maior, completamente nova. As duas esculturas são do artista Manuel Bonfim. (Mercado reabre com

---

<sup>49</sup>As imagens da coleção do Cedoc costumam ter diversas informações no verso, como anotações de data da realização ou publicação. Tem também as marcas de diagramação, ou seja, as medidas realizadas para a inserção da imagem na página, no antigo processo de design realizado manualmente. Hoje este procedimento é todo feito de forma digital sem a necessidade de manipular a fotografia em papel.

<sup>50</sup>A imagem pode ser conferida no site Espelho de Festa  
(<http://espelhofesta.atarde.com.br/festas/festa-do-rio-vermelho-1970/>)





acidentes, mas lemanjá foi festa de paz. A Tarde, edição de 5/2/1971, p.2).

A substituição da imagem de lemanjá não é um tema informado com constância. Eu só soube desta troca a partir da metodologia de seguir as pistas deixadas no verso da fotografia. Por este motivo, considero trabalhar com estes registros uma aproximação ao conceito de liminaridade apontado por Fernando de Tacca (2009), a partir dos estados diferentes destacados por Victor Turner (1974) ao mencionar os registros fotográficos realizados com tecnologia analógica, mas que se adequam também aos digitais e à condição do acervo em questão.

As fotografias experimentam um primeiro estágio que é o do existir em potencial, pois só ganham a materialidade com processos como a revelação, ocorrida em meio a uma reação química, quando se tratam das analógicas. As digitais são materializadas com a ajuda dos softwares que leem as informações das memórias das câmeras fotográficas. No caso dos arquivos pertencentes ao Cedoc, após essa primeira existência, as imagens e também as edições digitalizadas entram em um estado liminar, pois passam a repousar nas pastas de papel acondicionadas em estantes deslizantes ou nas pastas eletrônicas com os arquivos relacionados a cada ano. Para ter acesso a todas estas informações é necessário “quebrar” estes estágios liminares e trazê-las de volta à luz, iluminando a caixa preta que o Cedoc lembra até no seu formato: uma sala quadrangular com 78 m<sup>2</sup> de área total. No espaço estão guardadas cerca de 100 mil pastas de papel que acondicionam fotografias, negativos, mas também recortes de reportagens e outros documentos.

Fazer este exercício de garimpar as informações no Cedoc evita o que Latour alerta para um risco que é o recuo em definitivo dos objetos, afinal é possível trazê-los de volta à luz, mas com certo grau de dificuldade (2012, p.121), especialmente em um acervo privado. Para ser utilizadas e disseminar suas informações, as imagens necessitaram ser retiradas do seu estágio de liminaridade (TACCA, 2009, p.159) e assim discursarem ou provocarem a possibilidade de seguir as pistas com o seu silêncio ou omissão.



## 5. Descobrimos novas memórias e narrativas

Os dados levantados na identificação e catalogação do material pertencente ao acervo resultaram, como já afirmei, em um conjunto de dados formado por milhares de registros. Como organizar todo este material de forma a possibilitar uma análise qualitativa das suas informações? Esta foi a pergunta que norteou o exame de qualificação para a defesa da tese apresentada por um dos examinadores, o professor-doutor, Cláudio Pereira, que foi o meu orientador na pesquisa de mestrado. Após os nossos debates e em conjunto com a minha orientadora, professora-doutora Fátima Tavares, decidi pela organização do material em uma plataforma digital, um site planejado, em um primeiro momento, apenas para os dados imagéticos.

A partir de uma experiência como professora substituta na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia (Facom-UFBA) para ministrar a disciplina Oficina de Jornalismo Digital reencontrei a produção teórica da minha área de formação original: a teoria do jornalismo, mas adaptada às novas demandas da prática em ambiente web. Uma das potencialidades do web jornalismo ou jornalismo digital, denominações semelhantes para aquele praticado com o uso de tecnologias eletrônicas e em ambientes de rede, especialmente com mediação da Internet, é a memória (PALÁCIOS, 2014).

O ambiente digital e de redes permite condições que facilitam o arquivamento, pois prescinde de um espaço físico; oferece maior capacidade de armazenamento dos dados e também a ampliação da possibilidade de acesso sem barreiras geográficas, além da ubiquidade, ou seja, acesso de vários lugares ao mesmo tempo. Estas potencialidades também trazem novas formas narrativas, como contar sob novas perspectivas os fatos registrados no passado: apresentar a partir da exibição da foto em que Manoel Bonfim aparece no barco do presente para lemanjá a sua biografia tentando saber porquê foi ele o escolhido para confeccionar as duas versões da imagem da orixá.

[...] O jornalismo é **memória** em ato, memória enraizada no concreto, no espaço, na imagem, no objeto, atualidade singularizada, **presente vivido** e transformado em notícia que amanhã será **passado relatado**. Um passado relatado que, no início, renovava-se a cada dia, e com o advento da rádio, da televisão e da Web, tornou-se relato contínuo e ininterrupto, nas



coberturas jornalísticas 24X7 (24 horas por dia, sete dias por semana. (PALÁCIOS, 2013, p.91)<sup>51</sup>.

O jornalismo, incluindo o realizado para web, relata o micro cotidiano. Ao revistar esse recorte diário é possível estabelecer conexões, tensões, ou seja, analisar o campo festivo de uma forma mais próxima da polissemia que lhe é característica. Além disso, temos à disposição a possibilidade de conferir uma organização das memórias produzidas ao longo da atuação de um jornal centenário como A Tarde. As coleções do jornal possuem materialidade; em certo grau uma funcionalidade, pois servem como base para pesquisas com variados fins (marketing, publicidade, trabalhos acadêmicos); e se conectam a uma coletividade por questões simbólicas variadas (registros da cidade antiga, de acontecimentos

que marcaram a história da cidade e de todo o estado<sup>52</sup>). Dessa forma, aproxima-se dos chamados lugares de memórias apontados por Pierre Nora (1993), mesmo que ele não mencione os jornais na mesma categoria de bibliotecas, museus ou cemitérios onde aponta as características de funcionalidade, materialidade e conexão simbólica. Mas ao observar o que as estantes do Cedoc e as edições digitalizadas potencializam considero estas coleções como lugares de memória, mesmo que em menor grau do que uma biblioteca, pois articula, como aponta o autor, uma aparente simplicidade, mas com potencialidade complexa:

Os lugares de memória pertencem a dois domínios, que a tornam interessante, mas também complexa: simples e ambíguos, naturais e artificiais, imediatamente oferecidos à mais sensível experiência e, ao mesmo tempo, sobressaindo da mais abstrata elaboração. (NORA, 1993, p. 21).

---

<sup>51</sup> Grifos do autor

<sup>52</sup> A Tarde chegou a usar durante algum tempo o slogan "O jornal de toda a Bahia". Realmente, dos jornais de circulação expressiva no Estado, ele conseguia chegar a várias das cidades baianas de médio e até pequeno porte. O jornal teve sucursais em localidades consideradas estratégicas para as divisões regionais da Bahia: Oeste (Barreiras); Norte (Juazeiro); Sul (Itabuna); Extremo Sul (Eunapólis); Recôncavo (Santo Antônio de Jesus) e Sudoeste (Vitória da Conquista). As sucursais contaram com equipes profissionais formadas por repórteres e fotógrafos. O jornal teve também uma sucursal em Brasília e outra no Rio de Janeiro. A partir da crise financeira vivida pela empresa, e ainda em curso, estes escritórios foram fechados.



A partir dos dados armazenados nas coleções do Cedoc foi possível estabelecer uma plataforma metodológica, ou seja, um organizador de dados que facilitou a análise, mas ao mesmo tempo se tornou uma nova ferramenta difusora de conteúdo que se estabeleceu para além da tese: o site *Espelho de Festa*. Além da galeria de imagens, a plataforma apresentada na tese como protótipo foi ao ar em julho de 2018, após autorização da direção executiva de A Tarde detentora dos direitos relacionados à publicação das imagens e reportagens.

Com a organização dos dados na plataforma foi possível fazer o levantamento quantitativo e também a análise dele, como apontam os gráficos relacionados à visibilidade maior ou menor do conjunto de festas:

**Figura 3- Gráfico das festas segundo ocorrências em A Tarde ao longo de 104 anos**



Uma reflexão sobre o jornalismo-memória a partir das suas potencialidades narrativas tem no modelo utilizado pelo jornal O Globo uma referência. A experiência não se limita a disponibilizar as edições antigas, tendência adotada pela maioria das plataformas semelhantes disponibilizadas por jornais, mas oferece um conteúdo exclusivo, como a possibilidade de pesquisar a capa do periódico no dia do seu nascimento<sup>53</sup>. Foi este modelo que inspirou a ampliação do *Espelho de Festa*.

Assim, além da galeria de imagens, o site ganhou mais duas seções- *Outras festas*, com imagens dos eventos que acontecem no verão, mas estão em um calendário à parte, como o Dia da Baiana e que aumentou a coleção em mais 20 imagens totalizando 2.690;

<sup>53</sup> O site pode ser conferido nesse link: <http://memoria.oglobo.globo.com/>



e a de conteúdo mais próximo do jornalismo, embora levando em consideração as potencialidades do ambiente web. O conteúdo tem, portanto, desde o uso gráficos e reportagens que se destacaram no período pesquisado como ferramentas de entretenimento, mas vinculadas às abordagens teóricas: playlists sobre os ritmos musicais mais presentes nas festas de largo (samba e axé music), jogos (quiz) construídos a partir de informações relacionadas às características dos eventos festivos e um blog que traz os bastidores do trabalho de campo com áudios e vídeos que não poderiam ser adicionados no texto da tese.

O *Espelho de Festa* constitui-se em metodologia e experimentação narrativa. O nome da plataforma foi inspirado em uma questão da teoria do jornalismo, que reconhece a sua capacidade de captar o real, mas não de uma maneira que se pretende como “verdade” absoluta, mas com todas as variações semelhante às diferenças ópticas dos espelhos. As narrativas do “real” em *A Tarde* e outras plataformas de mídia são próximos dos artifícios usados pelos construtores da misteriosa biblioteca no romance *O Nome da Rosa*, escrito por Umberto Eco, autor que era também um teórico do campo da comunicação social.

Realmente engenhoso. Um espelho! Um espelho? Sim, meu bravo guerreiro. Há pouco, no scriptorium, te atiraste corajosamente sobre um inimigo verdadeiro, e agora te assustas diante da tua imagem. Um espelho, que devolve a tua imagem aumentada e distorcida. (ECO, 2006, p.210).

Os elementos sobre as festas que emergem no site, portanto, são resultado de um olhar que quebra liminaridades para que elas venham finalmente à luz, de forma aumentada, a partir de uma quantidade expressiva de registros, mas que mais do que pretender descrever os eventos festivos produz um instantâneo da sua polissemia. É assim que a galeria sobre a Festa de Santa Bárbara mostra no mesmo espaço virtual a dinâmica entre o espaço privado- o mercado consagrado à santa e o quartel do Corpo de Bombeiros, corporação da qual ela também é padroeira- e a rua por onde passa a procissão e onde mais recentemente a missa passou a ser celebrada. Em mosaico aparentemente redutor, a virtualidade permite concentrar uma coleção que, em sua versão física, necessita de um espaço várias vezes mais amplo para se mostrar unidade por unidade. É também possível perceber, nesta amostragem virtual, as licenças





realizadas pelos agentes de fora da ortodoxia católica, como o caruru que dialoga com o culto à orixá Iansã e o samba que, atualmente, já não acontece nas dependências do mercado. No espaço do site, portanto, é possível estabelecer o diálogo interdisciplinar entre a antropologia e suas reflexões pertinentes sobre festa, imagem e a teoria do jornalismo.

### **Considerações finais**

Diante da possibilidade de imersão em um acervo privado, o centro de documentação pertencente ao jornal A Tarde, optei por construir uma narrativa etnográfica a partir das informações coletadas nas coleções de reportagens e imagens. O processo de catalogação requereu um esforço tanto para a realização da pesquisa nas edições digitalizadas do período de 1912, quando o periódico começou a circular, a 2016, ano em que finalizei o meu trabalho de campo, como para a digitalização da documentação imagética, pois essa ainda não foi realizada pela empresa.

O processo de catalogação teve como base o registro em fichas elaboradas no programa Excel adaptadas da metodologia sugerida por Bóris Kossoy (2007) para uma espécie de decomposição das imagens no que ele chama de elementos constitutivos (autoria, tema e tecnologia aplicada) e as coordenadas de situação (tempo e espaço). A partir desta reunião de informações foi possível realizar uma análise em um grande conjunto de registros. A experiência seguiu os passos de uma abordagem anterior quando realizei a pesquisa no mesmo acervo para a elaboração da dissertação intitulada *O Discurso da Luz- Imagens das religiões afro-brasileiras no Arquivo do Jornal A Tarde*.

Para compreender melhor a dinâmicas das festas e diante de um acervo de edições digitalizadas adaptei as fichas catalográficas para o registro da pesquisa com as edições. Ao todo foram identificados 6.992 registros de reportagens publicadas nos 104 anos que foi o recorte da pesquisa. Esta metodologia possibilitou encontrar informações importantes para seguir a abordagem teórica escolhida em torno da festa-questão (PEREZ, 2012) e de outras abordagens sobre a moderna antropologia da festa (TAVARES e BASSI, 2013) em contraponto a uma descrição apenas descritiva dos elementos



festivos. A partir desta perspectiva emergiram importantes elementos como tensões, conflitos e disputas, inclusive narrativas no entorno das festas de largo de Salvador.

O expressivo número de dados tornou necessária a sua organização em uma plataforma digital, o site *Espelho de Festa*, que dialoga com a teoria do jornalismo, no âmbito do que é realizado em ambiente web, e que estabelece como uma de suas potencialidades a memória, ou seja, a capacidade de narrativas a partir da maior facilidade para reunir dados do passado que ganham novas abordagens no presente. O ambiente online e as ferramentas digitais também facilitam armazenamento e catalogação, afinal o espaço para estes fins é infinito.

A memória é uma potencialidade do web jornalismo (PALÁCIOS, 2014) que o aproxima das discussões sobre lugares especiais para a sua difusão ou preservação na perspectiva apontada por Pierre Nora (1993), especialmente ao observamos um acervo como o mantido por A Tarde com uma coleção expressiva de documentos: cerca de 100 mil pastas com arquivos em imagens, negativos, reportagens, dentre outros itens. Desta forma, a escolha etnográfica foi permitir que documentos é que contassem as diversas perspectivas dos eventos analisados na tese intitulada *Festa de Verão em Salvador- um estudo antropológico a partir do acervo documental do jornal A Tarde*.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, Suzana. **Jornalismo digital em base de dados (JDBD)**-um paradigma para produtos jornalísticos digitais dinâmicos, Salvador, 2007, 329f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**, 2. edição revisada, São Paulo, Ateliê Editorial, 2001

\_\_\_\_\_. **Os tempos da fotografia**- O efêmero e o perpétuo. Cotial, SP, Ateliê Editorial, 2007.

LATOIR, Bruno. **Reagregando o social**. Salvador, Edufba.; Bauru, São Paulo; Edusc, 2012



NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n.10, São Paulo, dez.1993.

PALÁCIOS, Marcos. *Memória: Jornalismo, memória e história na era digital* in CANAVILHAS, João (Org.). **Webjornalismo: 7 características que marcam a diferença**, Covilhã, UBI, LabCom, Livros LabCom.

PEREZ, Léa Freitas, AMARAL, Leila e MESQUITA, Wania (Org.) **Festa como perspectiva e em perspectiva**, e-book. Rio de Janeiro, Garamond, 2013.

RAMOS, Cleidiana Patricia Costa. **Festa de Verão em Salvador**- um estudo antropológico a partir do acervo documental do jornal A Tarde, Salvador, 2017, 363f. Tese (Doutorado em Antropologia)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

\_\_\_\_\_. **O Discurso da Luz**- Imagens das religiões afro-brasileiras no Arquivo do Jornal A Tarde, Salvador, 2009, 276f. Dissertação ( Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia.

SAMAIN, Etienne (Org.). **Como pensam as imagens**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 2012.

SANTOS, Jocélio Teles dos Santos. **O poder da cultura e a cultura no poder: a disputa simbólica da herança cultural negra no Brasil**. Salvador: Edufba, 2005.

TAVARES, Fátima e BASSI, Francesca. *Diversidade e invisibilidade festiva na Baía de Todos os Santos* in **Festas na Baía de Todos os Santos: viabilizando diversidades, territórios, sociabilidades**, Salvador, Edufba, 2015.

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Petrópolis, Vozes, 1974.



# A função estética-política-pedagógica da apreciação de espetáculos teatrais no ensino de jovens

Cristiane Barreto<sup>54</sup>

**Resumo:** Este texto abordará brevemente a articulação entre o estudo iniciado no doutorado, defendido em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, PPGAC, da Universidade Federal da Bahia, UFBA, intitulado “O público como quinto criador? Uma pedagogia do olhar por meio de jogo poético com os espectadores”, sobre a formação do espectador e uma das ações desenvolvidas no Subprojeto de Teatro, em 2017, Linha de ação: ensino médio, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, do curso de Licenciatura em Teatro, campus Jequié. A metodologia desenvolvida foi por meio do projeto de pesquisa intitulado “Dispositivo *sorobô*: Procedimentos para uma pedagogia do olhar” situado no campo da Pedagogia do Teatro. O objetivo é refletir a sobre o conservadorismo, o preconceito e a intolerância relacionados às questões atuais de gênero dentro e fora das salas de aula através da apreciação de espetáculos teatrais no contexto educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Teatro; Formação; Apreciação; Diversidade de gênero; Ensino médio.

## 1. Introdução

No decorrer dos estudos ainda na graduação, fiquei estimulada quando cursei como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (2006) a disciplina “Recepção e Crítica na Cena Contemporânea”, ministrada pelo prof. Luiz Claudio Cajaíba Soares. Durante o semestre, tive o prazer de conhecer alguns teóricos de outros países e brasileiros que já se dedicavam aos estudos da apreciação teatral no campo da Recepção. Desse modo, fui apresentada, de maneira bem sistematizada, a caminhos de análise de espetáculos teatrais. A partir dessa experiência, ingressei no doutorado em 2012, no PPGAC, UFBA, defendido em 2016, com a tese intitulada “O público como quinto criador? Uma pedagogia do olhar por meio de jogo poético com os espectadores”. Trata-se de uma investigação sobre a experimentação de um dispositivo cênico voltado para a atuação do espectador, tomado como efetivo participante de um processo de criação teatral. A proposta delinea

<sup>54</sup> Professora do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, Jequié (2013 a 2018); Atualmente professora do curso de Licenciatura em Teatro, da Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia, Salvador (2018). cristiane.barreto@ufba.br



procedimentos formativos que visam estimular o espectador a apreender os elementos da linguagem teatral através da sua participação ativa na concepção de uma escrita cênica colaborativa, construída no decorrer da realização do ato de fruição teatral.

Paralelamente às aulas, tinha finalizado a leitura de “Desconstruir Duchamp – arte na hora da revisão”, de Affonso Romano Sant’Anna (2003) e encontrei algumas reflexões provocativas do autor acerca da arte contemporânea, da arte conceitual, do mercado artístico e da necessidade, para ele, de se criar uma “pedagogia do olhar” diante de determinadas obras de arte.

Provocada pela noção de contemporâneo, busquei alguns autores como Giorgio Agamben e François Frimat, para ampliar a minha visão sobre o tema. Agamben (2009, p. 59) afirma que a contemporaneidade é “[...] uma singular relação com seu próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias, mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e de um anacronismo”. Já para Frimat (2009, p.08), “o contemporâneo não é simplesmente aquilo que me é presente, mas aquilo que se qualifica como valor para ser no momento atual um portador de devir, de alternativas possíveis para aquilo que me desola e aflige”.

Percebi então, meu interesse, cada dia maior, em refletir acerca do modo como a prática artística se desenvolve nos processos educacionais que tenho me envolvido e a importância que sempre dei à formação de alunos-espectadores.

Os desdobramentos desencadeados por meio dessa experiência foram muitos, tantos que me fez direcionar para a investigação de procedimentos para o desenvolvimento de uma pedagogia do olhar.

Alguns questionamentos surgiram naturalmente: Por que dedicar-me a uma pedagogia do olhar? Qual a relevância em investigar tal temática atualmente? Quais teóricos dialogarei para fundamentar a necessidade dessa pedagogia? Como propor que o espectador faça parte do processo de criação se não é comum sua presença na sala de ensaio, mas após o espetáculo pronto? Qual o procedimento que utilizarei para estimulá-los a participarem do processo de criação?

Tendo em mente esses questionamentos, ao verificar criações cênicas pensadas a partir dos séculos XX e XXI, observei que muitas trazem características que buscam





relacionar à plateia com a cena. Vê-se então, a necessidade de pensar os caminhos da arte teatral, dando maior valor às relações entre os envolvidos nesse acontecimento, como por exemplo, o ator com o espectador, o espectador com a cena, o palco com a plateia:

[...] as transformações operadas na arte teatral tiram o texto de uma posição necessariamente central no espetáculo teatral, conferindo igual importância aos demais elementos constituintes da encenação (os objetos de cena, os gestos do ator, as sonoridades, a iluminação etc.). A partir de então, o texto deixaria de ser o principal aspecto da cena, e todos os elementos de linguagem poderiam contribuir igualmente para apresentar teatralmente um acontecimento aos espectadores. Estas transformações conferem ao espectador um papel fundamental no evento teatral, já que cabe a ele decodificar, relacionar e interpretar o conjunto complexo de signos propostos em um espetáculo. (DESGRANGES, 2005, p. 17 - 18)

Escolhi, então, utilizar a expressão “pedagogia do olhar” a partir de Sant’Anna (2003), por conta de o autor empregá-la para se referir à necessidade de uma formação do olhar diante de certas obras de arte contemporâneas. Também utilizo o termo devido à presença na minha trajetória artístico-pedagógica de uma contínua preocupação na formação-mediação de alunos-espectadores. Com isso, não foi difícil articular as atividades formativas e as atividades artísticas vivenciadas. Durante o desenvolvimento deste texto, explicarei de maneira mais detalhada as escolhas dos suportes teóricos e práticos da metodologia experimentada.

A pesquisa aqui relatada foi desenvolvida a partir da aula-espetáculo “O quinto criador: O público”. Através da realização de experimentos cênicos o objetivo foi o de desvelar os meandros dos processos criativos para os espectadores, que foram estimulados a atuarem em posição de igualdade com a equipe artística.

O primeiro experimento cênico realizado pela primeira vez em 2012, recebeu o Prêmio “Ideias Inovadoras-2012” da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB)<sup>55</sup>, na categoria *Stricto Sensu*. Foram realizados outros dois experimentos, que serviram de território de análise dos princípios defendidos na mencionada tese.

<sup>55</sup> Disponível em: <[Http://www.fapesb.ba.gov.br/?s=ideias+inovadoras](http://www.fapesb.ba.gov.br/?s=ideias+inovadoras)>. Acesso em 15.12.2020.



Outra importante contribuição para os estudos iniciais do doutorado, foi minha participação no “V Seminário Internacional – I Colóquio Internacional Teoria da Recepção: Abordagens sobre a relação obra de arte/espectador” e o “Fórum de discussões”. O evento foi organizado PPGAC-UFBA, em parceria com o Festival Latino Americano de Teatro (FILTE), em 2012, na cidade de Salvador, Bahia.

Importante situar alguns direcionamentos deste texto. Faz-se necessário compreender a etimologia de alguns termos tratados aqui, como: espectador, plateia e público. Estes são termos comumente associados à recepção teatral.

Ao pesquisar tais termos etimologicamente, através de Antonio Geraldo da Cunha (1986), observei conexões com o significado das palavras “teatro” ou “espetáculo”. A primeira se origina do latim *theatrum*, do grego *theatron*, literalmente “lugar para olhar”, sendo formada por *de theasthai*, “olhar”, mais *tron*, sufixo que denota “lugar”. Já o termo espetáculo é proveniente do latim *spectaculum*, que significa “vista”, “aspecto”, “chamar a atenção pública”, “jogos públicos”, o qual deriva do latim *spectare*, que se traduz por “olhar”, “observar atentamente”, “contemplar”.

Diante disso, a palavra “espectador”, do latim *spectator* faz referência à pessoa que presencia, observa ou assiste a algo. Já “plateia”, ao que tudo indica, deriva do grego *platea*, “largo e plano”. Inicialmente designava o lugar onde ficavam os músicos e se estendeu depois, em diferentes prédios dos teatros gregos, à parte onde tomavam assento os espectadores. Resta assim o termo “público”, que tem origem no latim *publicus*, “relativo ao povo”, de *populus*, “povo”. Também adquiriu o significado de “aberto a toda a comunidade”, em oposição a “privado”.

Nos dias atuais, o espectador se tornou objeto de estudo frequente para a Semiologia e para Estética da Recepção. Não foi interesse da proposta investigada abarcar um tratamento histórico-crítico acerca de tais linhas de pensamento. Acredita-se aqui na dificuldade imposta pelas diversas abordagens encontradas para analisar o público, como a Sociologia, a Psicologia, a Semiologia, a Antropologia, dentre outras. Sobre isso, Patrice Pavis (1999, p.140) enfatiza que não é uma tarefa fácil “separar o

---



espectador, enquanto indivíduo, do público, enquanto, agente coletivo. No espectador-indivíduo passa os códigos ideológicos e psicológicos de vários grupos”.

Guy Debord (2012) e Mario Vargas Llosa (2012) contribuíram como provocadores para pensar sobre quais experiências ou vivências e de que maneira todos nós somos influenciados, nos dias correntes, como artistas, como professores ou como alunos, contudo, como espectadores, tanto dos nossos cotidianos, como dos nossos processos criativos.

Debord escreveu o livro “A sociedade do espetáculo”, em 1967, no qual demonstra, claramente, aproximações com as ideias de Karl Marx. Trata do espetáculo na sociedade moderna no sentido de produção, como produto ou mercadoria. Tudo vira espetáculo porque tudo pode ser comercializado. Nesse contexto, defende que a alienação do espectador está na contemplação da obra, ou seja, quanto mais ele contempla, menos vive. Ele analisa o espetáculo numa perspectiva da economia, da filosofia e da história, do que apenas como um fenômeno cultural ou artístico. Observa o tempo e o espaço espetacular, a cultura ideológica do espetáculo e faz uma crítica à sociedade moderna, quando afirma que “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos” (DEBORD, 2012, p. 09), isto é, tudo que se tornou vivido, transformou-se numa representação.

O ponto de vista sobre a cultura é o que difere Debord de Llosa (2012). Esse último escreveu o livro “A civilização do espetáculo”, e analisou a sociedade atualmente. Para o autor, ao contrário de Debord, a cultura caracteriza-se mais como fonte do que o reflexo da economia, do social, dentre outros. Ele defende que a cultura não deve ser entendida como mero epifenômeno da vida econômica e social, “mas como realidade autônoma, feito de ideias, valores estéticos e éticos, de obras artísticas e literárias que interagem com o restante da vida social e muitas vezes são a fonte, e não o reflexo, dos fenômenos sociais, econômicos, políticos e até religiosos” (LLOSA, 2012, p. 22).

Ao ler “O espectador emancipado”, de Jacques Rancière (2010), compreendi que muito mais do que formar espectadores para a apreciação de espetáculos, meu objetivo com o estudo no doutorado foi o de fomentar também a discussão sobre a possibilidade



de trazer efetivamente o público para a criação da cena, através da interface entre a formação e a inclusão da plateia no processo criativo do espetáculo, junto aos demais elementos criadores. Vale ressaltar que o autor faz articulações referenciadas em Bertolt Brecht e em Antonin Artaud para refletir acerca do espectador.

Nesse sentido, Rancière (2010, p.10) sinaliza a necessidade de um teatro sem espectadores para explicar esse sujeito não passivo que investigo: “É preciso um teatro sem espectadores, no qual quem assista aprenda, em vez de ser seduzido por imagens, no qual quem assista se torne participante ativo, em vez de ser um *vouyeur* passivo”. Refleti acerca do que esse autor defende, quando se refere a esse tipo de teatro. Percebo que seria a possibilidade do espectador não apenas sentar e assistir, contemplar passivamente, mas se tornar sujeito ativo no que se refere à criação da cena.

Os estudos de Jorge Dubatti (2011) sobre a filosofia do teatro apontam que o espetáculo teatral é um acontecimento composto por uma tríade de subacontecimentos: o convívio, a *poiésis* e a contemplação. A atitude de contemplação no teatro exige consciência do artista, do técnico, do espectador, do crítico, do historiador, dentre outros. Para o autor, há poéticas teatrais em que o trabalho contemplativo assume plenamente o exercício consciente do distanciamento ontológico e, em outras, admite outras situações:

[...]a quarta parede da caixa italiana; a materialidade do distanciamento brechtiano [...]. Entretanto, em outras, o acontecimento da contemplação pode dissolver-se parcial ou totalmente, pode interromper-se provisoriamente e ser retomado, ou combinar-se com tarefas de atuação e técnicas no interior do jogo específico de cada poética teatral, mas, para que todas essas variantes sejam possíveis, em algum momento, deve ser instalado o espaço contemplativo a partir da consciência da distância ontológica. (DUBATTI, 2011, p. 25).

Postas essas considerações, destaco que nas minhas experiências com ensino de teatro, tanto na educação básica, como no ensino superior, sempre inserir atividades de apreciação de espetáculos teatrais por considerar que é uma atividade que precisa ser inserida no cotidiano dos alunos, desde as apresentações de cenas em sala de aula, até a ida ao teatro para assistirem a espetáculos com características profissionais.



Por conseguinte, é necessário que o professor de teatro cuide, principalmente, nas primeiras idas ao teatro de uma determinada turma, para que os espetáculos sejam atrativos, no que diz respeito ao estilo, à idade, aos temas abordados, à localização e ao valor do ingresso. No caso da educação básica, os pais precisam ser informados da necessidade e a importância da promoção dessa atividade, para que a valorizem e se tornem parceiros. Nesse caso, a coordenação e o professor de teatro, nas reuniões com os pais, precisam destacar o valor da apreciação para a disciplina e apresentar informações, espetáculos que estejam sendo oferecidos gratuitamente (a serem enviados por meio dos alunos). Muitos pais decidem acompanhar os filhos e, assim, amplia-se o caráter da atividade para a formação de plateia. Sobre a apreciação inicial de espetáculos teatrais na formação de alunos, Flavio Desgranges afirma que:

O despertar do interesse do espectador não pode acontecer sem a implementação de medidas e procedimentos que tornem viáveis seu acesso ao teatro. Na verdade, duplo acesso: físico e linguístico. Ou seja, tanto a possibilidade de o indivíduo frequentar espetáculos, quanto a sua aptidão para a leitura de obras teatrais (DESGRANGES, 2003, p. 29)

A apreciação inicial é um fator que definirá o futuro das próximas apreciações. Se for algo prazeroso, os alunos automaticamente serão os primeiros a solicitarem nova ida ao teatro. Desgranges (op. cit.) ressalta que “formar espectadores não se restringe a apoiar a frequência, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística”. Essa atividade pode se tornar mais enriquecedora se for solicitado aos alunos que façam uma análise crítica, escrita do espetáculo assistido. Além disso, à medida que os mesmos assistem aos espetáculos de diferentes estilos, desenvolvem a partir da análise, a contextualização, a escrita, o senso crítico e estético, também defendido por Desgranges:

A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar





que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento (DESGRANGES, 2003, p. 30).

Busco, então, desenvolver, nas aulas, o olhar dos alunos diante de suas produções ou por meio da apreciação de espetáculos.

## 2. A experiência no PIBID

A partir daqui, iniciarei o relato da experiência através do Subprojeto Teatro, PIBID, do curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, campus Jequié, com a linha de ação no ensino médio, cujas ações e microações foram desenvolvidas entre os anos de 2015 a 2018, sob minha coordenação, no Colégio Estadual Luiz Viana Filho; sob a supervisão da professora do componente curricular Artes, Antonieta Brito.

A metodologia foi desenvolvida por meio do projeto de pesquisa intitulado “Dispositivo *sorobô*<sup>56</sup>: Procedimentos para uma pedagogia do olhar”, uma das etapas do Doutorado. Está situada no campo da Pedagogia do Teatro que diz respeito à formação do espectador como possível criador da cena junto aos demais criadores: ator, diretor, dramaturgo, cenógrafo, figurinista, iluminador, dentre outros. As ações e microações do projeto eram elaboradas a partir do diálogo com a formação do aluno-docente-pesquisador e com a reflexão sobre as complexidades do ensino de Arte na contemporaneidade e no espaço-tempo escolar.

O projeto contou com dez bolsistas, com diferentes períodos de atuação no PIBID<sup>57</sup> e de diferentes semestres no curso de Licenciatura em Teatro da UESB. As

---

<sup>56</sup> Prato tido como da cozinha informal contemporânea, denominado *sorobô*. Tal refeição é feita com sobras ou restos de outras, podem até serem de dias anteriores, encontradas na geladeira, por exemplo. Ou seja, se articularmos a ideia desse prato com o que as encenações contemporâneas propõem ou tentam propor, de maneira objetiva, seria o diálogo entre as estéticas de épocas anteriores com as atuais para produzir, de maneira anacrônica, algo com um novo sabor, sem deixar de sentir o gosto ou o aroma que exalam dos ingredientes mais antigos utilizados.

<sup>57</sup> Política pública educacional implantada no ano de 2007, com o objetivo de valorizar e aperfeiçoar o início da docência dos alunos durante seus percursos nos cursos de Licenciatura nas escolas públicas da educação básica e é administrado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).



atividades foram realizadas no Colégio, nas turmas de 1º ano, com supervisão da professora da disciplina Artes. Compete ressaltar que a referida professora não possui formação específica para lecionar Artes, sua formação é no campo de Letras, porém, leciona esse componente curricular há bastante tempo e atuou nesse projeto desde 2012, desde o período inicial com o coordenador que me antecedeu. Informo que na cidade de Jequié, em toda rede estadual, existe apenas uma professora com formação específica (Artes visuais) lecionando a disciplina Artes. Na rede municipal, recentemente houve uma seleção REDA (contratação temporária) na qual foram aprovados candidatos com formação específica nas Licenciaturas de Dança e de Teatro da UESB, uma das exigências do edital.

Antes de irem para o campo, os dez bolsistas-monitores experimentaram em algumas oficinas orientadas por mim: de Dramaturgia (produção de texto); de Jogos (Jogos Teatrais, de Viola Spolin; Teatro do Oprimido, de Augusto Boal; Drama como método de ensino, de Beatriz Cabral; e de *Viewpoints* e composição de cenas, de Anne Bogart e Tina Landau); de Performance (Intervenções, *Happenings*, *Eventness*); de Interpretação (Corpo, voz e atuação a partir de Stanislavski, Meyerhold e Grotowski).

Acredito que, antes de ser professor de Teatro, o discente precisa experimentar artisticamente, precisa sentir no corpo, na prática, o que vai ensinar. Apenas posteriormente deve partir para o campo do planejamento didático, para a sala de aula (professor) e ir além – escrever e refletir sobre suas produções e criações artísticas (pesquisador). Sobre isso, Gabriel Perissé afirma:

É inconcebível, por princípio, um professor ministrar arte-educação e ser ele mesmo imaturo, alheio a uma compreensão abrangente de arte, carente de uma experiência apaixonada da fruição artística, ou até mesmo da prática artística em alguma medida (PERISSÉ, 2009, p. 58).

O plano de ações e de microações foi elaborado através de monitoria compartilhada e contemplou: experimentação, fruição, contextualização, abertura de processo (mostras cênicas), e formação do aluno-espectador. A aplicabilidade das referidas ações no Colégio parceiro foi experimentada em diversos formatos como: oficinas em horário oposto da aula regular; intervenções no horário do intervalo e na monitoria ou na coparticipação em sala de aula com a presença da professora-supervisora.



No segundo semestre de 2017, uma das ações do Subprojeto foi o planejamento para uma atividade extraescolar, ou seja, a preparação para que os estudantes do 1º ano do ensino médio, do Colégio parceiro, assistissem à mostra do Programa de Extensão Engenho de Composição – espetáculos de final de semestre, resultados artísticos das disciplinas, dos cursos de Licenciatura de Dança e de Teatro da UESB – no auditório Wally Salomão, da referida Universidade. Para tanto, os bolsistas foram provocados por mim a se prepararem através de leituras de textos de Flávio Desgranges (2003) e Ingrid Koudela (s/a) sobre mediação, apreciação e fruição.

O despertar do interesse do espectador não pode acontecer sem a implementação de medidas e procedimentos que tornem viáveis seu acesso ao teatro. Na verdade, duplo acesso: físico e linguístico. Ou seja, tanto a possibilidade de o indivíduo frequentar espetáculos, quanto a sua aptidão para a leitura de obras teatrais. (DESGRANGES, 2003, p. 29)

Além disso, eles buscaram informações sobre os diferentes dias e horários, dos espetáculos, suas temáticas, classificação de idade, dentre outros fatores, para que escolhessem (comigo e a professora-supervisora) os mais adequados para cada turma.

Os diferentes textos lidos pelos grupos de monitoria compartilhada, foram apresentados pelos bolsistas, em formato de seminário nos dias e horários dos nossos encontros semanais na Universidade como estímulo para discussão e observarmos como planejaríamos as etapas de mediação inicial, apreciação/fruição, e mediação posterior a ida aos espetáculos. Sobre isso, articulamos a elaboração dessa atividade com o que Desgranges (2003, p. 29) sinaliza: “formar espectadores não se restringe a apoiar a frequência, é preciso capacitar o espectador para um rico e intenso diálogo com a obra, criando assim, o desejo pela experiência artística”.

A atividade que mais tive dificuldade em desenvolver no Subprojeto, foi exatamente essa de apreciação de espetáculos fora do Colégio. Sempre busquei ofertar esse tipo de atividade em todas as situações de ensino-aprendizagem que estive envolvida, porém não consegui parceria com a professora-supervisora nesse processo com o PIBID. Tentei explicar a ela, inúmeras vezes, a importância da ida ao teatro como conteúdo do ensino de Artes/Teatro e a necessidade de os alunos vivenciassem a fruição no espaço-tempo teatral.

Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na



sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento (DESGRANGES, 2003, p. 30).

Alguns aspectos elencados pela professora-supervisora para que a atividade não obtivesse êxito: por se tratar de espetáculos noturnos, muitos alunos teriam dificuldades para assistir por conta do deslocamento de suas casas para a Universidade (sendo eles moradores de diferentes bairros da cidade); seria uma responsabilidade extra para ela, como professora responsável pelas turmas no Colégio; além disso, seria uma atividade fora de seu horário de trabalho na escola. Sinalizo que em semestres anteriores a Universidade, através de solicitação feita por mim, disponibilizou um ônibus para o traslado dos estudantes, mas muitos não compareceram no horário programado no Colégio, antes da ida para o espetáculo e, por conseguinte, não houve uma quantidade expressiva de estudantes apreciando, na época, espetáculos no Teatro Sesc da cidade.

Isso apenas comprovou o quanto a falta de uma formação específica para um professor(a) de Artes ainda pode ocasionar diversas dificuldades e equívocos no ensino na Educação Básica. Ressalto que, embora a relação entre coordenação, supervisora e bolsistas sempre tenha sido boa e baseada no diálogo – havendo inclusive, a maioria das atividades propostas pelo projeto sido acolhidas pela professora e pelo Colégio de maneira satisfatória e estimulante – por mais tempo que essa supervisora tenha vivenciado no PIBID – por meio de todas atividades realizadas; nas nossas discussões nos encontros semanais do projeto na Universidade, com leituras de textos diversos (como os Parâmetros Curriculares Nacional de Artes no Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e tantos outros atuais autores relacionados à Pedagogia do Teatro); nas apresentações em seminários, eventos internos do projeto; ou com participação de todos os projetos da Universidade – ela não conseguiu conquistar, mesmo sem formação específica em Artes, um avanço através do PIBID. Acredito que por falta de interesse ou disponibilidade mesmo para estudar e ampliar sua formação. Obviamente, isso também sempre foi observado pelos bolsistas, principalmente quando faziam atividades em formato de monitoria ou coparticipação em sala de aula. Observavam que o ensino de Artes conduzido pela professora era basicamente pintura e reprodução de desenhos, ou



seja, uma aula nos moldes tradicionais do ensino de Arte. Isso me fez refletir bastante sobre o que, de fato, a professora teria absorvido durante todos esses anos no PIBID.

Retorno então, ao relato da atividade de mediação, apreciação e fruição de espetáculos dos cursos de Licenciatura de Teatro e de Dança. Resolvemos juntos que diante do perfil das turmas, temáticas, dias e horários das apresentações, a maioria das turmas iriam ser convidadas para o espetáculo de teatro intitulado “Tudo no *timing*”, de David Ives, que aconteceria no primeiro dia da mostra, uma quinta-feira, às 19 horas. Uma única turma iria assistir ao espetáculo de dança, “Inter-ação”, também às 19h, no sábado.

Destaco que a sinopse informada pela produção do espetáculo “Tudo no *timing*” explicava que a cena era baseada em esquetes sobre assuntos variados do dia a dia, com destaque para alguns aspectos da diversidade sexual; e que teria a participação do grupo de pesquisa GAP- *Motus*, de ações performativas – coordenado pelo professor do curso de Licenciatura em Dança, Aroldo Fernandes. O referido grupo de pesquisa, além de focar nos estudos da performance, também pesquisa questões de identidade e de gênero, sendo um dos bolsistas do Subprojeto participante deste.

Munidos dessas informações, os bolsistas e professora-supervisora iniciaram a mediação inicial para ida das turmas aos espetáculos escolhidos durante as aulas no Colégio.

A mediação foi feita a partir das informações obtidas e transformadas em jogos, rodas de conversa, projeção de vídeos e fotografias fornecidos pela produção sobre o processo dos espetáculos. Também foram feitos alguns esclarecimentos sobre a necessidade de não tirarem fotos dos espetáculos; em relação ao comportamento durante a apresentação, para que isso não atrapalhasse os demais colegas e os demais espectadores presentes na fruição; e também para ficarem atentos ao horário de chegada para não atrasarem (dentre outras informações que achamos convenientes esclarecermos). Muitos estudantes não tinham tido oportunidade de assistir espetáculos, então, achamos importante dar essas orientações prévias.

No dia da apresentação do espetáculo “Tudo no *timing*” observei, logo que cheguei no *foyer* do auditório Wally Salomão, a presença de muitos estudantes





acompanhados pelos bolsistas e pela professora-supervisora. Notei que pais de alguns desses estudantes também estavam presentes e fiquei feliz por ter conseguido, junto com os bolsistas e com a professora-supervisora, levá-los para assistir a uma apresentação artística – diante da dificuldade que sempre foi de conseguirmos promover esse tipo de ação (como já expliquei no início desse texto).

Chegado o horário do espetáculo, entramos e assistimos. Confesso que durante a apresentação me mantive apenas como espectadora e não me incomodei com nenhuma cena com o elenco da turma dirigida pela Prof.<sup>a</sup>. Maria de Souza, do curso de Licenciatura em Teatro; ou com a intervenção dos integrantes do grupo de pesquisa GAP-Motus, de gênero masculino e vestidos como *dragqueens* – inclusive, como já mencionado, com a participação de um dos bolsistas nesse grupo e nessa intervenção. Em alguns momentos do espetáculo, aconteceram algumas provocações acerca da identidade e da diversidade sexual de maneira leve – com a utilização do texto, da atuação do elenco, do humor, da dança, e da música. As duas intervenções do grupo de pesquisa foram aparições rápidas, engraçadas para mim (para alguns podem ter sido mais ousadas), mas nada que adolescentes de 14 a 16 anos não vejam em novelas, filmes ou na *internet*, por exemplo. Ao fim da apresentação, encontrei bolsistas e professora-supervisora no *foyer*, apreensivos com a orientação do retorno dos estudantes para suas casas com segurança e tranquilidade.

No outro dia, recebi logo pela da manhã, uma mensagem via *WhatsApp*, da professora-supervisora informando a necessidade de cancelarmos a atividade para a outra turma que iria assistir ao outro espetáculo de dança. Alguns pais dos estudantes que foram assistir ao primeiro, “Tudo no *timing*” procuraram a direção do Colégio e reclamaram que o tipo de espetáculo proposto como atividade não era adequado para os filhos assistirem. Muitos estudantes tiraram fotos do espetáculo, colocaram em suas redes sociais com comentários, alguns homofóbicos. Houve ainda o fato de um dos bolsistas participar do espetáculo como *dragqueen*. Em suma, ingredientes que são atualmente o prato do dia nas discussões sobre questões de gênero em ambiente educacional ou não.



O resultado foi o seguinte: como coordenadora do projeto tive que cancelar a continuidade da atividade, mesmo que o próximo espetáculo a ser assistido por outra turma não tivesse nada a ver com o primeiro. A maioria dos bolsistas, com razão, ficou incomodada com a resolução por diversos motivos: pela preparação e cuidado que todos tivemos ao planejarmos a atividade e, principalmente, com a situação do bolsista que faz parte do grupo de pesquisa e que fez intervenção durante o espetáculo.

Tentei marcar uma reunião com a direção do Colégio, mas a professora-supervisora do projeto achou mais prudente não prosseguirmos com a situação, acredito para não a envolver e prejudicá-la.

Resolvemos em reunião com bolsistas, professora-supervisora e eu que faríamos mediação posterior a ida ao espetáculo, como já tinha sido planejado com as turmas que tinham assistido ao espetáculo “Tudo no *timing*” e assim aconteceu.

### **Considerações finais**

Alguns estudantes do Colégio mantiveram durante a mediação a postura de preconceito ou de intolerância; outros surpreenderam com falas que demonstravam mais tolerância em relação às diferenças e a diversidade de gênero. Destaco abaixo alguns trechos dos relatos da experiência<sup>58</sup> transcritos aqui. Foram escritos por alguns bolsistas após a mediação final dessa atividade para avaliação do processo:

No retorno da atividade de apreciação, foi proposto uma roda de conversa para discutirmos sobre o espetáculo. Entretanto, percebemos a ignorância e a falta de conhecimento sobre gênero, sexualidade e teatro, pois, durante a conversa, ouvimos reproduções de discursos preconceituosos, e até mesmo falas homofóbicas. Sendo assim, deixaram de observar e tratar sobre as particularidades estéticas da peça assistida. (Vinicius, 2017).

As turmas observariam roteiro/dramaturgia, maquiagem, figurino, cenário e sonoplastia. Além disso, foi lido a sinopse da peça, “Tudo no *timing*”, texto de David Ives, direção de Maria de Souza e encenado pelos alunos do primeiro semestre de Teatro e em Dança. O espetáculo, embora não diretamente, também tratava de temas como ideologia de gênero, um tema social muito vigente que nem esperávamos, enquanto parte dessa mediação cultural, no espetáculo. Após assisti-lo, muitos deles relataram

---

<sup>58</sup> Relatos de experiência elaborados como atividade de avaliação do PIBID



que, embora tenha causado polêmica envolvendo pais e alunos na instituição escolar, a experiência de ir ao espetáculo foi gratificante. (Uillian, 2017).

Outra atividade que iríamos propor, mas infelizmente se esvaiu, devido à problemas internos, foi a apreciação de um espetáculo de Dança do Projeto de Extensão Engenho de Composição, da UESB. Os estudantes iam apreciar, mas não puderam já que houve confusão por parte de alguns pais que entraram em conflito com a professora supervisora. O motivo: um dos espetáculos assistidos trazer de maneira superficial, discussões sobre ideologia de gênero e sexualidade, condicionando uma explosão de preconceitos por parte de muitos estudantes e pais, projetando à atividade de apreciação como uma escolha ruim (Luan, 2017).

A preparação dos alunos é muito importante para instruí-los em um local que a maioria nunca visitou ou não teve a oportunidade de ir. Então, cada momento pode ser especial para eles. É papel do professor preparar tudo para ser uma ida ao teatro especial. Durante a apreciação houve alguns problemas, pois, um dos espetáculos teve como convidado um grupo de pesquisa chamado GAP que é o Grupo de Ações Performativas que realiza pesquisas sobre identidade de gênero. Alguns alunos que foram levados pelos pais, viram os atores/homens vestidos com figurinos e maquiagens femininas e ficaram chocados. Alguns até acharam ofensivo, não só os pais, mas também os alunos. A discussão foi levada a diretoria do colégio e a supervisora teve que responder aos questionamentos. (Nataly, 2017).

A partir dos estudos da “Ida ao Teatro”, de Ingrid Koudela, preparamos atividades pré e pós espetáculo, para que a apreciação pudesse ocorrer da forma mais saudável possível. E assim o foi, afinal, nossa turma era bastante receptiva. O que pudemos comprovar nessa turma que a mediação antes da apreciação, na qual levamos reportagens da própria universidade sobre espetáculos teatrais realizados nas edições anteriores, com o detalhe de que, tais espetáculos, tiveram a participação nossa, dos bolsistas, em três anos distintos. Dessa forma, os estudantes puderam conhecer melhor nossa trajetória também artística (Lincoln, 2017).

Concluo o relato dessa experiência vivida como coordenadora de um projeto em Teatro, com atuação no ensino médio, do PIBID, no município de Jequié, do estado da Bahia, com reflexões e indagações sobre os processos educacionais que estou envolvida tanto como artista, como pesquisadora ou como docente de um curso de Licenciatura em Teatro.



Busco, então, através do exercício da escuta e do diálogo nos diversos espaços que possibilitam esta troca, trazer esta reflexão para que outras experiências possam favorecer alguns caminhos viáveis para o enfrentamento cotidiano nos processos formativos. Assim, a experiência relatada nos atravessou, como bem destacou Jorge Larrosa:

A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. (LARROSA, 2014, p.10).

E questiono: Como vamos dialogar com toda essa onda de conservadorismo, de preconceito, de intolerância, sejam em questões como as narradas aqui ou sejam em questões religiosas, racistas ou políticas dentro e fora de nossas salas de aula?

Lidamos aqui com a relação que o espectador estabelece com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa. A autonomia refere-se à construção de sentidos que nasce a partir da experiência sensível, a elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível do espectador. Esta autonomia precisa ser construída. (KOUDELA, s/a, p. 5)

A arte por si só tem função política a meu ver. Não sei se o caminho é transformar a arte em um discurso puramente ativista ou em um discurso tido como politicamente correto. A subjetividade, a poesia e as metáforas artísticas precisam ser preservadas.

### **Referências bibliográficas**

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: ARGOS, 2009.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário etimológico:** Nova fronteira da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo.** Lisboa: Antígona, 2012.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** São Paulo: Hucitec, 2003.



----- . **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço.** Caminho das Artes. São Paulo: Secretaria da Educação, 2005.

DUBATTI, Jorge. **Teatro, convívio e tecnívio.** In: CARREIRA, André Luis A. N.; BIÃO, Armindo Jorge de C.; NETO, Walter Lima T.(Orgs).*Da cena contemporânea.* Rio Grande do Sul: ABRACE, 2011.

FRIMAT, François. **Qu`est-ce la danse contemporaine?** Politiques de l`hybride. Trad. Betti Grabler. Paris: PUF, 2010, p. 03-25.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **A ida ao Teatro.** Disponível em <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420090630140316A%20ida%20ao%20teatro.pdf>, acesso em 12/11/2017, as 23h.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LLOSA, Vargas Mario. **A civilização do espetáculo:** Uma radiografia do nosso tempo e de nossa cultura. Trad. BENEDETTI, Ivone. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012

PAVIS, Patrice. **Dicionário do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1999

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação.** São Paulo: Autentica, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Trad. Miranda José Justo. Lisboa: Orfeu negro, 2012.





## Ensino-aprendizagem do caboverdiano: língua e cultura

Dairine Carvalho<sup>59</sup>

Walter Gonçalves<sup>60</sup>

Wânia Miranda<sup>61</sup>

**Resumo:** A construção da vida acadêmica não se dá apenas no ensino formal, mas também a partir dos projetos de pesquisa e extensão, é por isso queo presente trabalho é o desdobramento do projeto de Extensão *Ensino-aprendizagem de línguas crioulas de base-portuguesa: o caboverdiano*, coordenado pela professora Doutora Wânia Miranda, e executado no período de Janeiro de 2019 a Dezembro de 2019 na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, localizado em São Francisco do Conde, Bahia. Assim sendo, o presente artigo inclui-se em um dos objetivos da extensão e, também, como resultado parcial do projeto. Apresentaremos o desenvolvimento do projeto de extensão, as reflexões, as pesquisas, assim como os relatos dos instrutores, Dairine de Carvalho e Walter Gonçalves, durante a execução das três primeiras edições do projeto, e relatos de alguns (as) cursistas da primeira e da segunda edição do curso.

**Palavras-chave:** Caboverdiano; Cultura; Ensino-aprendizagem; Língua; Unilab.

### 1. Introdução

O artigo que ora apresentamos é o desdobramento de uma atividade de extensão do *Curso de Introdução à Língua Cabo Verdiana* desenvolvido pelos bolsistas e instrutores Dairine de Carvalho e Walter Gonçalves. O projeto tem sido realizado por meios de encontros presenciais e online, como forma de incentivar o aprendizado da língua e das culturas caboverdianas para os/as estudantes de graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) do Campus dos Malês e

---

<sup>59</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/ Campus dos Malês); bolsista PIBEAC;

<sup>60</sup> Graduando do curso de Ciências Sociais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/ Campus dos Malês); bolsista PIBEAC;

<sup>61</sup> Professora Doutora do curso de Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/ Campus dos Malês)



da comunidade externa do município de São Francisco do Conde e cidades circunvizinhas, como Candeias e Santo Amaro, localizadas no Recôncavo Baiano.

O processo de ensino e aprendizagem da língua caboverdiana e suas culturas tem como foco apresentar, ao seu público-alvo, o papel fundamental da pluriversalidade linguística e cultural nos processos educativos de extensão. Ainda, salienta-se que os propósitos do projeto dialogam diretamente com a lei n<sup>o</sup>. 10.639/2003, que incentiva e defende a importância do ensino da história da África e dos Afrodescendentes nas escolas brasileiras; processo que inclui, considerando a África e a diáspora, a renovação das disciplinas históricas e igual atenção aos aportes linguísticos africanos e diaspóricos. O projeto dialoga, em profundidade, com a missão institucional e epistemológica da UNILAB e, especialmente, com uma visão renovada de integração. A propósito, integração, levando em conta a composição da UNILAB e a presença de alunos (as) e docentes dos PALOP, não é apenas em questão Cabo Verde, e sim, notadamente, presente no cotidiano da universidade, ganha, no projeto em pauta, uma base concreta, efetiva.

Neste contexto, Cabo Verde<sup>62</sup>, por ser um dos países localizados no continente africano, torna-se importante para os caboverdianos e descendentes, para os/as pesquisadores/as e para a sociedade de forma geral começarem a aprender e a refletir sobre língua e culturas deste país como forma de promover a integração defendida pelo projeto da UNILAB.

Desse modo, autores e autoras africanos e da diáspora desnaturalizam as concepções universais de conhecimento e indagam, como é o caso de Eduardo Oliveira (2006), a validade e a existência de uma epistemologia universal. Na linha de intervenção intelectual e descolonizadora, Ramose (2011), no conjunto de sua obra, defende o conceito de pluriversalidade, no dizer do teórico, o lugar apropriado para a reversão de práticas e de construções filosóficas, além das concepções colonizadoras e limitadas à perspectiva eurocêntrica.

---

<sup>62</sup> O arquipélago de Cabo Verde está situado na zona tropical do Atlântico Norte a cerca de 450 km da costa senegalesa. É composto por dez ilhas e alguns ilhéus de origem vulcânica. Das ilhas, Santiago é a maior e Santa Luzia a menor. As ilhas estão distribuídas em dois grupos tradicionais, de Barlavento, ao norte, e de Sotavento, ao sul (MIRANDA, 2013, p. 9).



No livro *História da África*, Ki-Zerbo (2013) diz, entre outros pontos indispensáveis para superar o epistemicídio negro-africano, que é impostergável o processo de valorização e de elevação, no contexto dos países africanos, das línguas maternas e afetivas, que devem ser alçadas ao patamar de línguas nacionais e, de modo descolonizador, como línguas centrais no processo de ensino e aprendizagem das populações africanas e respeitando as variações dos lugares.

Por outro lado, e em conformidade com o exposto acima, a UNILAB tem como proposta curricular, conforme apontado anteriormente, a inclusão ou aplicação da Lei 10.639/2003, que trata dos aportes linguísticos, artísticos e da história e cultura da África e da Diáspora, que bradam pela renovação das disciplinas históricas e pela inclusão de novos componentes curriculares, tudo, em consonância com a pluriversalidade.

Nesse sentido, é possível dizer que o projeto de ensino do caboverdiano apresenta, ou é, uma resposta crítica ao conceito de integração largamente anunciado pela UNILAB, isto é, a integração exige a consideração efetiva aos sujeitos históricos e linguísticos presentes no cotidiano da universidade e da cidade na qual ela se localiza. Desse modo, o ensino da língua falada em Cabo Verde é, a exemplo do guineense, da Guiné Bissau, objeto de inclusão como componente curricular regular da UNILAB, processo que antecipa tal necessidade e traz, na sua execução, bases substantivas para o processo de integração no espectro curricular e na oferta regular, via extensão, de acesso às técnicas de leitura, de produção de texto e de comunicação oral.

Diante do exposto, assevera-se, em consonância com Muysken & Smith (1995), Miranda (2013), entre outros, que as línguas crioulas, especialmente as de base portuguesa, como as faladas na Guiné Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, não devem ser vistas como mera continuação, variedades ou dialetos do português, mas sim como línguas diferentes daquelas, novas, com suas próprias regras e padrões que lhe são característicos.

Para além de uma resposta crítica, este projeto fortalece a integração e o intercâmbio cultural entre os/as falantes de diferentes línguas. O *Curso de Introdução à Língua e Cultura Caboverdiana*, como parte integrante do projeto de extensão, dá



prioridade às atividades de ensino-aprendizagem da variedade falada na ilha de Santiago, onde fica localizada a cidade de Praia, capital do país. Cada uma das nove ilhas habitadas do arquipélago possui sua variedade, isso, contudo, não impede a intercompreensão entre os/as falantes. No mais, as diferenças entre as variedades faladas em cada ilha assemelham-se, consideradas as devidas proporções, às diferenças dialetais existentes nas diferentes regiões do Brasil, por exemplo.

Pelo fato de a variedade de Santiago ser a mais estudada entre os/as pesquisadores/as da língua, possuindo, dessa forma, materiais didáticos, dicionários, gramáticas, além de uma extensa produção literária, as atividades de ensino-aprendizagem nessa variedade são facilitadas por meio destes materiais. Ao inserir o caboverdiano como matéria de ensino na sala de aula, tencionou-se, igualmente, promover sua valorização, tanto entre os estudantes e as estudantes brasileiros/as, quanto entre os estudantes e as estudantes estrangeiros/as.

É preciso trazer à tona também o fato de que o português ainda é a língua oficial e de ensino em Cabo Verde, o que gera diversas questões em relação ao ensino-aprendizagem do português por parte dos/as caboverdianos/as e também em relação a como sua língua materna é vista pelos/as falantes. Diante desse quadro, o ensino-aprendizagem da língua caboverdiana na UNILAB é de grande valia para os estudantes e as estudantes de Cabo Verde, que se sentem contemplados e valorizados.

É importante lembrar ainda que

Embora a língua portuguesa seja a língua oficial de Cabo Verde, ela é restrita às salas de aula, às cerimônias oficiais e aos meios de comunicação. O caboverdiano é amplamente falado no país. Há uma movimentação por parte de intelectuais e alguns políticos para a oficialização da língua, mas, por ora, o português figura como língua oficial e de ensino (MIRANDA, 2013, p. 12)

Observa-se, ainda que, a despeito da língua portuguesa ser oficial em Cabo Verde, é a língua caboverdiana que figura no dia a dia do país, especialmente nas localidades mais afastadas da capital. Ao trazer o caboverdiano para sala de aula, como matéria de ensino e estudo, mesmo que além-mar, este projeto também busca atender uma necessidade existente em Cabo Verde, demonstrando ser possível o ensino da língua materna dos/as caboverdianos/as.



Ademais, ao permitir que a língua materna de estudantes provenientes de Cabo Verde seja conhecida pelos/as brasileiros/as, o projeto relaciona-se diretamente com a sociedade, especialmente em São Francisco do Conde e cidades circunvizinhas.

O uso do caboverdiano em situações comunicativas dentro da Unilab, e mesmo fora, permite que se perceba como o estatuto da língua utilizada (primeira ou segunda língua/ língua estrangeira) influencia nas características da interação linguística. Como consequência, os/as falantes brasileiros/as se sentem muito mais à vontade quando se comunicam em português (a língua materna), ao passo que os/as caboverdianos/as dão preferência ao uso de sua língua materna, sendo ela, uma forma de emancipação cultural das novas gerações.

Ao vivenciar as dificuldades decorrentes do uso do caboverdiano (língua da qual terão um conhecimento ainda em processo de construção), os/as brasileiros/as podem se colocar no lugar dos estudantes e das estudantes caboverdianos/as, o que pode refletir-se em uma maior empatia e paciência em futuras interações com falantes de português como segunda língua, o que já é possível perceber após três módulos do *Curso de Introdução à Língua e Cultura Caboverdiana*.

Além disso, através desse projeto de ensino-aprendizagem do caboverdiano (que constitui a língua de uma parte dos/as alunos/as estrangeiros/as que ingressam no campus dos Malês todos os anos), os/as estudantes brasileiros/as e africanos/as poderão conhecer uma realidade linguística e cultural diversa, o que é bastante enriquecedor. Ademais, ao incluir pessoas da comunidade de São Francisco do Conde que não fazem parte do meio acadêmico, como alunos/as das escolas do município e interessados/as em geral, o projeto permite que os conhecimentos linguísticos possam ir além dos muros da universidade, e com isso quebrar com os estereótipos em relação ao continente africano que, para além de ensino-aprendizagem da língua, é instrumento para desvelar e revelar aspectos culturais de Cabo Verde e, na mesma chave dialógica, falar e compreender as dinâmicas e relações internas na UNILAB, e externas, concernentes à diáspora.

O projeto desenvolvido está, também, diretamente relacionado com a proposta da UNILAB, que promove a integração entre os países do PALOP (Países Africanos de





Língua Oficial Portuguesa – Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, além da Guiné Equatorial) e o Brasil, ou seja, comunidades que compõem a lusofonia (espaços que têm em comum, nos países africanos e no Brasil, o português como língua oficial e no cotidiano a fortíssima presença da cultura negro-africana e suas línguas, é o caso de Cabo Verde, maternas, afetivas e efetivas.)

É uma forma de efetivar a integração proclamada na UNILAB, pois de fato os/as estudantes poderão comunicar-se entre si numa mesma língua, ou simplesmente entender o que outro está falando, porque, muitas vezes, a questão da língua materna acaba por dificultar algumas relações dentro da comunidade unilabiana.

Para os alunos e as alunas caboverdianos/as, o ensino sistemático de sua língua materna se traduz em um novo olhar sobre essa língua, contribuindo para sua valorização e concepção como objeto de estudo linguístico legítimo, para os demais estudantes, conforme apontado anteriormente, o contato com uma língua e cultura diversas da sua própria traz um enriquecimento tanto cultural quanto linguístico - acadêmico. Em síntese, a integração e a internacionalização propaladas nas diretrizes da UNILAB são contempladas na execução do projeto. Além disso, ele contribui para o diálogo entre pesquisa e extensão, na medida em que o conhecimento do caboverdiano suscita nos alunos interesse em desenvolver pesquisas sobre aspectos dessa língua.

## **2. Desenvolvimento Metodológico do projeto**

Antes de discorrermos sobre as questões metodológicas do projeto, gostaríamos de apontar para uma escolha morfológica ou lexical do texto, ou seja, o motivo pelo qual se escreve caboverdiano, sem hífen, é para valorizar as agências, localizações e enunciações típicas das línguas afetivas e maternas. Em consonância com diversos estudiosos da língua (Veiga, 2004; Quint, 2008, entre outros) optamos por assim representar pelo fato de tratar-se da língua materna dos/as caboverdianos/as e ainda por analogia a outros povos e suas respectivas línguas. Veiga (2004: 9) observa que não se trata de um erro, quando muito, é uma representação que não está conforme a norma portuguesa. Explica ainda:



Razões de nossa opção: caboverdiano vem de Cabo Verde. Mas Cabo Verde não é um cabo que é verde. O mesmo representa um único monema. [...] Uma outra razão: o elemento “verdiano” não é um monema autónomo e o hífen que separa as duas unidades (de um mesmo monema) não faz sentido (VEIGA, 2004, p. 9).

O referido projeto de extensão é desenvolvido por meio de encontros semanais no campus dos Malês da UNILAB, com aulas teóricas e práticas. Como premissa básica, os conhecimentos prévios dos alunos e das alunas servem de base, permitindo que eles e elas tenham participação como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Esta relação traz em seu bojo a concepção sociointeracional e discursiva da linguagem, bem como a visão de língua como lugar de interação social.

No desenvolvimento das aulas, busca-se trabalhar as quatro habilidades no aprendizado de língua, a saber, a escrita, a leitura, a fala e a escuta. Busca-se, sempre que possível, trabalhar com materiais audiovisuais atuais, que mostram a realidade cultural e social do país, bem como uma variedade de gêneros textuais, para que os cursistas possam ter contato com fontes diversas. Além das aulas expositivas abertas, também são realizadas:

- Rodas de conversas a fim de praticar o conteúdo aprendido;
- Atividades pedagógicas com recursos diversos (livros, filmes, músicas, propagandas etc.), mostrando o caboverdiano (língua-alvo) em contextos de uso;
- Produções orais e escritas (individuais ou em grupo) em caboverdiano.

Os monitores do projeto são engajados ainda nas atividades de planejamento do curso, na análise e na formulação e reformulação de materiais didáticos, e na avaliação da aprendizagem dos/as estudantes. Ao final de cada módulo, é feito um balanço, por parte da equipe, do desenvolvimento do curso, avaliando os resultados positivos e considerando o que pode ser melhorado e aprimorado para a edição seguinte. Por meio dessas reflexões, e como resultado delas, um glossário com termos atuais está sendo elaborado pelos bolsistas, levando em conta, por exemplo, expressões comuns no dia a dia dos/as jovens caboverdianos/as e que não constam nos materiais didáticos.

Em paralelo ao Curso regular oferecido por meio do projeto de extensão, a equipe também ofereceu uma oficina de ensino-aprendizagem do caboverdiano durante a Semana Universitária realizada na UNILAB. Esta oficina, assim como o curso regular, teve



grande procura e participação por parte da comunidade unilabiana, além de funcionar como um atrativo ao curso regular.

Após três edições do Curso de Introdução à Língua e Cultura Caboverdiana, a ação pode ser avaliada como positiva. Desde o início, tanto com a divulgação quanto com as inscrições, houve uma grande procura e um alto número de interessados.

Conforme apontado anteriormente, as atividades foram diversificadas durante o curso para que o processo de ensino-aprendizagem fosse o mais proveitoso possível por parte dos/as cursistas, levando em conta a realidade na qual esses alunos e alunas estão inseridos e seus interesses tanto na língua quanto na cultura de Cabo Verde.

O grande interesse em relação a uma continuidade do curso, com o oferecimento do módulo II, mostrou-nos que nossos objetivos vêm sendo cumpridos em relação ao *Curso de Introdução à Língua e à Cultura Caboverdiana*. Havia, tanto por parte da comunidade interna quanto da comunidade externa, o desejo de realizar este curso que não tinha sido oferecido até então, atendendo uma demanda há muito existente na UNILAB, considerando, especialmente, a existência de outros cursos como o de ensino do guineense. Para além disso, os estudantes e as estudantes de outras nacionalidades puderam vivenciar o sentimento de integração ao conseguir se comunicar com os/as colegas caboverdianos/as.

Os próprios estudantes de Cabo Verde da UNILAB se disseram contemplados ao ver os colegas se comunicando com eles em sua língua nativa, especialmente os bolsistas integrantes do projeto. O fato de dois falantes nativos estarem a frente das atividades, com o suporte pedagógico da coordenadora do projeto, fez muita diferença no processo de ensino-aprendizagem dos cursistas, pois puderam envolver os alunos e as alunas participantes do curso, esclarecendo dúvidas e curiosidades de ordem diversa. Somado a isso, o fato de serem dois estudantes na faixa etária dos 20 anos foi importante, especialmente para a revisão e elaboração do material, identificando, por exemplo, vocabulários que não são mais utilizados, acrescentando novos vocabulários correntes na língua caboverdiana e práticas culturais que podem ser consideradas “ultrapassadas” para essa geração.



### 3. Resultados e Discussões Parciais

O Projeto de Extensão Ensino-aprendizagem de línguas crioulas de base portuguesa: o caboverdiano, realizado através do Curso de Introdução à Língua e à Cultura Caboverdiana, módulos I e II, apresenta um impacto positivo na Unilab. Conforme apontado, os/as estudantes puderam vivenciar o sentimento de integração ao poder aprender uma língua nativa de uma das diferentes nacionalidades existentes no Campus dos Malês.

Tantos os/as estudantes caboverdianos/as quanto os/as brasileiros/as, angolanos/as e guineenses sentiram-se contemplados ao vivenciar esta experiência de poder compartilhar saberes com seus colegas, saber mais sobre Cabo Verde e entender uma realidade que parece ser tão diversa à brasileira, por exemplo. Ao compartilhar esses saberes por meio de textos, vídeos, músicas, obras literárias e outros meios, os/as cursistas puderam mergulhar de forma completa na cultura daquele país.

Outro impacto positivo que pode ser ressaltado está para além dos muros da UNILAB. O ensino em Cabo Verde se dá na língua oficial portuguesa e a língua nativa, o caboverdiano, fica restrita à oralidade e às situações informais de comunicação. Apesar da existência de diversos estudos linguísticos sobre a língua caboverdiana, a sua inserção no ensino ainda é uma matéria de amplos debates. A experiência deste curso mostrou-nos que é possível, sim, ensinar não apenas conversação, mas também escrita, regras gramaticais e leitura na língua caboverdiana, levando em consideração, inclusive, as especificidades das variedades existentes em cada ilha, estas sendo apresentadas, muitas vezes, como um dos maiores empecilhos para a inserção da língua no sistema de ensino de Cabo Verde.

Partindo dos objetivos do presente projeto, é possível analisar, mesmo que parcialmente, alguns dos resultados alcançados, ao considerar, especialmente, que três módulos do curso foram concluídos.

Ao finalizar a primeira e a segunda edição do módulo I e a primeira edição do módulo II, podemos afirmar que todos os cursistas habilitados a receberem o certificado atingiram os objetivos esperados ao conseguir se comunicar com os colegas caboverdianos/as e ao entender que a língua caboverdiana é uma língua independente,



com regras e padrões próprios, que possui estrutura e sistema de escrita e, dessa forma, deve ser considerada como qualquer outra língua tendo, inclusive, o direito de ser ensinada em sala de aula.

Conforme apontado, o objetivo de integração e socialização também foi cumprido nestas primeiras edições do curso, ao possibilitar que os/as estudantes de diferentes nacionalidades pudessem estar aptos/as a se comunicarem com os/as colegas de nacionalidade caboverdiana. Os encontros semanais realizados puderam dar ferramentas, incluindo vocabulários e regras gramaticais, para o domínio oral necessário à conversação, mesmo que inicial.

Outra evidência de que o projeto tem se desenvolvido de maneira exitosa é a aprovação de sua renovação por mais um ano. Novamente, a demanda pelo Curso de Introdução à Língua e Cultura Caboverdiana era uma realidade dentro da UNILAB que vem sendo atendida no decorrer do desenvolvimento deste projeto de extensão. Ao longo de quase um ano de desenvolvimento, três turmas concluíram os módulos, com mais de trinta cursistas certificados e uma outra turma segue em andamento. Diante desta renovação, o projeto de extensão dará continuidade ao oferecimento do curso também no ano de 2020.

#### **4. Depoimentos**

Para além dos resultados positivos evidenciados na comunidade acadêmica, é importante ressaltar o impacto que este projeto de extensão teve tanto na vida quanto na trajetória acadêmica dos dois bolsistas integrantes quanto na dos/as cursistas. O depoimento deles evidencia este impacto:

Enquanto estudante de pedagogia, a experiência de estar em sala de aula foi muito satisfatória, pude colocar em prática algumas teorias vistas em aula e, creio que consegui passar o que eu sei sobre Cabo Verde. A maioria dos estudantes no final de cada módulo conseguiram ter uma noção sobre língua caboverdiana em relação à escrita e a fala.

A experiência que eu levo de ensinar minha língua materna é muito gratificante. Acredito que o maior desafio foi descobrir que nós, caboverdianos/as, simplesmente falamos o caboverdiano, mas nós não temos nenhum conhecimento teórico acerca da nossa língua. Desde crianças nós aprendemos a falar o caboverdiano, porém, durante todo o processo de escolarização, nenhuma instituição do país ensina sobre a





língua caboverdiana sua forma gramatical, conjugação etc. Tanto que nos é proibido falar o caboverdiano nos recintos escolares porque nós aprendemos sobre o português e outras línguas, mas não aprendemos nada sobre a nossa própria língua. O que, muitas vezes impossibilita que o estudante tenha uma trajetória escolar de sucesso. Algo que me incomoda é que em Cabo Verde ainda a língua caboverdiana se encontra fora do sistema de ensino, o fato de a língua oficial ser o português se constitui para muitos numa barreira para a permanência no espaço escolar, além de ajudar a manter o português sempre num patamar mais elevado que o caboverdiano. Desse modo conhecer e ensinar a língua caboverdiana dentro do sistema de ensino serviria para superar o estereótipo que a língua é apenas a do colonizador, servindo para desafiar a reprodução mecânica da língua portuguesa tal qual idealizada pelo (neo) colonizador. (DAIRINE DE CARVALHO)

Nesse projeto tive a oportunidade de ensinar as colegas a minha língua nativa e saber que se dedicaram a aprender e a participar nas aulas dadas. Através das atividades desenvolvidas nas aulas (diálogos, construção das frases e tradução dos vídeos etc.) posso dizer que tive uma nota muito positiva, onde percebi que todos (as) podem falar e entender a língua caboverdiana e que ela pode ser ensinada nas escolas, então, posso-me autoavaliar positivamente, não só pela aprendizagem das colegas mas também a forma que aprendi e as regras que existem dentro da minha língua materna, e esse projeto foi muito importante nessa universidade porque a partir do dia que comecei a ensinar a língua caboverdiana aprendi muito mais do que a gente fala.

Com essas experiências que ganhei dentro desse projeto vou levar para vida toda, porque eu só falava a minha língua materna, mas não tinha o tanto conhecimento teórico sobre ela, sabendo que existe a gramática da sua língua, as formas verbais, é muito emocionante uma vez que ela não é oficializada em território cabo verdiano e nas escolas você é obrigado a falar português, então a gente não tinha noção de que a nossa língua não existe só quando estamos a conversar mas também que existem as formas gramaticais e verbais e o jeito que deve ser usada. (WALTER GONÇALVES)

E para os cursistas

“As aulas do caboverdiano são importantes para a efetivação da integração no plano dos currículos da UNILAB. Os professores além de serem amigos, ensinam um pouco sobre a cultura de Cabo Verde, sobre o país e passam um pouco de suas vivências. Aprendemos como conversar também em outra língua, sem ser o português com eles.” (HUSANI KAMAU)



“O curso de introdução a língua caboverdiana foi bom, atendeu aos meus objetivos. Aprendi a saudar em caboverdiano, conheci lugares históricos do país e seus respectivos nomes. Enfim, agradeço muito!” (LEILA INGRID)

“O curso de língua caboverdiana foi bastante produtivo, os assuntos abordados foram muitos úteis para a gente conhecer mais sobre a realidade do país, de como seria se a gente fosse para lá. Coisas do cotidiano, especificamente da ilha de Santiago. Mas poderia ser acrescentando mais jogos lúdicos, por exemplo, para que ajudassem a aumentar o vocabulário. Do resto foi o curso foi o máximo.”(LAISA)

### Considerações finais

O projeto de extensão já formou três turmas, sendo duas turmas do módulo I e uma turma do módulo II. No semestre corrente, 2019.2 temos duas turmas do módulo I, funcionando em dois horários, devido à alta procura dos cursistas. Geralmente, tem tido bastante procura por parte da comunidade acadêmica e externa.

Sempre que possível, a equipe de atividades tanto na UNILAB quanto em outros espaços, como forma de fazer com que o projeto seja conhecido em outros lugares, levando, desse modo, a conhecer Cabo Verde, sua cultura e sua língua.

Durante o desenvolvimento do projeto de extensão, por meio dos depoimentos apresentados e de tantos outros que não foram apresentados, mas que ouvimos durante a realização dos módulos e ao término deles, podemos perceber que o impacto do projeto de extensão *Ensino-aprendizagem de línguas crioulas de base portuguesa: o caboverdiano*, realizado por meio do *Curso de Introdução à Língua e Cultura Caboverdiana*, se dá para além das questões acadêmicas. Ao entender e perceber a língua como parte da identidade cultural de um povo, é essencial que esta seja valorizada. Em consonância com KI-ZERBO (2013), colocar as línguas maternas dos países africanos como centrais no processo de ensino-aprendizagem é parte do processo para superar o epistemicídio negro-africano e este projeto de extensão está inserido neste processo ao trazer a língua caboverdiana para a sala de aula.



## Referências Bibliográficas

ARENDS, Jacques. The sociohistorical background of creoles. In: **Pidgins and Creoles: an introduction**, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1994, p. 15-24 .

BAPTISTA, Marlyse. **The Morpho-Syntax of Nominal and Verbal Categories in Capeverdean Creole**. Tese de Doutorado, Harvard University, 1997.

BAPTISTA, Marlyse. **The syntax of Cape Verdean Creole - the Sotavento Varieties**, Volume 54. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 2002.

BRÁSIO, Padre António. Descobrimento, povoamento, evangelização do arquipélago de Cabo Verde. **Studia** n. 10, 1962, p. 49-97.

CARREIRA, António. **Cabo Verde: Formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)** (Terceira - Ano: 2000 ed.). Praia: Estudos e Ensaios - Instituto de Promoção Cultural, 1983.

DELGADO, Carlos Alberto. **Crioulos de Base Lexical Portuguesa como factores de identidades em África: O caso de Cabo Verde** (subsídios para uma abordagem metodológica). Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2009.

DIRETRIZES Gerais da UNILAB. 2010. Disponível em: <[http://pdí.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdí.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

LANG, Jurgen. O interesse da linguística pelo crioulo de Cabo Verde. **Papia: Revista de Crioulos de Base Ibérica** 3, 1994, p. 90-107.

MIRANDA, Wânia. **O sintagma nominal do caboverdiano: uma investigação semântica**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2013.



MUYSKEN, Pieter & SMITH, Norval. The study of pidgin and creole languages. In: **Pidgins and Creoles: an introduction**. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1994, p. 3-14.

OLIVEIRA, Eduardo D. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. 3ed. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006. Disponível em: [www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-artigo.pdf](http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-artigo.pdf)

PRATAS, Fernanda. **O sistema pronominal do caboverdiano (variante de Santiago): Questões de gramática**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2002.

QUINT, Nicolas. **Grammaire de la langue Cap-Verdienne**. Paris: L'Harmattan, 2000.

QUINT, Nicolas. **O Caboverdiano de bolso**. France: Assimil, 2009.

QUINT, Nicolas. **Vamos Falar Caboverdiano: Língua e Cultura**. Paris: L'Harmattan, 2010.

RAMOSE, Mogobe. B. **Ensaio filosóficos**, volume IV – outubro /2011. Disponível em: [www.ensaiosfilosoficos.com.br/.../Ensaio\\_Filosoficos\\_Volume\\_IV.pdf](http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/.../Ensaio_Filosoficos_Volume_IV.pdf)

RODRIGUES, Ulisdete Rodrigues. **Fonologia do Caboverdiano: das Variedades Insulares à Identidade Nacional**. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2007.

ROUGÉ, Jean-Louis. A propósito da formação dos crioulos de Cabo Verde e da Guiné. Soronda – **Revista de Estudos Guineenses**. n. 20, p. 28-49, 1995.

SANTOS, Maria Emília Madeira, TORRÃO, Maria Manuel Ferraz & SOARES, Maria João (Coord. e Org.). **História Concisa de Cabo Verde**. Praia: Instituto da Investigação e do Património Culturais; Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 2007.

TANZI NETO, Adolfo. et al. **Projeto Pedagógico Graduação em Letras – Língua Portuguesa**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB – Campus dos Malês, 2016.



THOMASON, Sarah Grey. & KAUFMAN, Terrence. **Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics**. Califórnia: University of California Press, 1988.

VEIGA, Manuel. **O Caboverdiano em 45 lições**. Praia: INIC, 2002.

VEIGA, Manuel. **A Construção do Bilinguismo**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2004.

VEIGA, Manuel. **Dicionário Caboverdiano-Português**. Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2012.

KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.





## A atividade de abastecimento d'água da Companhia do Queimado em Salvador.

Diana Catarino<sup>63</sup>

**Resumo:** Neste artigo problematizamos a estratégia da Companhia do Queimado (1852-1905) para a distribuição d'água a Salvador. Com o objetivo de obter lucro através da venda d'água nos espaços coletivos e penas domiciliares, casas de vendagem e chafarizes, a Companhia desenvolveu espaços de contraste entre a tecnologia de distribuição e instituiu novos hábitos de consumo. Os aguadeiros participaram no abastecimento ocupando e distribuindo água captada nos chafarizes monumentais, importados, que pretenderam representar a modernidade, mas que espelhavam a imagem negra, que institucionalmente se tentava ocultar. As casas de vendagem retiraram os aguadeiros das principais praças, removidos para instalações marginais na malha urbana e com insalubridade denunciada por médicos da Faculdade de Medicina. A Companhia resistiu em construir infraestrutura de abastecimento para a pobreza. Relações compensatórias decorreram desta carência e inscreveram hábitos de consumo e vivências nos espaços perenizados nos dias de hoje, grafando a relação do consumo d'água na cidade intrinsecamente ligados com a raça e status social.

**Palavras-chave:** Chafarizes; Aguadeiros; Companhia; Casas de vendagem; raça.

### 1. Introdução:

Os chafarizes, ou melhor as estações d'água do Queimado, são os lugares mais dignos da fiscalização do Governo Municipal, porque sendo ali que se apanha o líquido precioso para a servidão pública, é com a mesma razão que se deve rigorosamente impôr os preceitos que a higiene ensina, afim de evitar a propagação de molestias graves. (SILVA, 1908, p. 9)

---

<sup>63</sup>Arquiteta (ISCTE-ULISBOA), Especialista em Arquitetura Comercial pelo Senac-SP, Mestranda do Programa Multidisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos da UFBA. Dianacatarino\_7@msn.com



Figura 1 - Chafariz da Piedade (1862); Terreiro de Jesus (1859); Bonfim (1888).



Referência: acervo IMS: Benjamin Mulock; Camilo Vedari, 1862, (*apud* Holthe, 2002, 184); A Locomotiva (BA), edição 1, 1888, pág. 1.

Em vista ao cumprimento do disposto no artigo 11.º do contrato de 1853, que determinou as condições para abastecimento e distribuição d'água à cidade, a Companhia do Queimado instalou doze chafarizes abastecidos com águas extraídas do açude e vertentes do Queimado através de uma rede subterrânea que ligou a praça Castro Alves, Terreiro de Jesus, Largo Dois de Julho e Piedade. O local da instalação de cada equipamento foi o ponto mais elaborado no primeiro contrato sendo determinada a localização de cada dispositivo, remetendo o parecer final e aprovação à província.

Em 7 de janeiro de 1857 principiou a Companhia a funcionar vendendo água à população, fazendo jorrar por elegantes chafarizes, sendo os principais na Praça 15 de Novembro, na Praça do Conde d'Eu, na Piedade, e em frente ao Theatro Publico. – O primeiro é todo em bronze, tendo no alto o emblema da abundancia, e no pedestal 4 collossaes estatuas de bronze representando os rios de S. Francisco, Jequitinhonha, Pardo e Paraguassú, que lançam copiosa água n'um grande tanque circular de mármore. O segundo tem no alto o emblema do Brazil representado por um índio, e o terceiro tem no alto a estatua de Pedro Alvares Cabral, o descobridor do Brazil. Ambos estes chafarizes, bem como as respectivas bacias, são feitos de fino mármore, e todos três cercados de gradaria de ferro. (AMARAL, 1922, p. 545)

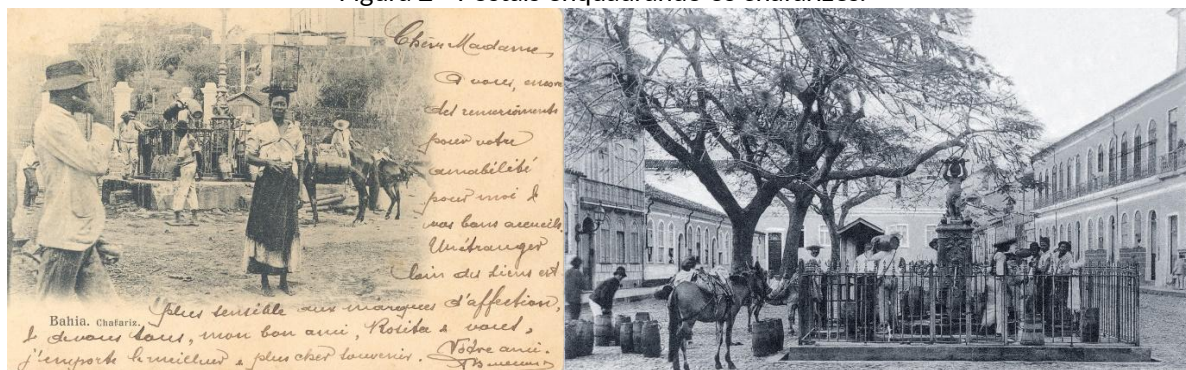
Instalados em comemoração ao facto auspicioso da Independência, da emancipação política<sup>64</sup>, os chafarizes foram verdadeiros monumentos tecnológicos e de representação que pretenderam cenografar a imagem do progresso, associada à Companhia, na cidade, enunciando a transição da cidade colonial para a cidade moderna. Este projeto de propaganda externa da cidade foi anterior à promovida através do

<sup>64</sup> Diário de Noticias (BA), 08/02/1912.



elevador Lacerda<sup>65</sup> (1873), tendo sido o chafariz alvo da objetiva de postais captados por vários autores que visitaram a cidade. As casas de vendagem, instaladas após a Guerra do Paraguai, adoptaram os nomes de locais onde houvera vitórias do exército brasileiro - Curuzu, Humaitá<sup>66</sup>, contribuindo também para a exaltação da identidade e orgulho nacional, que se empenhará a Companhia.

Figura 2 - Postais enquadrando os chafarizes.



Referência: acervo do Museu Tempostal (BA);

Destaques da Feira Mundial de Paris de 1855, os chafarizes compunham a paisagem parisiense atribuindo qualidades artísticas aos espaços públicos que já possuíam completo abastecimento domiciliar<sup>67</sup>. Em Salvador esta situação apenas será aproximada no século XX, quando a representação de símbolos da província existentes em alguns chafarizes, como os rios e o caboclo, garantem a sua permanência na malha urbana, compatibilizando mais uma vez este equipamento com o processo de ressignificação simbólica e construção de identidade nacional Republicana. A permanência dos equipamentos, apenas facultada aos mais artísticos e representativos, confirmam a leitura de Rossi que afirma que continuamos a fruir elementos cuja função foi perdida faz tempo; o valor desses fatos reside, pois, unicamente na sua forma. (ROSSI, 2001, p.57) Nas comemorações do Dois de julho, a Companhia proporcionava o deslumbre dos participantes no chafariz do Terreiro que elevava a água a onze metros e

<sup>65</sup> Ver TRINCHÃO, Gláucia Maria. O Parafuso. De meio de transporte a cartão-postal. Salvador: EDUFBA, 2010.

<sup>66</sup> A Tarde (BA), 16/03/1933.

<sup>67</sup> A partir de 1846 são elaborados estudos hídricos para a capital francesa por *Belgrand*. A partir de 1850 *Haussman* foi diretor do departamento de águas e esgotos (1855).



cinco centímetros acima do adro da Catedral<sup>68</sup>: “Fazia gosto vel-o jorrando agoa, e com ella descrevendo círculos em todas as direcções, embandeirando e illuminado.”(A Actualidade (BA), edição 467, 1863, 3)

Na segunda metade do século XIX, em Salvador, a excentricidade deste equipamento contrastou com a falta de infraestrutura coletiva da cidade, como se constata na fotografia de 1862 do chafariz do Terreiro de Jesus, que abre o capítulo, que registra a roupa a corar no chão, demonstrando o terreiro entregue aos vendedores d'água, quando a Praça 15 de Novembro era um campo de poeira, sem calçamento e sem arborização.(Diário de Notícias (BA), 8/02/1912)O gosto de vê-lo jorrando água contrastou com a incapacidade de abastecer a população, sendo negado o livre acesso, fechada a torneira fora do horário de funcionamento, (até 8 horas)<sup>69</sup>, protegido por grade<sup>70</sup> e a presença de um guarda, situação que desagradava a população que dele dependia para se abastecer e realizar o seu negócio face as condições inadequadas e descuidadas das fontes públicas:

Voltando da Lapinha, onde, como em todo o transito, tinha ostentado suas prezas, quizera á força beber agora, e como a grade do chafariz estava fechada, bradou: -Fogo com o rodízio de prôa! E a fileira da frente lançou-e sobre a grade a tentar quebral-a. - Solta a peça raiada! Gritaram de novo os que comandavam. E com novo reforço eles bebiam agua no tanque do chafariz, e no dia seguinte a grade era conduzida, quebrada em várias partes, para as oficinas da companhia do Queimado! (A Actualidade (BA), edição 467, 1863, pág. 3)

Consciente da importância da opinião pública, que desenvolvia uma guerra oficial contra a companhia do Queimado nos jornais, tentando reverter a situação, a Companhia

<sup>68</sup> Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo da Bahia (BA), edição 1, 1856.

<sup>69</sup> Cidade do Salvador (BA), edição 261, 1897, pág. 2.

<sup>70</sup> Acha-se levantada uma grande cerca juncto ao Chafariz publico desta cidade. Será permittido isto, Srs. Fiscaes, quando a Camara o prohihe? É de mais! --- Esta cidade necessita palpitantemente de maior numero de praças de policia, afim de que possa haver patrulhas de dia e de noite e evitar-se, com a presença dellas, as desordens, os arrombamentos, roubos, etc. Consta-nos que por vezes o Sr. delegado tem requisitado força, mas até hoje não tem vindo. Ora, diariamente os desordeiros e larapios estão dando provas de seo procedimento, ja insultando a um, ja furtando e tentando roubar a outro, e assim vão elles fazendo "estripolias" sem que possam ser punidos. Com dez a onze praças, como temos prezentemente, é possivel formar-se a guarda da cadeia e velar-se pela garantia individual? etc, etc. Não é possivel, por certo. Por tanto pedimos ao Sr. Chefe de policia ao que, attendendo que allegamos, mande augmentar a força policial desta cidade. Esperamos ser atendidos. (O Guarany (BA), 4/08/1878)





em 1862 estabeleceu na habitação da pobreza dois chafarizes, um no distrito da Cruz do Cosme, vendendo o barril d'água a 10 rs. e outro na praça da Lapinha, acreditando assim tornar-se credora da estima pública. (Jornal do Commercio (RJ), 8/07/1862)

A condicionante imprevista do uso original do chafariz para venda d'água acarretou articulações sociais não previstas na dinâmica francesa destes espaços. Da constante presença e ocupação de aguadeiros e funcionários da empresa/guardas resultaram frequentes queixas à sua atuação, como miniaturas de régulos, admitindo tirar água apenas às pessoas de sua simpatia, com prejuízo das outras que ali ficam retidos duas e mais horas. (Cidade do Salvador (BA), 11/03/ 1900) Esta presença foi obstáculo à imagem pretendida, expondo a população que se pretendia esconder na propaganda externa, negra e pobre, com base no discurso higienista da época que preparou o terreno para a penetração da eugenia.

A falta d'água nos chafarizes ocasionava maiores deslocamentos dos aguadeiros aumentando o preço do serviço<sup>71</sup> e contrastou com o abastecimento permanente das penas particulares, ora o contrário, como sucedeu no período final de funcionamento da Companhia. Com oferta d'água nos espaços coletivos e sua ausência nas penas domiciliares, constrangeu os mais poderosos, continuando a tática bélica – chantagem de privação a elementos fundamentais a determinadas camadas populacionais, pretendendo demonstrar a sua importância e dependência. Dependendo a quem se queria beneficiar ou restringir, a Companhia orquestrava a sua atuação até que atinge os mais fortes da cidade alta, nas freguesias de S. Pedro, Victoria, de grande parte de Sant'Anna e Nazareth, obrigando à intervenção Municipal que contratou meios de abastecimento alternativos. (Cidade do Salvador (BA), edição 414, 1898, pág. 2)

A 19 de maio de 1905 a Companhia do Queimado é encampada pela Intendência Municipal e é contratado o engenheiro Theodoro Sampaio para a apresentação de um projeto de melhorias do serviço d'águas e implantação de serviço de esgotos. A partir de

---

<sup>71</sup> A década de 1890 inicia o recuo da Cia no fornecimento da água aos chafarizes públicos, pela falta de água para servidão de todas as infraestruturas. "O chafariz ao largo Castro Alves não vende mais agua aos aguadeiros, que são forçados a carregar na rua das Vassouras pelo preço de 20 reis ao barril. O aumento de 10 reis em cada barril é uma violação do ultimo contracto que prorrogou o praso da companhia do Queimado, pelo que chamamos a attenção do sr. dr. governador do estado." (Pequeno Jornal (BA), 14/03/1890)





1915 Theodoro Sampaio também gere os serviços da Secção de Água do Município, quando o Município já passava por um processo grave de endividamento. Sob o argumento de diminuição das despesas, o engenheiro ordenou o fechamento e retirada dos chafarizes localizados no largo Dois de julho, Tororó e na rua do Bispo, considerados os mais imprestáveis e de maior prejuízo entre os treze velhos aparelhos de venda d'água do primitivo abastecimento. Os restantes aparelhos haveriam de ter, oportunamente, idêntico destino. (A Tarde (BA), 9/01/1915)

A higiene estadual justificou a medida, uma vez que, supostamente, todas as casas já possuíam penas, obrigadas à sua instalação pelos aparelhos sanitários com caixas de descarga, que só podiam funcionar tendo água direta. Por isso tornou-se, no entendimento de Theodoro Sampaio, o chafariz desnecessário, mesmo porque, estavam causando prejuízo, uma vez que as suas rendas não davam para o pagamento dos empregados que os guardavam. Foi esta situação, para o engenheiro, uma prova evidente de que não careciam deles. Mandou então fechá-los. Os aguadeiros e a população perderam o lugar onde ganhavam o seu "lucro fabuloso" em uma operação entendida por outros como colaborando para mais secar os míseros recursos do povo pobre que perdera mais uma fonte de renda. Em depoimento "uma preta mina, cujos queixos, ontem, pela manhã atroavam no largo 2 de julho" comentou: "Eu ganhava meu almoço aqui, carregando água para vender. Agora como ha de ser, meu Francisco?"

Não perderam, porém, função as velhas fontes, como ficou demonstrado durante a grande seca de 1883-85, quando a própria Cia. do Queimado apelou para o Município restaurar o abastecimento nas fontes tradicionais ao ver baixar o nível de seus mananciais apesar de se acharem constantemente em deplorável estado, sendo esquecidas elas, como as águas que d'elas se tira, pela zelosa câmara. (Gazeta da Bahia (BA), 18/10/1881)

Espalhados por diferentes pontos da cidade os chafarizes de menor peso, com as modificações urbanas promovidas pelas companhias de bondes para a passagem dos veículos, o aformoseamento das praças, desapareceram, e o abastecimento do líquido, imprescindível à população, tornou-se mais difícil nesta boa terra, onde a água encanada é um luxo, é somente para o homem abastado... (Diário de Notícias (BA), 8/02/1912)



## 2. Casas de vendagem

7.º Além dos chafarizes fixados no art.º 1.º poderá a Companhia construir outros nos logares em que as necessidades publicas os reclamarem, e bem assim casas de banho sob a inspecção da Policia, ficando para esse fim autorizada a encanaras aguas do Riacho Negrão – rio Camorogipe, e da Fonte da Telha mediante a indemnisação dos particulares, que por tal motivo forem prejudicados etc. (Contrato de 1853)

Figura 3 –Ganhadores; Última casa de vender água, na rua das vassouras; O clássico cavalo de água.



Referência: A Tarde (BA) 9/01/1915; A Notícia (BA) 30/10/1914; SAMPAIO, 2005, 112;

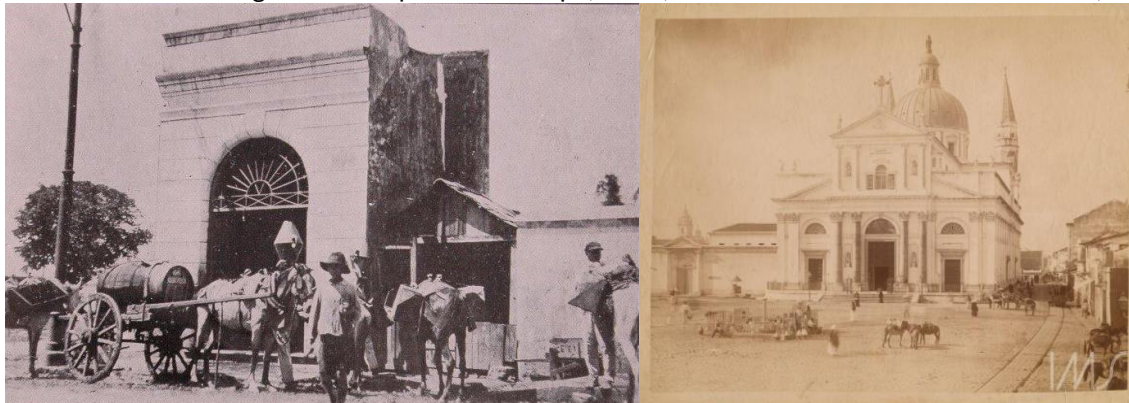
Além desses 21 chafarizes, que, á excepção de dois, vendem agua a população, collocou a Companhia algumas torneiras em cinco depósitos em diversos pontos, onde também vende-se agua; e mais um repuxo no Riachuelo, que fornece aguada para os navios, e tem feito encanamento de 2.317 pennas d'água para casas particulares e Estabelecimentos públicos. (AMARAL, em descrição referente ao ano 1853 da Companhia do Queimado, 545)

As casas de vendagem trataram-se de um original arranjo de distribuição d'água. Sem nomenclatura definida no contrato inicial, foram denominadas genericamente por chafarizes ou depósitos até 1 de março 1874, quando é cunhado o termo no Relatório dos Trabalhos do Conselho de Governo (BA). Estas instalações foram localizadas nas ruas mais movimentadas<sup>72</sup> e, na opinião do Comendador Antonio da Cruz Machado, foram de reconhecida utilidade e substituíam os chafarizes talvez com as mesmas vantagens para a Companhia. (Fala do Comendador Antonio da Cruz Machado na sessão da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia, registrada no Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo (BA), 1/03/1874, pág. 236) Esta tipologia desenvolveu em Salvador um viés diferenciado da tipologia sua antecessora, de abastecimento e distribuição d'água a Pernambuco.

<sup>72</sup> A Tarde (BA), 16/03/1933.



Figura 4- Casa de Vendagem da Companhia Beberipe, 1926; Basílica de Nossa Senhora da Penha, 1859.



Referência: Revista da Cidade (PE) n.10, 31-07-1926; IMS, Coleção Gilberto Ferrez.

Desenvolvendo um sistema de abastecimento similar ao da Companhia Beberipe, vendendo água à população por meio de penas domiciliares e chafarizes, em Recife, a Companhia vendia sempre em espaços próprios, construídos especificamente para essa finalidade, condição que contrasta com a adaptação de espaços alugados à venda desenvolvida em Salvador. Esta particularidade de venda de Salvador, de instalação de pontos de abastecimento não próprios e marginais à centralidade urbana aplicou-se genericamente às determinações dos chafarizes, não constando nenhuma particularidade ou exigência de salubridade específicas para estes espaços em contrato.

A substituição ao abastecimento nos chafarizes pelas casas de vendagem foi uma medida articulada pela Companhia do Queimado durante a constituição do serviço, como alternativa aos resultados inesperados e inconvenientes da presença negra nos chafarizes mais centrais. Por razões da ordem financeira instalou apenas um pequeno número de casas, cinco em 1853, apenas sete em 1905. Podemos entender a resistência da abertura destas casas e o não investimento nesta solução face à inconveniência da despesa extra decorrente do arrendamento dos espaços a particulares, que, acompanhando o debate da instalação das casas de banho, entendemos a dificuldade de aluguer de espaços para estas funções, temendo os proprietários a desvalorização pela sua frequência, pedindo elevadas mensalidades, o que desmotivava o investimento da companhia.

A venda aconteceu então em espaços de aluguel baixo, em espaços resultantes da subdivisão das antigas casas senhoriais, mediante o aproveitamento de um espaço



intersticial de apenas uma porta que dava entrada a um minúsculo espaço onde se instalou uma torneira, um torniquete e um guarda era encarregado de cobrar a água no momento em que fosse retirada.

Aproximando-se da tipologia de habitação da população mais carenciada, de uma porta e uma janela, a subdivisão em apenas uma porta, demonstra a quem se destinava o abastecimento nestes espaços: aos africanos, negros escravizados de “ganho” ou libertos, para os quais não haviam prescrições de resguardo e privacidade, condições de permanência ou de higiene e evitando-se assim, a sua exposição nas principais praças da cidade. Apenas uma torneira era disponibilizada neste espaço marginal da companhia:

A quantidade de água correspondia ao valor da moeda de cobre (10, 20, 40 e 60 réis) que era depositada em uma caixa de madeira, pintada de verde, fechada a cadeado, colocada sobre o torniquete que regulava a entrada e saída do comprador. Todas as manhãs as caixas eram substituídas por outras e levadas por ganhadores africanos para o escritório da Companhia do Queimado, onde eram abertas, contando-se o dinheiro. A Companhia trocava o cobre pelo papel, vendendo um saco de cem mil réis (Rs 100\$000) de cobre por 90\$000 de papel. (A Tarde (BA), 16/03/1933)

O trabalho do Dr. Octavio Torres da Silva (1908)<sup>73</sup>, executado na Faculdade de Medicina da Bahia, explorou as questões de higiene urbana considerando a água como um elemento fundamental para o controle de epidemias e forneceu valiosa descrição do serviço das casas de vendagem:

Nesses lugares nota-se a porcaria desde o encarregado de vender a água, que quasi sempre é um typo bodôzo, vivendo n'uma gurita da mesma especie, que não tem cuidado necessario em limpar as torneiras e lavar diariamente o sólo de sua repartição. Alli dá entrada diariamente a centenas de individuos nauzeabundos, n'uma promiscuidade medonha, sendo quasi todos os portadores de mazellas, e no recinto d' aquelle logar, cospem, sacodem suas roupas, urinam, atiram fumo mascado etc., etc., e ainda mais amarram nas grades carcomidas pela acção do tempo e impregnadas de microbios, os animais que ficam a espera dos barris que fazem a carga. Esses animaes no tôco, escavam o sólo, urinam e defecam; cujos excrementos de mistura com a urina são levados pelos pés dos conductores para dentro do chafariz, e d'alli para as casas onde taes individuos vão despejar essa água. Ora, não é licito ignorar que

<sup>73</sup> Apresentado à Faculdade de Medicina da Bahia “A cidade do Salvador perante a Hygiene”, 1908.





semelhante processo é por demais nocivo á saúde publica, tanto mais quando se trata de uma epocha epidemica. Entretanto nada se tem feito para melhorar esses fócios de miasmas que tem o relevante nome de deposito de agua potavel. (SILVA, 1908, p. 9)

Desta descrição confirmamos a dualidade de espaços entre o chafariz, imponente e artístico e as casas de vendagem, para onde foram conduzidos os aguadeiros, em espaços marginais, insalubres, com falta de higiene e identificados como focos de miasmas, o grande problema higiênico do início do séc. XX.

Também aí se estabeleciam preferencias, não precisando alguns usuários de entrar na fila. O Jornal Correio da Bahia (BA) em 04/11/1998, faz referência à venda de vales metálicos para a compra d'água, que exibia numa das faces uma reprodução do chafariz da Conceição da Praia e no verso tinha a inscrição: vale um barril de água. Quem tinha o vale, tinha a preferência de atendimento.

Figura 5 -“Vale um Barril d'Água”.



Referência: Material institucional constante no acervo Gregório de Matos; Museu Imperial de Petrópolis, Coleção Museu Histórico de Petrópolis.

A 30 de setembro de 1904 funcionavam 22 chafarizes e sete casas de vender água. Gradualmente, o Município desativou os equipamentos, convicto da capacidade de alargar a todos a distribuição d'água através do abastecimento domiciliar, mas a deficiência no abastecimento continuou de tal forma que, em 1916 o jornal A Tarde (BA), enumera a existência de vinte e sete casas d'água localizadas em diversos distritos da cidade, indo em contramão ao ideal de Theodoro Sampaio e demonstrando a perpetuação deste tipo de venda, restabelecido oficialmente pela Secção de Água do Município, em 1933. (A Tarde (BA), 16/03/1933)





O crescimento exponencial destes locais demonstra o preenchimento pelo espaço comercial de fábricas d'águas e depósitos de empresas particulares ao espaço não ocupado pelo Município. Ainda hoje úteis e espalhadas na cidade, a permanência desta tipologia de venda evidencia que apesar dos avanços tecnológicos empreendidos por engenheiros famosos como Theodoro Sampaio e Saturnino de Brito esta tipologia comercial mantém-se necessária nos dias de hoje.

Se a cidade é civilizada, [...] seus administradores obedecem a uma orientação artística e os cofres públicos permitem, as fontes são de mármore, de bronze, elegantes, sumptuosas, como os nossos chafarizes da Piedade e do Terreiro. Quando, porém, o povo é pobre, a população é pequena, a cidade é de somenos importância, deixa-se de parte o lado artístico, o lado agradável e cuida-se, com muita seriedade, do lado utilitário, do lado higiénico. Nós não procuramos saber agora, se o povo bahiano é podre, se a nossa população é pequena, se a cidade do Salvador a chamada Athenas Brasileira, é de somenos importância... Afirmamos, sim, que não temos serviço de abastecimento de água à população nas ruas, o que é vexatório. (Diário de Notícias (BA), 5/03/1912)

#### 4. Penas domiciliares

6.º Os Empresários ficam com direito de arrendar os anéis ou penas d'água pelo preço e tempo que lhes convenha, nunca excedendo porém este de prazo marcado no artigo precedente.[30anos] (norma constante do contrato da companhia do Queimado, 17/01/1853)

Embora no primeiro contrato, que definiu o âmbito de funcionamento da companhia, o arrendamento de anéis ou penas d'água não tenha observado a definição dispendida na localização dos chafarizes, conhecia-se que o arrendamento de penas a particulares seria a verba de receita mais vantajosa à empresa, o que se confirmou com o gradual aumento de contratação.

Respeitando a ordem de prioridades definida no contrato, finda a instalação dos chafarizes, a companhia iniciou a distribuição das penas particulares nas avenidas principais, ramificando os tubos por outras ruas, cujos habitantes desejam partilhar do benefício. (Fala do Presidente da Província Dr Alvaro Tiberio de Moncorvo e Lima, 14/05/1856 constante no Relat. dos Trab. do Conselho Interino de Governo (Ba), edição 1, 1856, pág. 72) Em 1857 a companhia servia 2.317 penas d'água para casas



particulares e estabelecimentos públicos<sup>74</sup> lucrando 27\$950 [contos de réis]<sup>75</sup>, um lucro irrelevante face o inicial desinteresse da população pela pena domiciliar pelo qual pagava uma taxa fixa de 9\$000 mensais, um valor considerado alto por um serviço irregular e insatisfatório que levantava questões relativas à qualidade da água servida.

A 15 de setembro de 1858 o número de penas mantinha-se tão pequeno que fica muito aquém daquele que a Diretoria supunha para fazer face ao custo do seu material, sendo o seu rendimento quase nenhum<sup>76</sup>, decorrendo a inviabilidade financeira da Companhia que solicitou de imediato o privilégio provincial da venda d'água com o intuito de proibir a vendados particulares, acabando com a concorrência. Não se encontra na Lei a atribuição deste privilégio declarado, que funcionou mais como um pressuposto, uma proteção política. Este pressuposto será apreciado em 1866 quando o engenheiro Antônio Lacerda solicita licença camarária para o encanamento e venda d'água da sua chácara do Tororó.

Em 1860 já se encontravam encanadas algumas das principais ruas da cidade em artérias que se estendem do Queimado à Barra e ao Bonfim, e a Companhia pretendia estendê-lo a todas as outras ruas e becos. A proteção política e o aumento do número de penas deixara a companhia com perspectiva de lisonjeiro futuro correspondendo as penas d'água em casas particulares, estabelecimentos públicos e decaridade o suprimento diário de 8 mil barris. (Fala da presidência constante no RTCIG-Bahia, edição 1, 1860, pág.75) Em 1874 o lucro da pequena rede de distribuição particular, apenas 53.218 metros, superava já o lucro dos chafarizes e casas de vendagem, conforme previsto:

[...] a diferença para mais na receita de 12:178\$650, assim como na despesa de 1:608\$249 reis, o que prova o progresso que tem tido a procura das pennas d'água para casas particulares e a concorrência dos chafarizes e casas de vendagem estabelecidas nos pontos mais distantes d'aquelles. As pennas d'água produzirão 67:035\$710, os chafarizes

<sup>74</sup> AMARAL, 1922, 545.

<sup>75</sup> Fala do Sr. "Dezembargador" J.L.V. Cansansão de Sinimbu, Presidente da Província da Bahia", edição 1, pág. 127, 1857. "provenientes de fornecimento de agua feito ao Matadouro Publico, Hospital da Caridade, conventos de S. Bento e S. Francisco, prisão do Barbalho e Santo Antonio e casas particulares."

<sup>76</sup> Na fala do 1.º vice-presidente da Província o "desembargador" Manoel Messias de Leão, constante no "Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo (Ba)", edição 1, 1858, pág. 19.



39:020\$950 reis. (Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo (Ba), edição 1, 1874, 28.º semestre da Companhia, pág. 236)

Atingindo os lucros esperados, a relação da empresa com o governo municipal começa a deteriorar-se a partir da década de 70, quando a província demonstra a sua insatisfação pelo serviço e interfere na gestão da companhia exigindo maior segurança na contratação do serviço das penas domiciliares e exigindo maior disponibilidade d'água. Aproximando-se da municipalidade a C.ia muda o seu escritório para a praça do Palácio, instalando-se no edificio da Câmara.

O aumento da contratação da distribuição domiciliar agravou a quantidade de devedores por encanamentos e concertos e por suprimento d'água. (Relatório da Direcção da Companhia do Queimado e parecer da comissão de contas relativo ao 31.º semestre, apresentado em assembleia geral de 26 de março, 1874.) O movimento das penas d'água de 1905<sup>77</sup> (tabela 1) demonstra a instabilidade de adesão, permanência e pagamento do serviço, contrastando com a pequena abertura de penas novas.

Tabela 1 - O movimento das penas d'água, 1905.

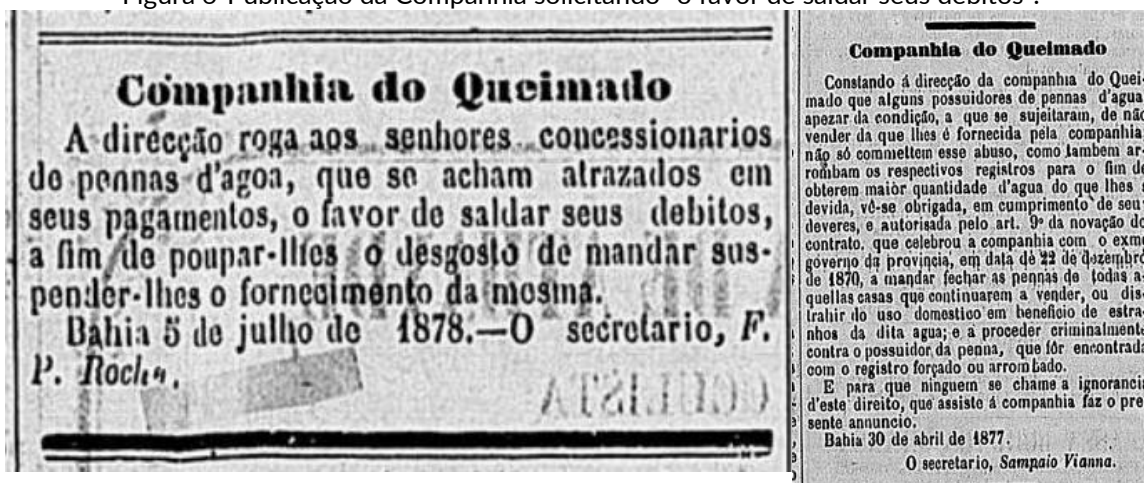
<b>Penas d'água</b>	<b>1.º semestre</b>
Penas alteradas	25
Penas abertas	821
Penas fechadas	726
Penas novas	63
	<b>2.º semestre</b>
Penas alteradas	14
Penas abertas	773
Penas fechadas	826
Penas novas	59

Referência: Relatório da Direcção da C.ia do Queimado apresentado à Assembleia Geral dos Accionistas em Abr/1905, pág. 5;

<sup>77</sup>Relatório da Direcção da Companhia do Queimado apresentado à Assembleia Geral dos Accionistas em Abril de 1905.



Figura 6-Publicação da Companhia solicitando "o favor de saldar seus debitos".



Referência: Correio da Bahia (BA), edição 87, 5/07/1878; Correio da Bahia (BA), edição 31, 1/05/1877, p.3;

Para evitar o alto número de devedores, a Companhia desenvolveu uma política drástica de fechamento de penas e sujeitou a contratação do serviço a um processo de seleção de contratantes, que pretendia excluir potenciais clientes problemáticos, condicionando o uso das penas e impedindo a revenda.

- Capitao, esta companhia do Queimado tem celebridades! -Como assim?  
-Não sei a razão por que fornecendo agua aos hotéis á fabrica de chapéus aos Coqueiros, recusa-se a fazel-o ás padarias. -É que entende que aquelles necessitam mais que estas. -Pois é um erro; no caso em que estão uns está outros; ou antes as padarias tem precisão mais urgente que os hotéis, visto que fornecem um gênero de primeira necessidade para o publico em geral, ao passo que poucos comem em hotel. Em depois os hotéis com quatro, seis, ou oito barris, estão abastecidos, em quanto que não acontece assim com as padarias, que veem-se na necessidade de distrahir os trabalhadores em carregar agoa, o que produz imenso estorve. Quanto a fabrica de chapéus, nem é preciso falar. -Não é por ahi que eu vou. (O Alabama (BA), 9/10/1869)

Se defendendo das acusações de abuso de poder e instabilidade no serviço, a Companhia denunciava factos criminosos de destruírem os registros das penas d'água, o roubo de cadeados e tranquetas<sup>78</sup>, para o fim de obterem maior quantidade d'agua do

<sup>78</sup>[...] e muitas vezes roubam os próprios registros, os quaes se acham colocados n'uma caixa d'alvenaria coberta por lage de cantaria junto às portas dos prédios, como praticaram ainda na noite de hontem na rua do Paço, ladeira de S. Francisco, e no beco do Mocambinho, d'onde levaram grande numero das referidas peças" (Gazeta da Bahia (BA), 1/05/1884) Os registros que aqui se mencionam seriam os dispositivos





que lhes é devida, oferecendo recompensa de 200\$000 a quem prender em flagrante o delinquente e de 50\$000 a quem descobrir os objetos roubados<sup>79</sup>, como justificativa para proceder a um maior controlo dos contratantes.

O pagamento da taxa única de 9\$000 mensais, independente do consumo, motivou a revenda privada e o aparecimento de novas casas de vendagem particulares, que conformou uma situação difícil de comprovar e restringir:

[...] de que o consumo d'água do teatro corre por conta do sr. Manuel Lopes Cardoso, o qual na qualidade de empresário, mediante ajuste, nos deu o direito de lá tirar-mos a água precisa para o gasto de nosso estabelecimento, durante a sua ausência, desta capital.

Ora, se como confessa o nosso contendor, não somos nós que tomamos banhos no teatro e a água que gastamos é paga com o nosso dinheiro, onde quer tirar essa culpabilidade que tão levemente sobre nós arroja? (Correio da Bahia (BA), 10/02/1874)

Na negociação da novação do contrato, de 22 de setembro de 1870, na Presidência do Conselheiro Barão de S. Lourenço, a Companhia exigiu a manutenção em sua posse das penas particulares, sendo, no entanto, já prevista a possibilidade de desapropriação no todo ou em parte no caso da Municipalidade querer dar gratuitamente água à população, continuando as penas d'água no domínio da Companhia. As condições para a suspensão foram também estabelecidas pela Municipalidade no sentido de proteger os consumidores, evitando o estabelecimento de privilégios odiosos<sup>80</sup>:

Art. 8.º A Companhia não poderá recusar pennis d'água á quem o exigir e pagar sujeitando-se aos Regulamentos; e uma vez realizada e concessão, não podera ser retirada ou suspensa senão na forma dos ditos Regulamentos; nem o preço da concessão poderá ser elevado á mais de 15 réis por barril de tres canadass<sup>81</sup>.

Art. 9.º Um Regulamento feito pela Companhia e pelo Governo aprovado especificará os casos de suspensão das pennis d'água, ou de multa por abuso, tendo a parte prejudicada recurso para o Chefe da Policia, e d'este para a Presidencia, quando a causa da suspensão ou da multa não fôr por falta de pagamento ou por venda d'água tirada da

---

responsáveis pelo fechamento ou abertura da passagem da água pela canalização, uma vez que os registros contadores só serão importados mais tarde. Correio da Bahia (BA), 3/05/1877, edição 32.

<sup>79</sup> Gazeta da Bahia (BA), 1/05/1884.

<sup>80</sup> O Alabama (BA) 9/10/1869.

<sup>81</sup> "Canada": antiga medida de líquidos (vinho, azeite) equivalente a quatro quartilhos.





penna concedida, ou distracção do uzo domestico á bem de estranhos.  
(termos de novação do contrato de 22 de dezembro de 1870)

Ao mesmo tempo que a Municipalidade travava os abusos da Companhia também protegia a sua infraestrutura<sup>82</sup> enquadrando os que destruïrem ou danificassem as obras da companhia, as penas, com o que o código criminal inflige aos que mutilam ou danificam monumentos públicos. (Gazeta da Bahia (BA), 1/05/1884)

Em 1889 a Assembleia Provincial interfere no estabelecimento do preço das penas contrariando as pretensões da Companhia que pretendia aumentar o custo do serviço.<sup>83</sup> Em negociação, a diretoria do Queimado mostrou-se disposta a alterar o sistema de distribuição, estabelecendo um fornecimento mínimo menor de 20 barris diários, segundo a necessidade de cada um, que resultaria em menor dispêndio. A solicitação popular sugeria a colocação de um registro d'água para que o consumidor pague somente o que gastar à semelhança do registro de gás já existente.<sup>84</sup> No governo de Luiz Tarquinio<sup>85</sup> (1890) é anunciado o reajuste que representava algum alívio aos consumidores: "Nossos applausos. Á companhia do Queimado apenas diremos: - antes tarde do que nunca." Em 1891 questionou-se a qualidade da água do Queimado, supondo-se a sua usabilidade apenas para usos domésticos. A urgência do alargamento da captação, face a necessidade cada vez maior de água disponível também para a função do esgotamento, fez imprescindível acabar com o fornecimento d'água a particulares e a estabelecimentos públicos pelo sistema de torneira livre, flagelo das grandes distribuições. (Gazeta Medica da Bahia (BA), edição 23, 3º Congresso Medico, 1891)

Obrigando à importação de torneiras de contagem, motivo que provavelmente impediu a sua concretização, a situação manteve-se até que o jornal a Cidade do

<sup>82</sup> Pela lei provincial n. 451 de 17 de junho de 1852, § 5.º do art. 2.º, 1884.

<sup>83</sup> Relatório com que o Exm. Sr. Cons. Dr. Manuel do Nascimento Machado Portella passou a administração da Provincia ao Exm. Sr. Desembargador Aurelio Ferreira Espinheira no dia 1.º de Abril de 1889, constante no Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo (Ba), edição 1, 1889, pág. 121.

<sup>84</sup> Deixemos de tantas proteções a quem a vida é fácil, e que não sabe o que seja o cansaço, o suor e as dificuldades, para manter a existência. (A Cidade do Salvador (BA) edição 411, 1898, pág. 2)

<sup>85</sup> Pequeno Jornal (BA) 18/03/1890; Um negociante notável, fundador da Companhia Empório Industrial do Norte, em 1891, governador da Província.



Salvador (BA) a 17/05/1898 anuncia novamente a pretensão do aumento de preço para 13\$000, demonstrando que oito anos depois da negociação de Luiz Tarquínio, a situação ainda se encontrava nos primitivos moldes. A solicitação deste aumento gerou uma onda de revolta popular exposta nos jornais que consecutivamente se declaram contra o aumento:

Não ha n' esta terra quem não saiba de que só pode viver ou o muito rico, ou o ganhador de cesto, aos quaes somente lhes correm a fortuna! A agua que já era cara (9\$) por mez, com a obrigação de dar-se diariamente vinte barris pequenos a quatro annos que passou para alguns barris em um dia sim, em outro não, de modo que feitas as contas, temos quinze dias, "ou quinze noites" porque só vem agua a noite em lugar de 30 dias - o que - equivalle 15 noites de agoa por 9\$00!!! e muita gente há que passa dias e dias, noites e noites sem saber noticias da água do Queimado! Ora isso é o cumulo do desrespeito as leis, e a maior das injustiças de quem recebe os 9\$000 do pobre assignante, isso não tem nome! E como é que ainda se quer concessão de augmento de preço para a quantia de 13\$000? onde se viu maior injustiça? [...] Será possivel a municipalidade esqueça-se de que os seus deveres são de zelar, defender, e beneficiar ao povo?(Cidade do Salvador (BA), 17/05/1898, edição 411, p. 2)

Abusando seriamente das nossas leis e estabelecendo preços vexatórios à pobreza<sup>86</sup> a população como reação à escassez abria junto às suas moradas verdadeiras fossas à procura do nível onde chegava a água do Queimado, única que lhe pode ser suprida, muitas vezes rompendo o encanamento e colocando torneira em que esperam água para beber e para a cozinha.

Diante de tudo isto, ai d'aquele que não pagar a mensalidade integral no momento em que lhe é apresentado o recibo de suprimento de agua, de vinte barris por dia talvez, e que ele não os vio, nem por um óculo. Ai d'aquele que resistir ou reclamar! Cortam-lhe logo o encanamento por ordem da augusta direção, ante a qual não há direito, não há lei senão a sua prepotência, senão o abuso dos poderes de que se acha revestida pelas suas condições especiais e excepçionaes. (A Cidade do Salvador (BA), edição 409, 1898, p. 2)

A Bahia, considerada terra *sui generis*, que sofre com a paciência e resignação evangélicas, é ludibriada por uma companhia anônima, rica e prospera à custa dos abusos

<sup>86</sup> O Jornal do Salvador (BA), 13/12/1897.



e que ainda quer aumento de contribuição por serviços que não presta conforme está obrigada! (A Cidade do Salvador (BA), edição 409, 1898, p 2.) Os hidrômetros chegam, segundo A Lanterna (BA)<sup>87</sup>, em 1901, sendo iniciada a respectiva colocação e lembrada a conveniência da passagem de uma lei estadual ou municipal obrigando todos os prédios de um certo aluguel a ter pena de água regulada pelo hidrômetro, porque desde que o concessionário tiver a torneira a sua disposição e pagar o que gastar, garante que não haverá desperdício nem prejuízo para a companhia.

Este princípio é, contemporaneamente também uma questão, quando existe a instalação de apenas um hidrômetro por prédio, o que impede o conhecimento exato do consumo de cada facção do prédio, impedindo o desenvolvimento de medidas que evitem o desperdício d'água, uma vez que vem apenas uma só conta conjunta.

Embora a população tenha concordado com o aumento do preço da pena d'água de 9\$000rs. para 12\$000 mensais, nem com este aumento a Companhia se animou a melhorar o serviço. (BRITO, 1929, 28) O abastecimento da população pobre continuou desarticulado das discussões das penas domiciliares e continuou sem meio de se abastecer, perguntando o jornal Cidade do Salvador (BA) a 7/05/1898, se deverá [ela] viver desasseada, andrajosa, imunda, habitando os seus cubículos sujos, infectos, nauseabundos, curtindo além de outras necessidades, a mais imperiosa, inclemente e desapiedosa – a sede?

O Relatório da Inspetoria de Higiene de 1894<sup>88</sup> considerou imprescindível o abastecimento d'água para a higiene pública, considerando escassa e de má qualidade a água existente para os usos ordinários da população. Em vistoria a três propriedades identifica o acúmulo de matériasfecais e valas descoberta como os principais inconvenientes à higiene. Nas ruas foi identificado o despejo público das matérias, latrinas públicas representando enorme foco de infecção, falta de infraestrutura de esgotamento como os fatores mais problemáticos. Em fiscalização s 131 prédios, observou que 46 unidades apresentavam falta de asseio geral tendo problemas de canos

<sup>87</sup> A Lanterna (BA), edição 25, p. 4.

<sup>88</sup> Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros (BA), edição 1, p. 3, 1895, assinado pelo Inspector Dr. Eduardo G. Costa.



obstruídos ou arrombados e latrina sem sifão, em péssimo estado, como as principais e mais frequentes problemas à higiene.

Em 1903 o parecer do Dr. Francisco L. da Silva Lima<sup>89</sup> definia que a C.ia apenas servia a 3.500 casas, de um total de 17.857 prédios existentes no perímetro urbano, beneficiando apenas 19,6% dos prédios existentes, dado que revela um abastecimento domiciliar muito precário, incipiente e seletivo como vimos anteriormente. A situação foi agravada pela urgente necessidade de implantação de um sistema de esgotos na cidade que tinha na água a sua principal condição e restrição, evidenciando a necessidade de acabar com o fornecimento pelo sistema de torneira livre, agravando a mortalidade provocada pelas constantes epidemias.

Foram várias e sucessivas as tentativas de implantação do serviço, chegando a ser proposta, em 1871, a implantação do sistema unicamente para as duas freguesias da Conceição da Praia e Pilar. (Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino de Governo (BA), edição 3, 1871)

A capacidade do armazenamento d'água do sistema do Queimado, que servia mal 3.500 prédios, seria certamente insuficiente para as necessidades de esgotamento porque a falta d'água se fazia já sentir em muitos pontos elevados na cidade, especialmente durante o verão. Era certamente insuficiente para fornecer água potável aos demais prédios dos distritos contemplados na proposta, computados em 11090, exceptuados, os por ela já abastecidos. (A Gazeta Médica da Bahia (BA), n.º 1, 1903)

Mais uma prova patente e cabal de que na Bahia não existe hygiene, é o preço de um dos seus principais elementos - a agua - pois, a população, para obtel-a canalizada, tem de pagar 12\$000 mensaes, e a porção é tão parca, que não podem seguir os preceitos higienicos, para tornar suas habitações salubres - Não temos esgotos para essas immundices, sabem todos, temos sim, mais um sarcasmo maldicto atirando a face do progresso científico da matéria de hygiene: os canos estagnação das matérias putrescíveis, as terríveis bocas de lobo á exalarem aos excessos da temperatura gazes mephílicos á passagem dos transeuntes! (SILVA, 1908, p. 23)

---

<sup>89</sup> Engenheiro chefe da Municipalidade relativa ao sistema de esgotamento da cidade apresentado pelo Eng. Theodoro Sampaio publicado na A Gazeta Médica da Bahia (BA), n.º1, 1903.



No Relatório da Direção da Companhia do Queimado apresentado à Assembleia Geral dos Acionistas, em abril de 1905, a companhia auferia 51:155\$020 de rendimento anual dos chafarizes e casas de vender água e 496:360\$045 referentes a penas d'água, mais uma vez reafirmando as penas domiciliares como a mais forte fonte de rendimento, justificando o interesse da C.ia por este serviço. Em alugueis de casas de vender água e escritório gastou 1:520\$000 semestrais e dispendeu 7:591\$100 para o pagamento de guardas de chafarizes.

Neste serviço foi evidente o embate político entre governos Liberais e Conservadores e a forte oposição por parte dos proprietários e preocupados com o aumento de taxas Municipais, o "espírito partidário" ou o rotineiro dos inimigos naturais de todo e qualquer melhoramento.

### **Considerações finais**

Neste artigo procuramos demonstrar como se formaram os lugares de contraste do século XIX, quando o problema da infraestrutura urbana com ênfase na higiene e controle dos elementos tornaram urgente a constituição de companhias que se responsabilizassem pela implantação e gestão dos serviços.

Apoiados na formulação de que a história urbana é transparência da sua história social, econômica e política, detectámos nos seus espaços territorialidades intersticiais que caracterizam lugares de linguagem específica de Salvador, sendo eles os espaços dos chafarizes e das casas de vendagem, todos relacionados entre si e dependentes do fornecimento de abastecimento d'água. A formulação destes espaços decorreu de pressões políticas, higiênicas de união ou segregação que a contribuição da visão de várias disciplinas ajudam a recrear. Todos estes espaços tiveram a sua justificação para instalação e fechamento que analisámos neste trabalho decorrentes da distribuição da população abastecida na cidade e nas penas domiciliares geridas pela Companhia que beneficiava uns em detrimentos de outros, consoante os seus interesses financeiros. A orquestração terminará quando a restrição atinge os localizados na cidade alta, os mais poderosos, momento em que o Município iniciará a sua participação na distribuição.





Saída da exploração escravocrata, a urbanidade garantida por mão de obra escravizada tentou ser substituída por uma tecnologia que garantisse a manutenção do estilo e qualidade de vida da elite que agora através de financiamentos e empréstimos buscava novas formas de lucro. O investimento em infraestrutura da cidade será um investimento proveitoso e muitas das famílias conservadoras irão estar organizadas para a formação de companhias.

Da incompatibilidade da importação dos equipamentos de chafarizes, que contavam na Europa com ênfase artística, em Salvador a difícil relação entre o efeito artístico e a primeira necessidade de abastecimento cria lugares de exceção, sobrelotados, que são controlados por guardas, lugares de brigas e violência, se dará a ressignificação não desejada destes espaços que pretendiam ser símbolos de progresso, eram agora símbolos do “atraso” e frequentados por uma população que se tentava esconder: os ganhadores.

A distribuição domiciliar parecia solucionar todos os problemas acabando com a concentração de ganhadores nestes espaços, o que nunca chegou a ocorrer em Salvador, dada a irregularidade do abastecimento domiciliar. O endividamento da província no início do século XX motivará o enxugamento de despesas e sob esse pretexto serão fechados e desmontados os chafarizes onde se apresentava maior concentração de penas privadas, iniciando o processo de desmantelamento e dispersão dos chafarizes que a par do abandono histórico dos espaços das fontes localizadas no espaço coletivo, afastarão cada vez mais a oferta de água nos espaços coletivos da cidade.

A ideologia liberal que impedia que o estado interviesse nas atividades das companhias e o interesse dos particulares que não incentivavam obras de melhoramentos nos seus prédios alugados (onde não residiam), juntamente com a dificuldade financeira que atravessou o estado justificam o atraso e a incapacidade de generalização do abastecimento de água domiciliar.

Embora a Companhia do Queimado não tenha sido inovadora no princípio de “vendagem d’água” que já era atividade desenvolvida por particulares bastante comum, ela foi responsável pela sua venda em grande escala de distribuição e na distribuição de



base racial e estabelecimento de preferências de abastecimento participando na redistribuição de status ocorrida no século XIX.

## **Referências bibliográficas**

### **Relatórios dos Presidentes dos Estados Brasileiros (BA)**

- Fala do Pres. da Província da Bahia o conselheiro Antonio Ignacio d´Azevedo, edição 1, 1847, pág. 25;
- Fala do Pres. da Província Douro Alvaro Tibério de Moncorvo e Lima, edição 1, 14/05/1856, pág. 72;
- Fala da Presidência do Sr. Desembargador Cansansão de Sinimbu, Pres. da Província da Bahia, Edição 1, 1857, pág. 126/127.
- Fala do 1.º vice-presidente da Província, o desembargador Manoel Messias de Leão, edição 1, 1858, pág. 19;
- Fala do Presidente Ferreira Penna, edição 1, 1860, pág. 75;
- Fala do Vice Presidente da Província, Conselheiro Manoel Maria do Amaral, edição 1, 1864, pág. 16;
- Fala do Presidente da Província Cruz Machado na Sessão da Assembleia Legislativa Provincial da Bahia, a 1/03/1874;
- Mensagem apresentada à Assembleia Geral Legislativa, 10 Abril, edição 1, pág. 3, 121, 1899;

### **Instituto Histórico e Geográfico da Bahia**

Saneamento da Bahia, 1926 Relatório dos Projectos por F. Saturnino Rodrigues de Brito. Secretaria de Saúde e Assistencia Pública, Imprensa Official do Estado, 1926

### **Acervo Theodoro Sampaio**

A rua (saneamento de Salvador) REF. T506D13

### **Arquivo Público do Estado da Bahia**

Atas da Câmara, 1700-31, v.7 e v.8; 1731-50/ 1750-65/ 1765-76/ 1776-87/ 1787-1801. MAS,

Manuscrito;

Termos de alinhamentos e vistorias, 1724-46/1746-70/1755-91/1775-1800/ 1777-85. MAS.

Manuscrito;

APEB, OP, M4879, 1848;

APEB, caixa 12, relatório 306;



Atas da Câmara, 1731-50, fl 135/1750-65, fl.97/ 1765-76, fl. 15. MAS, manuscrito;

**Acervo da Bibliotheca Gonçalo Moniz - Faculdade de Medicina da Bahia**

SILVA, Octavio Torres da. A cidade do Salvador perante a Hygiene. Bahia: Typographia Moderna, 1908;

**Acervo da Fundação Gregório de Matos - Fundo da Câmara Municipal de Salvador, secção secretária, série Companhia do Queimado;**

Contrato da companhia do Queimado de 17 de janeiro de 1853; novação 1870;

Relatório da Direcção da Companhia do Queimado apresentado à Assembleia Geral dos Accionistas em Abril de 1905;

Relatório da Direcção da Companhia do Queimado e parecer da comissão de contas relativo ao 31.º semestre apresentado em Assembleia Geral de 26 de março de 1874;

**Bibliografia**

AMARAL, José Alves. Resumo Chronologico e Noticiosa da Bahia, desde o seu descobrimento em 1.500. n. 47, Salvador da Bahia: Instituto Geográfico e Histórico da BAHIA, 1921-1922, **Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia**, Vol. Imprensa Official do Estado, 1922.

ROSSI, Aldo. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRINCHÃO, Gláucia Maria. **O Parafuso**. De meio de transporte a cartão-postal.Salvador: EDUFBA, 2010.



# Contemporaneidade corponectiva: pesquisas em dança, intersecções e reflexões

Emanoel Magalhães Costa<sup>90</sup>

Marília Daniel<sup>91</sup>

Pâmela Rinaldi Aroz D'Almeida Santana<sup>92</sup>

**Resumo:** Este artigo trata do compartilhamento de experiências artístico-docentes, desenvolvidas por três pesquisadores em dança a partir de discussões promovidas no Grupo de Pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Intersecções. Interessados na produção da cena da dança contemporânea, os pesquisadores realizaram este estudo trazendo reflexões acerca das atuações em dança e as implicações presentes nestes processos. Para tanto, são correlacionados os conceitos de contemporâneo de Agamben (2009), Murta (2014) e Marques (2016). Para a compreensão da dança como ação cognitiva do corpo são utilizadas noções de corponetividade, da Professora Lenira Peral Rengel (2007-2015) e nas questões que abordam empoderamento são trazidos os conceitos de Ranciere (2002) e Berth (2018). Essa escrita aponta o movimento *Judson Church Dance Theatre* como marco para as mudanças na compreensão de corpo e da quebra de paradigmas na dança. Enquanto docentes preocupados com práticas que potencializem o exercício de empoderamento, apresentamos relatos de procedimentos e reflexões de ações em dança, como importantes práticas em dança para a construção psicológica e social dos envolvidos.

**Palavras-chave:** experiências; pesquisas em dança; intersecções; contemporaneidade, empoderamento

## 1. Introdução

---

<sup>90</sup> Mestre em Dança/UFBA. Licenciado em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Bacharel em Fisioterapia pela Faculdade Social da Bahia. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança/UFBA. Orientando da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lenira Peral Rengel. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Intersecções. E-mail: emanoelmagalhaes499@hotmail.com.

<sup>91</sup> Mestranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Licenciada em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança/UFBA. Orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lenira Peral Rengel. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Intersecções. E-mail: marilia.daniel7@gmail.com

<sup>92</sup> Mestranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Licenciada e bacharela em Dança pela Universidade Federal da Bahia. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança/UFBA. Orientanda da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lenira Peral Rengel. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos: Dança/Artes/Intersecções. E-mail: pam.rinaldiaroz@gmail.com



Este artigo é resultado da experiência artístico-docente de três pesquisadores em dança que são integrantes do Grupo de Pesquisa Corponectivos: Dança/Arte/Intersecções. Emanuel Magalhães Costa, Marília Daniel e Pâmela Rinaldi Aroz D'Almeida Santana que assim como outros estudantes-pesquisadores(as), discutiram e perceberam os atravessamentos dos quais se multiplicam em outras maneiras de se pensar dança e movimento.

O grupo de pesquisa entende que a singularidade não tem ação efetiva quando isolada. Suas repercussões visam especificidades em suas linhas de pesquisa, entretanto imbricadas quanto a uma compreensão de corpo como corponectivo (mentecorpo juntos), com o enfoque que Varela, Thompson e Rosch (1993) dão ao termo *embodiment*.

As questões contemporâneas do corpo se propõem a negar o dualismo. Entretanto, pesquisas e estudos do Grupo evidenciam que a ocorrência de uma visão dualista perdura em modos de muitos dualismos (CHURCHLAND, 2004) e não apenas no chamado "dualismo cartesiano". As singularidades conjuntas das linhas de pesquisa do grupo propõem uma transformadora mundividência do corpo e suas ações, entendendo ações como enações (ação em seus aspectos psicológicos, biológicos, sociais e culturais imbricados).

Assim, o Grupo de Pesquisa, efetivado tão somente na relação de suas linhas de pesquisa, estuda o corpo e a dança em vinculações de enações: na educação e nos procedimentos metodológicos artístico-pedagógicos, na política, no comportamento, na economia, nos processos criativos que pesquisam seus próprios modos de agir em sentidos percepto-intelectuais que se dão inseridos em mundo que não é pré-dado.

O grupo criado no ano 2010 conta com professoras doutoras com experiência e engajamento no ensino, pesquisa, extensão e no campo artístico cênico, que agora se unem à Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA para enações que visam repercutir os dados das pesquisas para a comunidade como um todo. Seus projetos se dão e se darão em ações de extensão vinculadas à pesquisa e ao ensino, em pós-doutoramento, orientações de estudantes, em eventos e congressos.

Neste artigo, trazemos assuntos em comum de nossas pesquisas, os quais serão debatidos e expostos para a contribuição de pensamentos não-predominantes em dança.





São recortes de pesquisas particulares que se dão em variados procedimentos metodológicos.

## 2. Contextualizando uma concepção de dança

Podemos perceber que muitos grupos de dança contemporânea demonstram um favoritismo por novos formatos, valorizando questões políticas e ideológicas de forma a sobrepujarem-se a questões e limites que a estética possa estabelecer, enquanto maneiras de operar a dança e definição de padrões para sua produção. Na dança contemporânea, de modo geral, é possível observar a valorização da pesquisa do movimento e a presença de construções coreográficas em um sentido democrático, diluindo a figura do diretor e/ou coreógrafo e dividindo esse espaço de “coreografar” com todos os integrantes do grupo ou da coreografia, por exemplo, o que faz a nomenclatura de bailarino e dançarino ser substituída por intérprete-criador. Neste formato, mesmo que haja um diretor ou coreógrafo, o modo que se trabalha se diferencia, é democrático, pois a tarefa do processo-criativo se dilui nas mãos do coreógrafo e dos intérpretes-criadores.

Analisando a história da dança e a trajetória de alguns artistas, percebemos a importância de se destacar o Movimento *Judson Church Dance Theatre* como um marco para as mudanças na compreensão de corpo e de quebra de paradigmas para os processos coreográficos até então observados. Tal movimento se deu em Nova York entre os anos de 1962 e 1964.

Podemos compreender que cansados de tanta “docilização” de si próprios e dos corpos, os artistas da Judson Church se engajaram em uma grande luta em que houve a presença de negação contra toda e qualquer ação de manipulação e controle de seus gestos e de seus movimentos.

A *Judson Church Dance Theatre* causou impacto não apenas para a dança, mas para toda a cena de arte. O movimento, apesar de lidar com aspectos da dança, contou com artistas de diversas linguagens, como artistas plásticos, músicos, poetas e cineastas, totalizando cerca de quarenta artistas, dentre eles coreógrafos como Yvonne Rainer, Trisha Brown, Steve Paxton, David Gordon, Lucinda Childs e Deborah Hay. Tal movimento surge a partir de uma turma de composição para dança criada por Robert



Dunn, um músico que lecionava no estúdio de dança do coreógrafo Merce Cunningham. Na Judson Dance, Dunn deu ênfase às questões do processo criativo coreográfico e noção da composição em dança e partir do princípio de que “todo movimento é dança”, valorizando “o acaso, os processos indeterminados, as improvisações, os movimentos simples e o cotidiano” (MARQUES, 2003, p. 183).

É inegável a contribuição que dançarinos e coreógrafos ativistas, como Merce Cunningham, Steve Paxton, Yvonne Rainer, Simone Forti e David Gordon trouxeram, potencializando reflexões sobre a produção da dança. Tais reflexões levam à compreensão que hoje a dança contemporânea é resultado de alguns dos preceitos que mobilizaram movimentos como o da Judson Church e se mostra na atualidade como uma potência para ações de resistência aos padrões que se estabeleçam para a dança.

Em Trio A, composição coreográfica de Yvonne Rainer, são selecionados alguns movimentos simples como caminhadas e ações, na maioria das vezes, extraídas do cotidiano. Tal coreógrafa marca a história da dança por questionar o glamour das composições na dança e preocupar-se com a sedução do bailarino ao espectador. Segue abaixo descrição de uma cena de Trio A:

Em Trio A, a dançarina e coreógrafa Yvonne Rainer veste um macacão preto e usa seus cabelos soltos, que alcançam a altura dos ombros, seus cabelos também são pretos. Não há música. De costas para a câmera e de pé, balança seu quadril de um lado para o outro com uma leve inclinação do tronco. Desliza sobre um pé só com auxílio do outro pé que se apoia no chão. Rainer busca uma diagonal no espaço. A dançarina aparentemente busca uma neutralização na face.

Fernandes (2010) analisa a obra Trio A e aponta que por mais que a coreógrafa buscasse centrar a atenção no corpo, algumas dicotomias se fazem presentes em cena.

Até o momento, tudo indica que Rainer tenha conseguido restituir no cinema o impulso desejante que leva à criação, e que ela recusou nas composições coreográficas ao negar o próprio impulso externo que leva ao movimento, como apontou José Gil. Seria então preciso concluir que não é possível dançar sem permanecer na dicotomia entre expressão e objetividade? Ou ainda, a dança jamais poderia aludir à política sem apresentar um corpo unitário (incapaz da fragmentação atingida por Rainer no cinema), no qual a expressão de uma subjetividade narcisista ou da busca por belas formas é inevitável? O corpo não conseguiria sair



do seu lugar ou de objeto desligado do mundo que turbilhona à sua volta ou de objeto passivamente submetido a uma enxurrada de significações, sem reconhecer a própria sede e estremeando diante de qualquer manifestação piegas de emotividade, sempre passível de manipulação? (FERNANDES, 2010, p. 160)

Uma importante característica presente na maioria dos trabalhos de Yvonne Rainer é a aparente falta de expressividade na face dos bailarinos. Fernandes (2010) analisa de forma minuciosa a trajetória de Rainer e pontua que por mais que esta tentasse negar a expressividade dos bailarinos, sua tentativa era em vão.

Quando Rainer propôs colocar um saco sobre o rosto de um bailarino negro, visando neutralizar a expressão facial desse artista, em meio a um período de fortes movimentos de luta pelos direitos dos negros que acontecia também em Nova York, por volta dos anos 60, mesmo que sua intenção fosse outra, dezenas de interpretações e intensidades acompanharam aquele homem negro com o rosto coberto, trazendo uma perspectiva diferente daquela pensada pela estudiosa.

A reflexão que neste artigo se faz é que na busca de negar alguns padrões estabelecidos para a dança, Rainer se aproxima de outros presentes na sociedade, como por exemplo o dispositivo de racismo e a desvalorização do negro na sociedade americana. Ainda que com intencionalidades diferentes, quando Rainer coloca o bailarino negro com um saco preto cobrindo o rosto em meio ao cenário que se estabelecia naquele momento histórico, sua obra se volta em um sentido contrário, talvez gerando desconforto e fissuras para reflexões, o que propiciou o direcionamento dessas ações para percepção de ação de resistência, emancipação e empoderamento do corpo negro em uma sociedade racista.

Na trajetória de todos esses coreógrafos nota-se a presença de pesquisa de movimento e nesse aspecto observa-se que há compreensão do corpo não mais como mero instrumento para a dança, mas o corpo e o movimento enquanto centros do processo.

Rainer, portanto, nega em sua trajetória e obras coreográficas a expressividade no bailarino, enquanto caricatura e expressão estereotipada, o que é questionável, pois a partir da noção de corponectivo (RENGEL, 2015), compreende-se corpamente de forma indissociável e por essa perspectiva, há uma impossibilidade de negar a subjetividade, o



todo do(a) bailarino(a). Por compreender corpamente juntos, o bailarino ao gerar movimento, acessa memórias, imagens e sentimentos.

Se naquela época as mudanças causavam estranhamento, fazendo a sociedade questionar “será que isso é dança?”, não menos do que gerava o estranhamento da produção de Cunningham, a dança contemporânea tem gerado tais questionamentos e reflexões na atualidade.

Acompanhando os alunos em processos criativos II no segundo semestre do ano de 2018 na Universidade Federal da Bahia - UFBA, como parte do Tirocínio Docente, atividade Curricular do Curso de Mestrado Acadêmico em Dança da Universidade Federal da Bahia - UFBA, em que os alunos são direcionados para turmas de Graduação onde ocorriam discussões recorrentes em oficinas e demais atividades, questionamentos surgiam sobre as diversas produções da dança contemporânea a saber: “isso é arte?”, “é performance?”, “é teatro?”, “quais os limites para a dança?”, “isso é dança”?

Observando esse recorte da história da dança, percebeu-se que cada vez mais as linguagens artísticas vêm dialogando umas com as outras, apesar de que ao mesmo tempo a dança veio ganhando mais sua independência, por exemplo, no sentido de nem sempre ser acompanhada de uma música e quando com música instaurando possibilidades diversas de se relacionar com ela ou mesmo de não se relacionar. Partindo da compreensão de que dança é movimento, a dança contemporânea passa a se relacionar de diversas formas para as construções dos processos criativos.

As qualidades estruturais da dança, como por exemplo o tempo, o espaço ou a dinâmica do movimento tornaram-se então razões mais do que suficientes para a criação coreográfica, que por sua vez, transformou-se naquele movimento em uma moldura, uma janela por onde olhar o movimento em si mesmo. (SILVA, 2005, p.106.)

Então a partir da Judson Church as ações de resistência mais importantes de se pontuar é que o corpo deixa de ser mero instrumento para a dança, e passa a ser o corpo e o movimento o centro do processo. “O que realmente importava era o movimento em si mesmo, o movimento cotidiano, identificável e sem virtuosismo” (SILVA, p.106. 2005).

A pesquisa de movimento passa a ser realizada para todos os dançarinos deixando de existir a figura hierárquica de um coreógrafo que determina a coreografia para que



todos os dançarinos a reproduzam, de modo a ignorar as experiências de cada indivíduo e a subjetividade de cada um. Toda essa mudança no cenário da dança pós-moderna influenciou e continua influenciando o cenário da dança contemporânea na atualidade.

### 3. Um jeito contemporâneo de ser

Há uma inquietação que conduz esta escrita para a compreensão do olhar contemporâneo na dança a partir de práticas artístico-educacionais. Sabe-se que o campo é vasto e de muita discussão, onde finalmente se questiona: “que linguagem é essa?” e para conduzir esta discussão Flor Murta (2012) e Arthur Marques de Almeida Neto (2012) são referência.

Quando o conceito contemporâneo é deslocado de suas colocações conceituais e ideológicas, é possível estarmos nos referindo ao tempo atual, “mais especificamente atual no sentido do calendário e do relógio” (MURTA, 2012). E quando se refere à arte, não importa o estilo e a procedência, mas se é feito no tempo do agora, é denominado de contemporâneo. Então, especificamente, tudo o que se dança nesse momento é contemporâneo? Vejamos o que diz Flor Murta:

Mas se dizer pura e simplesmente que dança contemporânea é tudo aquilo que se faz hoje dentro dessa arte não basta, uma vez que isso designaria danças da contemporaneidade (nessa perspectiva que alinha atualidade e contemporaneidade), e não dança contemporânea, olhar para a relação estabelecida com o tempo em que ela se dá não deixa de ser uma pista para compreendê-la. (MURTA, 2012. p.13)

Porém para Almeida Neto, vale o questionamento:

Será que a capacidade de provocar reflexão sobre o tempo presente é mesmo uma propriedade apenas das danças que devem/podem ser nomeadas como “contemporâneas” - o que, novamente, atribuiria o traço temporal ao entendimento de “contemporâneo”? Ou será essa uma questão ontológica da dança, sem exclusividade na contemporaneidade? (...) (ALMEIDA NETO, 2016, p 31).

Em um espetáculo do Grupo de Dança Contemporânea da UFBA - GDC/2014 - Núcleo IREPO, sob direção da Professora Doutora Lara Rodrigues Machado, em que a pesquisa se deu a partir das obras do escultor e escritor baiano Deoscóredes Maximiliano dos Santos, o Mestre Didi, juntamente com outras linguagens artísticas





como o canto e o teatro, as quais se relacionavam em cena, a necessidade em reconhecer e classificar o tipo de dança apresentada era constantemente lançada após as apresentações.

Em outra ocasião, um solo orientado pela Professora Mestre Luciene Pugliese, em Laboratório de Corpo e Criação, no curso de Licenciatura em Dança da UFBA, intitulado “O que fazer com que fizeram de nós?”, em que a movimentação fora inspirada a partir das tensões cotidianas e em como nos encontramos emocionalmente quando elas surgem, também havia a necessidade de compreensão do questionamento: de qual dança estamos falando?

Essas experiências identificam também o quanto as dúvidas sobre à qual dança nos referimos são recorrentes e a importância de classificá-la para compreensão. “Isso é teatro?”, “Isso é teatro-dança?”, “Isso é dança contemporânea?”. Para suprir a necessidade de respostas, ou apenas na tentativa, Flor Murta diz:

[...] essa dança indaga-se sobre sua natureza e desestabiliza suas próprias convenções, chegando a romper com os procedimentos esperados e com o que pode ser tradicionalmente reconhecido como dança. (...) O discurso da dança contemporânea teria como diferencial a perseguição (necessariamente) de uma pluralidade de referências que a constitua, apostando na hibridação constante (...) problematizar noções hegemônicas da dança, duvidar, desestabilizar suas verdades são questões que estão postas na cena da dança contemporânea. (MURTA, 2012, p. 15)

Neste sentido, é imperioso pensar em como a dança contemporânea tem como demanda os corpos a partir de suas possibilidades. Ela abrange um caráter questionador e crítico, leva, comumente, o público a ser provocado para reflexão de temas a serem discutidos. Traz também uma compreensão de que no tempo atual há uma maneira de se organizar que pode ultrapassar uma hegemonia. E mesmo que algumas técnicas específicas em dança ainda sejam muito apreciadas, a dança contemporânea carrega uma outra força:

Pluralidade, diversidade, multiplicidade foram termos de uso recorrente ao longo de todo o texto (...). Isso já é indício de que uma das maneiras possíveis de se olhar para a dança contemporânea é justamente reconhecendo que a mesma é tecida pela diversidade. Mesmo propostas



de compreendê-la a partir de restrições que possam vir a distingui-la, tais como o reconhecimento de determinados valores, certo modo de se organizar, sua índole questionadora ou crítica, entre outras, essas carregam consigo a diversidade; pois podem falar de proximidade de princípios, mas não de iguais. (MURTA, 2012, p. 50)

A dança contemporânea surge como um lugar para o discurso do plural, de diversos corpos, desestabilizando o lugar de uma dança hegemônica, de um modelo de dança estabelecido para apenas um tipo de corpo. A dança contemporânea abre portas para que todo e qualquer corpo possa dançar, como e onde desejar.

Em Agamben (2009) podemos tecer outra reflexão sobre o que é o contemporâneo, o ser contemporâneo. “O poeta – o contemporâneo - deve manter fixo o olhar em seu tempo. Mas o que vê quem vê o seu tempo, o sorriso demente de seu século?”. (AGAMBEN, 2009, p.61). Nesse sentido, abordando nossos interesses em dança, o coreógrafo contemporâneo, ou intérprete-criador contemporâneo, deve olhar para seu tempo de modo a perceber as necessidades, as insurgências de seu tempo, opondo-se, rebelando-se contra um poder estabelecido, de modo a emancipar-se, restituindo o poder de sua própria vida.

Na disciplina Metodologia da Pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Dança da UFBA, sob orientação da Professora Doutora Lenira Rengel, foi proposto um trabalho em grupo a partir do texto: “Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política”, de Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller. E enquanto nos questionávamos sobre os pontos de vista, a construção da cena se deu na perspectiva de compreensão do tempo atual e em como a dança se articula no pensamento crítico. Desta maneira, a partir dessa compreensão e desse olhar para a dança contemporânea, sabendo que ela pode alcançar diversas pessoas e interagir com outras técnicas, trazemos um relato de um trabalho que no nosso entendimento manifesta o alcance que ela tem em processos educacionais que possibilitam a emancipação dos pensamentos, dos desejos e a redescoberta de um corpo que se movimenta na dança.

### **3.1. O grupo - uma reação que dança**

Enquanto discutíamos em grupo sobre nossas leituras, questionávamos muitas inquietações perante tantas angústias referentes a ela. Nos olhávamos. Nos



compadecíamos. Vibrávamos em concordâncias. Éramos pares. Eram quatro mulheres no grupo mergulhadas no feminismo e em suas contribuições na academia. Ou, quatro mulheres revolucionárias brigando com o patriarcado na vida - todas artistas!

As metodologias feministas assumem o caráter intrínseco das abordagens críticas (Guba & Lincoln, 1994), tendo como objetivo comum a mudança social, o resgate da experiência feminina, o uso de análises e de linguagens não sexistas (Eichler, 1988) e o empoderamento dos grupos oprimidos, em especial das mulheres. Empoderamento é o termo advindo da expressão 'empowerment' (Leon, 2000) que remete à capacidade das mulheres de terem controle sobre suas próprias vidas, inclusive sobre seus corpos. (NARVAZ & KOLLER, 2006, p. 651)

A cena surgiu a partir de um gesto vindo de fora. Um cumprimento de saudação. Um Homem. Pressão na nuca. Entre tantas inquietações, outro atravessamento masculino. Uma pausa para compreender. A dança nasceria desse arrepio nas costas, dessa condição não permitida reverberando em nós olhos virados de insatisfação.

Uma delas nos relatou uma experiência dos pais: "a culpa é da mãe" - disse o médico ao casal. "O senhor é falo, então tem que falar. A senhora é cesto, tem que acolher". "(...) Às mulheres/A função de receptáculo/Buraco(...). Elas. Objeto/Falhas fálicas/do prazer tendente à procriação (...)" (COLETO, 2018). Os olhos agora viriam engatilhados de revolta, e a voz alta, trilha sonora.

Conductoras e conduzidas: uma em pé, duas agachadas. Mão na nuca quem conduzia. Cabeça baixa as conduzidas. Deslocamento espacial na permissão de avançar ao máximo. Dois corpos femininos de quatro, obedecendo aquela figura que representava opressão: "(...) grupos oprimidos, em especial das mulheres(...)" (NARVAZ & KOLLER, 2006). E a composição pode dar continuidade às discussões permeadas a partir de uma leitura indigesta.

A condutora tinha voz ativa! Resolvemos contar o que a mãe ouviu do médico, homem. E no ritmo das palavras a nuca doía por ser levada indesejavelmente a outros lugares. Havia incapacidade em reagir - embora combinado - mas era a continuação de tantas situações cotidianas que nós, mulheres, somos (in)conscientes a aceitar.

Na composição da cena haveria também a troca entre quem ficaria em pé e quem ficaria ajoelhada. E assim o foi feito. Íamos intercalando. Um relato completando o outro.



Nossos corpos dançando aquela condução. Olhos atentos as nossas falas. Homens e mulheres percebendo toda a movimentação revoltada. “Até onde poderíamos ir?” “Como chegar praticamente engatinhando à nossa libertação?” “Afinal, ela realmente existe?”

“(…) Construo potências no pensar-agir

falas-corpo delas

Ecos antepassados

Verbos de suor

Das lutas contra aqueles que estupraram [m]eu falar

Falo. Não.

Cortar, expulsar, gritar, ecoar, fugir, dançar.

Desejo

linearidades objetificantes continuam a esconder [m]eu fabular(…)” (COLETO, 2018. p. 03)

Seriam reticências? As trocas de papéis tencionavam em nós uma circulação de luta. De novo, quantas mulheres antes de nós abriram caminhos para que então pudéssemos passar com esse comboio? Muitas! São reticências. Um muro ainda à nossa frente. O pai enrijece, o capitalismo engole, porém, tentamos uma dança de encorajamento, desconstruções e dissoluções.

Neste sentido, importantes caminhos na construção da história humana, a partir dos coletivos, fomentaram buscas por enredos que permitiram a compreensão das dimensões do conhecimento como instrumento de libertação e empoderamento.

#### **4. Poder Grisalho (GPG) como potência para ações de empoderamento**

Nossas pesquisas buscam ações em dança que promovam empoderamento e emancipação. Argumentamos que elas podem ser entendidas por meio das trocas de experiências desenvolvidas nos coletivos, sejam eles formados por crianças, jovens, adultos e pessoas idosas em sala de aula ou em outros espaços.

Ora, se a coletividade é o resultado da junção de muitos indivíduos que apresentam algum - alguns- elementos em comum, é intrínseco que estamos falando de um processo que se retroalimenta continuamente. Indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada, conseqüentemente será formada por indivíduos com alto grau de



recuperação da consciência do seu eu social, de suas implicações e agravantes. (BERTH, 2018, p.41)

Dançar, dançar e dançar... na coletividade, reafirma-se nos trabalhos que desenvolvemos na proposta de culminar em ações de empoderamento, a fim de corponectar, integrar, socializar e nos fazer viver e refletir... no pensar/ fazer em dança.

A professora Joice Berth (2018) aponta para a produção de conhecimento como importante estratégia de empoderamento resultando em ações emancipatórias que contribuam para a transformação social. Como estratégias de empoderamento e emancipação em dança, tratamos aqui da criação de grupos de dança formados por pessoas invisibilizadas na sociedade. De modo mais específico expomos aqui experiências de ensino/aprendizagem em dança com senhoras pertencentes a um grupo intitulado Poder Grisalho (GPG).

O GPG é um grupo formado por senhoras advindas de diferentes bairros da cidade do Salvador, Estado da Bahia, que foi idealizado pela Médica, doutora Maria de Lourdes Magalhães Costa Pinto, há mais de 40 anos, com a proposta de promover por meio da dança e da arte, ações de empoderamento e emancipação. No momento, o grupo faz parte do projeto de Pesquisa e Extensão da Faculdade Social da Bahia - FSBA, onde são desenvolvidas as atividades com encontros semanais divididos em dois dias nos períodos da manhã com duração de quatro horas. O trabalho com o grupo, desde 2010 é voluntário, sem vínculo empregatício, caracterizando-se por voluntário e social, sem qualquer tipo de remuneração.

O Grupo Poder Grisalho tem em seu fazer o uso de metodologia compartilhada no que concerne os processos de composição do ensino/aprendizagem em dança na maturidade. Por anos são realizadas apresentações com o intuito de levar a dança em grupo para locais públicos e em instituições asilares, como por exemplo o Abrigo do Salvador, localizado no Bairro de Brotas, em Salvador, bem como em shoppings da cidade, como Center Lapa, Shopping Barra, Piedade e o Sumaré e em associações como a dos Funcionários Públicos do Estado da Bahia e a Casa do Aposentado.

O projeto tem como objetivo desenvolver ações socioeducativas e artístico-integrativas, por meio de processos de construção cidadã em um grupo de terceira idade pautado nas proposições de aulas de dança. Busca-se possibilitar o acesso a





experimentações vividas individual e coletivamente pelos seus componentes no espaço social. A proposição tem como finalidade o compartilhamento e implementação da efetiva participação dessas pessoas na sociedade nos mais diversos aspectos, sob uma abordagem inclusiva e participativa de ações emancipatórias.

Jacques Rancière (2002) discute a partir das confluências entre suas abordagens e as apresentadas proferidas por Jacotot as intersecções que explanam emancipação intelectual e emancipação social. A partir da leitura da obra foi possível compreender, e correlacionar e discutir de maneira salutar, reflexões e intersecções sobre a emancipação intelectual dos indivíduos, (que em nosso caso são senhoras idosas) por meio das relações entre a educação e a pedagogia em dança.

Intersecções e reflexões difundem aspectos que se configuram nas ações de empoderamento em dança deste grupo e estão pautados nas execuções dos exercícios nas aulas de dança, nos entendimentos das noções de espacialidades, desenvolturas de movimentos nas ruas, nas apresentações feitas em espaços públicos, e na promoção do fazer em arte. Foi possível elaborar as aulas pensando procedimentos que respeitassem limitações físicas, ideias de pertencimento e afirmação social dessas senhoras que vivem em trânsito e fluxos nos tempos atuais.

Nas falas das participantes do GPG, aqui identificadas como pedras preciosas (visando salvaguardar suas reais identidades) foi possível notar a partilha de conhecimentos expressos e na maneira como elas percebem as transformações que se dão por meio das experiências e vivências em grupo. Nos discursos o aprender e o apreender estão correlacionados com o empoderamento e com as lições que resultam nas transformações do coletivo (grupo).

[...] É... essa palavra empoderamento, ela é fantástica né, ela é fantástica no meu ponto de vista e, o fato da gente viver numa sociedade que deixa à margem o idoso, então faz que a gente pare pra pensar, hoje, nós somos um grupo que fazemos o melhor do melhor e, eu me sinto empoderada sim (Água Marinha).

Importante reconhecer que a independência, a(s) dança(s), as formas de percepção do desenvolvimento do corpo e os espetáculos feitos com estas senhoras, as tornam capazes, autônomas e colaboram com o um processo de envelhecimento sadio.



[...] me acho atualmente uma mulher empoderada porque eu tenho toda liberdade de ir e para onde eu quiser. Porque alguns anos atrás eu não tinha essa liberdade de fazer o que eu queria, de dançar de ir à praia de me divertir e é isso por isso eu sou uma mulher empoderada. (Olho de Tigre)

Nos discursos de algumas senhoras pode-se apontar e entender reflexões que se expressam no e pelo corpo por meio das falas extraídas das entrevistas semiestruturadas cujas questões compreendiam entendimento de metáforas, a dança, as relações no grupo e o empoderamento.

[...] nesse grupo eu tirei tanta lição de vida e, estou tirando cada dia mais, de aprender como é bom envelhecer, envelhecer com saúde, envelhecer com alegria, envelhecer uma paz, é um empoderamento tão estranho que sinto, que é como se estivesse renascendo né, com essas meninas, que eu digo que essas meninas cada dia mais empoderadas, eu me sinto renascendo, na convivência, na experiência, no espetáculo da vida que nós apresentamos, [...] pra mim está sendo fantástico (Opala).

Em continuidade surgem as falas de Safira e Quartzo sobre as questões da participação e empoderamento:

[...] eu me sinto assim, empoderada, sou independente né, e aqui nesse grupo, há vários anos eu estou aqui, uns 15 anos mais ou menos, então aqui eu troquei ideias, eu tenho muitas experiências e, aqui que eu notei o quanto eu sou capaz, é isso que eu acho empoderamento [...] e segue [...] empoderamento e ter o poder de autonomia para decidir as coisas de verdade de decidir contratar seu próprio destino (Safira)

[...] então... o nosso desenvolver do corpo né, a dança aí, tudo já vai nos transformando, eu mesmo me sinto uma pessoa assim bem transformada, empoderada, justamente por isso [...] (Quartzo)

É o empoderamento um fator resultante da junção de indivíduos que se reconstroem e desconstroem em um processo contínuo que culmina em empoderamento prático da coletividade, tendo como resposta às transformações sociais que serão desfrutadas por todos e todas. Em outras palavras, se o empoderamento no seu sentido mais genuíno visa à entrada para contraposição fortalecida ao sistema dominante, a movimentação de indivíduos rumo ao empoderamento é bem-vinda, desde que não se desconecte de sua razão coletiva de ser. (BERTH, 2018, p. 42-43)



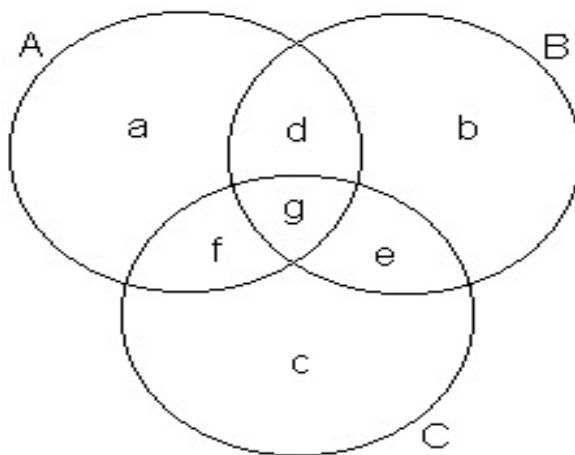
Nestes relatos verificou-se também as relações estabelecidas pelo uso de metáforas de empoderamento desenvolvidas nas aulas de dança para a construção coreográfica em processos que envolvem ensino/aprendizagem.

### Considerações finais

Nossas pesquisas se dão em um território de intersecções, reflexões e discussões, tanto do fazer enquanto docentes, quanto como artistas imersos no cenário da dança contemporânea.

Não seja o guia do seu próprio saber para o aluno ao bom caminho, e que nesta partilha se encontre o que for construído a partir do desejo e puramente da vontade, que diz à vontade que se encontra a sua frente para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinha sua inteligência, na busca desse caminho. (RANCIÈRE, 2002, p. 43)

Na figura 1, abaixo, têm-se/leem-se representadas as três pesquisas em andamento e suas intersecções AUBUC como escrita/partitura coreográfica, corponectada, por meio da partilha dos saberes e exercício da construção de caminhos conhecimento em grupo.



As intersecções dos conjuntos expressos na figura acima colocada, AUBUC, traçam as (co)influências e (co)relações dos estudos aqui compartilhados e em desenvolvimento com suas contribuições e imbricações junto ao grupo de pesquisa Corponectivos: Dança, Artes e Intersecções, representado pela letra (g). Em todas as pesquisas há o interesse de olhar para a produção da cena da dança contemporânea



como lugar de potência do corpo, de colocar o corpo como centro do processo, valorizando a história e as vivências de cada um.

Na atualidade as pesquisas em andamento, dialogam com os movimentos dos quais elas falam, evidenciando sua importância, suas contribuições, implicações e perspectivas, pois trazem à tona questões e pistas para futuras abordagens no fazer artístico/pedagógico em dança e nas artes.

Desta maneira, compreende-se também, a importância destes estudos para a atual cena da dança contemporânea, ao produzirem significativas reflexões acerca do lugar de artistas/docentes e a atuação destes profissionais e atores sociais na atualidade.

Esse artigo resulta da reflexão de que não faz sentido viver na contemporaneidade e não ser contemporâneo, nas ideias, nas ações e nos contextos vivenciados nas experiências cotidianas. Segundo Agamben (2009), é necessário olhar fixamente para seu tempo, de modo a não se deixar ser cego pelas luzes de seu período, percebendo assim, a escuridão e as trevas de seu tempo.

O contemporâneo interseccionaliza-se com as ações que fizeram parte do passado e que se fazem presentes e atuantes na vida e no cotidiano, como práticas em dança, vivências em grupos e em nossas experiências que se mantêm interligadas a um caminho escuro da história em continuidade.

É também o contemporâneo que, conhecendo o escuro do seu tempo, pode olhar para antigas práticas, como manutenção do patriarcado, invisibilização e exclusão de mulheres idosas que se fazem presentes no seu tempo, questionando-as na perspectiva de discussão e reflexão quanto às suas possíveis consequências e futuras.

Perceber no escuro do presente essa luz que procura nos alcançar e não pode fazê-lo, isso significa ser contemporâneo. Por isso os contemporâneos são raros. E por isso ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época, mas também de perceber nesse escuro uma luz que, dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós. Ou ainda: ser pontual num compromisso ao qual se pode apenas faltar. (AGAMBEN, 2009, p.65)

Estas são questões a serem refletidas em nossa sociedade e que podemos citar como problemáticas presentes nas histórias e nas experiências de artistas, discentes e



docentes que vivenciam o machismo e a exclusão. As práticas pedagógicas por meio dança contemporânea nestes contextos e espaços, contribuem para trocas de experiências acrescidas de produções e reflexões dos conhecimentos em coletivos.

Mover, refletir, exercitar, difundir a dança contemporânea com olhar e enfoque artístico/pedagógico com a finalidade de promover intersecções em ações que atentem para questões sociais e que sejam capazes de oportunizar a todos, como lugar para retroalimentação de experiências individuais e coletivas que potencializem um reconhecimento em vivências compartilhadas, é o caminho! Isso é ser contemporâneo!

Porém, entende-se que um dos desafios que ela (a dança) traz seria o de reconhecer as marcas do patriarcado na história dos envolvidos para que juntos possam desenvolver estratégias e ações a fim de coibir e tentar superar o legado patriarcal e toda e qualquer forma de exclusão. Entretanto, refletir que por meio de ações e práticas educacionais, elos que colaborem com os múltiplos diálogos de conhecimentos em dança podem ser estabelecidos a partir do olhar atento para a escuridão da contemporaneidade, possibilitam criação de diversos cenários sociais com a perspectiva de cultivar em terrenos afortunados e férteis para o desenvolvimento da autonomia, do empoderamento e emancipação dos envolvidos.

### **Referências bibliográficas**

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Tradutor Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009.

ALMEIDA NETO, Arthur Marques. **Comunicação sem Objeto: Dança Contemporânea**. 2016, 166 fls. (Tese Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

BERTH, J. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

COLETO, Gardênia. **Dança Subversiva: acionando gatilhos artísticos de insubordinação**, 2018.





CREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. Segunda edição. São Paulo: Annablume, 2005.

FERNANDES, Mariana Patrício. **Por que calafrios?: interações entre imagem, corpo e desejo em Yvonne Rainer**. Alea vol.12 no.1 Rio de Janeiro, junho de 2010.

MARQUES, Isabel. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MURTA, Flor. **Danças Contemporâneas: articulando concepções e práticas de ensino** 128 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2014.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. **Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política**. *Psicologia em Estudo*. [online]. 2006, vol. 11, n. 3, pp. 647-654.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RENGEL, Lenira Peral. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

RENGEL, Lenira Peral. **Ensino/aprendizagem em dança como emergência do procedimento metafórico do corpo**. In: KATZ, H.; GREINER, C. (Org.). **Arte e Cognição**. São Paulo: Annablume, 2015.

RENGEL, Lenira Peral. FERREIRA, Patrícia Cruz. DAVIDOVITSCH, Fernando. **Corponectivos em diásporas: uma reflexão para a pesquisa em dança**. ENGRUPEDança, 2013.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós modernidade**. Editora EDUFBA. Salvador, 2005.

VIEIRA, Marsílio de Souza. **Os experimentadores e seus pressupostos na Judson Dance Theater**. *Artciencia*. Ano VIII. Número 16, 2013.



# Aulas de Dança de Salão: superação ou manutenção do machismo e da heteronormatividade

Francisca Jocélia de Oliveira Freire<sup>93</sup>

**Resumo:** Trata-se de aspectos gerais da pesquisa em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Dança, da UFBA, que tem como objeto a relação entre as aulas de Danças de Salão e as questões de machismo e heteronormatividade. Pressupõe que nas aulas de Danças de Salão é recorrente a utilização de um formato tradicional e tecnicista de ensino, que desconsidera questões críticas relacionadas à sociedade, sendo a ação das (os) instrutoras (os) determinante para reprodução de um *status quo*. Tem como principal referencial teórico D'Ávila e Ferreira (2018), sobre concepções pedagógicas; Polezi e Vasconcelos (2017), Pazetto e Samways (2018), e Nunes e Froehlich (2018) nas relações entre a teoria Queer, os estudos de gênero e as Danças de Salão; Carla Akotirene (2018), sobre interseccionalidade; e Guacira Lopes Louro (1997), para as relações entre sexualidade e educação.

**Palavras-chave:** Danças de Salão; Estudos de Gênero; Heteronormatividade; Machismo; Ensino.

## 1. Introdução

O presente trabalho aborda alguns dos principais aspectos da pesquisa em andamento no Mestrado Profissional em Dança desenvolvido no Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança, na Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que tem como objetivo possibilitar uma análise crítica acerca do atual formato das aulas de Danças de Salão e sua constituição, colaborando para construção de ações pedagógicas que fomentem e difundam as Danças de Salão a partir de bases teóricas e metodológicas que tratam de perspectivas pedagógicas feministas e interseccionais. Para tanto, compreendemos que se faz necessário identificar os aspectos presentes nas aulas de danças de Salão que funcionam como mecanismos para manutenção do seu formato tradicional machista e heteronormativo. Esta pesquisa é um convite para instrutoras, instrutores e demais profissionais de danças de salão a repensarmos o formato tradicional das aulas, acessando estudos que abordam as Danças de Salão por uma perspectiva contemporânea, entendendo como construir um planejamento adequado a

<sup>93</sup> Professora de Danças de Salão. Mestranda do Programa de Pós-graduação Profissional em Dança da Universidade Federal da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino.



estas perspectivas pedagógicas para as Danças de Salão, para então propor ações educacionais que abordem analítica e criticamente questões sexistas, de gênero, feministas, e heteronormativas nas aulas de Danças de Salão.

No que tange à metodologia, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, especificamente como pesquisa-ação, que objetiva prioritariamente, de acordo com Nunes e Infante (1996, p. 100), “equacionar os problemas por meio do levantamento de soluções e propostas de ações para transformação da realidade. O resultado do trabalho é proveniente da troca de saberes entre pesquisadores e profissionais da organização”. Faz-se necessário afirmar ainda a intenção da transformação de nossa própria prática docente em dança, conforme Brown e Dowling (2001, p. 152), por ser “pesquisa-ação é um termo que se aplica a projetos em que os práticos buscam efetuar transformações em suas próprias práticas”.

Desta forma, iniciamos com um levantamento teórico que colaborou no entendimento dos conceitos utilizados, e, em seguida, foi feito um levantamento do número de professoras e professores atualmente atuantes em aulas na cidade de Salvador, Bahia, para aplicação de questionário para quem atua em turmas regulares nesta localidade.

A aplicação do questionário tem o intuito de identificar suas formações profissionais, suas concepções pedagógicas, como realizam o planejamento, se as questões levantadas nesta pesquisa são abordadas durante suas aulas, quais as nomenclaturas utilizadas, e se nas aulas existem papéis determinados para homens e para mulheres. No entanto, considerando o pressuposto de que no âmbito do ensino de Danças de Salão há uma diferença entre ser professor identificado como homem e ser professora identificada como mulher, para as pessoas que se identificam como mulheres também é aplicado um segundo questionário, direcionando para compreensão das experiências vivenciadas por professoras mulheres em sala de aula de Danças de Salão.

Após compreender o perfil dos profissionais que trabalham diretamente com o ensino das Danças de Salão, serão propostos encontros com intuito de possibilitar uma análise crítica acerca do atual formato das aulas, e, desta forma, colaborar para construção de ações pedagógicas que fomentem e difundam as Danças de Salão a partir



de possibilidades metodológicas que tratam do ensino de forma feminista e interseccional.

Sobre a perspectiva de aprendizagem do movimento, acredito ser interessante utilizar os temas de movimento de Rudolf Von Laban (1879-1958) como ponto de partida que possibilita refazer e repensar o modelo de ensino da Dança de Salão, considerando o fato deles apontarem “possibilidades múltiplas do movimento no processo educativo, oferecendo uma movimentação menos restrita, mais criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa, seja ela criança, adolescente, jovem e mesmo adulto” (RENGEL, 2008, p. 13). Rengel afirma que “a noção de que corpo e mente fazem parte de uma mesma realidade é a base da arte de Movimento de Rudolf Laban” (RENGEL, 2005, p. 13), e o mesmo “se insere no rol de grandes estudiosos que nos deixaram legados preciosos, no que concerne a entender corpo como processo de natureza e cultura, junto”. (RENGEL, 2008, p.7).

Tendo como público-alvo profissionais atuantes no ensino de Dança de Salão, a priori, curso será dividido em módulos, elaborados a partir da análise dos dados levantados durante a primeira etapa da pesquisa – levantamento bibliográfico e resultados da aplicação dos questionários –, e cada encontro ocorrerá em escolas que oferecem aulas de Danças de Salão em seu cotidiano, compreendendo a necessidade da intervenção proporcionar um encontro constante dos profissionais em seus próprios ambientes de atuação.

## **2. Contextualização histórica**

É importante conhecer alguns pontos da história para entender os caminhos que deram as características presentes nas Danças de Salão no formato tradicional que a conhecemos hoje. As pessoas sempre utilizaram a Dança para expressar suas experiências cotidianas, como aponta Garaudy (1980, p. 27) “O homem dança para falar sobre o que ele honra ou sobre o que o emociona”.

As correntes migratórias dos povos da Europa Central nos séculos IV e VI fizeram surgir, com o declínio do Império Romano, a raiz etimológica da nossa palavra “baile”, do inglês “ballroom” ou “ballatio” (Dança aos pares, em oposição a “chorea” que indicava



Dança de roda, normalmente ou de mulheres ou de homens, e “sallatio” que significava Dança saltitante), e da mesma raiz se desenvolveu a palavra Germânica “weller” (valsa) (Ried, 2003, p. 8).

As Danças sociais surgiram no período entre Idade Média e o Renascimento, com objetivo de distinguir as classes sociais. Aprender determinadas danças era um costume da formação educacional da Aristocracia, que praticava Danças que expressavam comportamentos ditos requintados, que eram atributos considerados indispensáveis para aceitação em sua classe social. Surgiu, então, a necessidade de profissionais aptos a exercer a função de ensinar tais habilidades, professores de etiqueta e de Dança passaram a desempenhar este papel, tendo como uma de suas finalidades a distinção entre as classes sociais da nobreza e da classe dita baixa, que praticava as chamadas danças folclóricas.

Uma das mais antigas Danças de Salão é a Valsa, sendo sua prática proibida em 1550, pela Câmara Municipal da Cidade de Nuremberg (Alemanha), por considerar a Valsa um risco aos bons costumes e por ter sua origem plebeia. No final do século XVIII, a Valsa é apresentada pela primeira vez em palco, em uma encenação da ópera “Uma Cosa Rara”, causando a sua valorização diante a população.

Meio século depois, no primeiro ano de competição de Dança de Salão em Nice, França, ano de 1907, como consequência do trânsito naval, o Tango conquistou a Europa. Houve uma tentativa de imperadores, reis, e até mesmo do Papa, de impedir sua prática, mas o Tango já tinha ganhado popularidade e, se criou o costume de se dançar nos chamados “Chá de Tango”, onde em grandes hotéis se dançava em plena tarde, comportamento considerado inaceitável para os padrões sociais da época. Um fato marcante, ocorrido em 1909, foi o surgimento dos primeiros Clubes de Dança de Salão e a disputa do primeiro Campeonato Mundial.

Porém, com a Primeira Grande Guerra, o ato de dançar foi proibido na França e na Alemanha, e com isso o Tango acabou perdendo sua popularidade. A Inglaterra apropriou-se dos novos ritmos trazidos do chamado Novo Mundo, com a finalidade de usá-los como distração para os soldados. A Dança acabou por se adaptar aos costumes





ingleses, extremamente minimalistas, o que impedia o exagero. Os passos foram padronizados e surgiu o denominado “estilo Inglês”.

Em 1924, considerado um ritmo genuinamente latino, o Samba conquista as pistas dos bailes da Europa. Logo depois, vinda do Caribe, a Rumba passa por Nova Iorque e, em 1931 chega aos salões europeus, sendo proibida na Alemanha, por ser julgada, pelos Nazistas, como uma “Música Desfigurada”. Surgem outros ritmos durante a Segunda Grande Guerra: Boogie, Jive e Jittebug partindo de Blues, Swing e Lindy Hop, e nos anos 1950 aparece o Rock'n Roll, originado do Jittebug, Boogie e Jive, sendo considerado uma manifestação da geração pós-guerra.

Na década de 1960, iniciaram-se as coreografias em grupo, resultante da criação de professores de Dança de Salão e a indústria cinematográfica de Hollywood. Já nos anos 1970 uma nova forma de se dançar a dois emergiu, sem contato físico, promovendo a sistematização de passos para facilitar o diálogo entre os parceiros. Filmes, como Saturday Night Fever, do ano de 1975 e Dirty Dancing de 1987, trazem de volta às pistas de dança, a maneira de se dançar a dois abraçados.

Assim, a Dança de Salão, hoje, é o resultado de tantas influências que a desenharam durante todos esses séculos, retratando as características presentes em diversos momentos sociais, e, conseqüentemente, essas Danças de Salão estão impregnadas das crenças de uma concepção civilizatória ocidental, eurocêntrica, machista e patriarcal na qual foram construídas. No entanto, a complexidade, resultante da contemporaneidade, vem tornando necessário o desafio de refletir estes paradigmas e nos aponta a necessidade de repensar a forma como ensinamos e como propagamos tais danças.

### **3. O Ensino das Danças de Salão**

As aulas das Danças de Salão têm sido desenvolvidas a partir de elaborações de passos e sequências coreográficas que costumam ser ensinadas conforme modelo tecnicista e tradicional de ensino de dança, em que quem aprende precisa imitar o que é demonstrado por quem ensina, porém, neste formato se determina uma co-dependência para o desenvolvimento de passos e sequências, aprisionando o dançar à repetição do



que foi elaborado em aula. Isso pode ser consequência de aulas ministradas por pessoas que não necessariamente passaram por uma formação para atuar como professor de Dança, considerando que um número significativo de pessoas que ministram aulas de Dança não são professores licenciados, e, conforme apontam D'Ávila e Madeira (2018), não acessaram teorias que tratam de:

Concepções pedagógicas que reúnem fundamentos didáticos da prática docente, a saber: compreensões sobre os processos de ensinar e aprender, objetivos educativos e didáticos, organização e mediação de conteúdo, métodos e avaliação da aprendizagem. Muitos professores ensinam sem o devido conhecimento dos saberes que sustentam sua própria prática – saberes pedagógico-didáticos. Breve, são estes saberes que presidem a prática pedagógica de professores. (D'ÁVILA; MADEIRA, 2018. p. 21)

Ainda de acordo com D'Ávila e Madeira (2018), esse tipo de ensino encontra-se atrelado à concepção academicista que apresenta 3 características:

Primeira “a concepção de ensino como transmissão de conhecimentos do tipo abstrato, revela uma crença de que os conhecimentos são informações – dados externos ao indivíduo e passíveis de transferência”, característica que foi criticada por Paulo Freire a qual ele denominou de “Educação Bancária”, a segunda “A prática pedagógica, nessa tendência, está baseada na observação e imitação de modelos docentes do passado. Docentes reproduzem a prática de ensino de seus professores ancestrais. Isso implica demasiadamente a falta de profissionalização do docente, pouco implicado com a área pedagógica”, a terceira “o ensino referenciado no professor, ou ensino autorreferenciado. O professor é único mediador do conteúdo, e os alunos possuem um papel passivo; quando participam, o fazem de forma muito tímida. Como se o objetivo do ensino fosse o ensino em si e não a aprendizagem. O resultado de tudo isso é um trabalho docente mecânico, repetitivo, pouco analítico e classes desestimuladas”. (D'ÁVILA; MADEIRA, 2018. p. 25)

D'Ávila e Madeira (2018) apontam para a questão da aproximação dos professores universitários a teorias que dão embasamento às concepções pedagógicas. Concepções estas que envolvem o processo de ensinar e aprender e como a falta de aproximação com os saberes pedagógicos influenciam na atuação do profissional docente. Junto a esses questionamentos é mencionado o ensino que ainda utiliza formatos tradicionais de reprodução e como isso representa uma desqualificação profissional. Ao analisar o que



vem a ser profissão, ofício e ocupação, estas autoras nos permitem elencar concepções pedagógicas que dão suporte às práticas docentes.

A partir desta análise, reiteramos a necessidade de instigar o sujeito do processo de aprendizagem a pensar, conhecer o seu corpo na realização de cada movimento, o que resultará em uma forma mais significativa de aprendizado de danças.

Além dos aspectos educacionais mencionados, as Danças de Salão ainda têm enraizados comportamentos, nomenclaturas e atitudes que funcionam como mecanismos de manutenção de uma sociedade construída a partir de uma visão machista, sexista, heteronormativa e patriarcal. Entre outros aspectos que compõem o ensino da Dança de Salão, encontramos a desvalorização da professora identificada como mulher em relação à supervalorização do professor identificado como homem, ratificando o fato das Danças de Salão estarem diretamente vinculadas a uma sociedade onde o homem é o centro do poder nas decisões consideradas importantes econômica, política e socialmente. Sobre estes aspectos nas Danças de Salão, Polezi e Vasconcelos (2017), afirmam:

Trata-se da expressão máxima da dominação do homem sobre a mulher, legitimando que ele exerça o controle sobre os movimentos de seu corpo: “o homem é aquele que dita a dança, que cria e se expressa artisticamente, enquanto a mulher deve ocupar uma posição de seguidora, sem poderes para propor movimentações ou interpretações na dança”, de modo que a condução é “primordial na perpetuação do discurso machista e patriarcal” (POLEZI, VASCONCELOS, 2017, p. 171).

Polezi e Vasconcelos (2017), abordam a forma que o poder é estabelecido no formato tradicional das Danças de Salão através do protagonismo dado ao homem, afirmando que “a relação de poder dos homens sobre as mulheres na dança de salão é expressada principalmente através da condução, que é o ato de o homem levar a mulher a realizar os movimentos dancísticos, enquanto ela responde aos estímulos.” (POLEZI, VASCONCELOS, 2017, p. 68).

Para tratar do papel da mulher e do homem nas Danças de Salão, condução, e gênero, Pazetto e Samways (2018), apontam, através da teoria *queer*, um entendimento tradicional das Danças de Salão. Afirmam que “a partir da teoria *queer*, defenderemos que a dança de salão tradicional é uma cultura que reforça a divisão binária dos gêneros,



a atribuição de papéis e estereótipos de gênero normativos, a submissão das mulheres e a naturalização da heterossexualidade.” (PAZETTO e SAMWAYS, 2018. p. 158). E reiteram que “como a iniciativa de qualquer movimentação é sempre do cavalheiro, as damas que se antecipam ou decidem propor movimentos são repreendidas nos ambientes de ensino, nos espaços sociais e nas produções coreográficas.” (PAZETTO e SAMWAYS, 2018. p. 171).

Assim, a análise não só de fatores técnicos de execução das Danças de Salão, mas também de fatores sociais, é indispensável para o surgimento de questionamentos críticos que direcionem para a elaboração de ações pedagógicas acerca dos processos de aprendizagem e transformação das concepções.

Muitas são as discussões acerca dos papéis estabelecidos nas Danças de Salão, e também são diversas as discussões sobre as concepções pedagógicas acerca da aprendizagem, enquanto professores, relacionar ambas é fundamental para repensar o formato em que se encontra o ensino desta técnica, e a partir disto, construir um ensino que colabore na discussão e análise da atual conjuntura da nossa sociedade e seu formato através da Dança, possibilitando discussões que apresentem uma base de construção metodológica que possibilite a realização de ações educacionais que tratem do ensino das Danças de Salão por uma concepção que entenda o papel do professor como fator importante para quebra dos mecanismos de manutenção do *status quo* presentes nas Danças de Salão. Assim, chegarmos a mudanças necessárias para construirmos uma Dança menos machista, sexista, e abusiva, entre outros aspectos. Como afirmam Valle e Icle,

A dança ensina mais do que passos de dança e modos de mover. Ela ensina comportamentos, condutas, regras, estéticas e vontades. Esses elementos não estão apenas naquilo que o professor diz, tampouco naquilo que expressa o aluno, eles circulam pelos modos de fazer, de se movimentar. (VALLE & ICLE, 2014. p. 155)

Assim, propor uma possibilidade metodológica que estimula reformular o formato do ensino atrelada a bases teóricas que buscam repensar os mecanismos de manutenção social, exige de nós, professoras e professores de Danças de Salão, ações de diferentes portes, tendo como exemplo utilizar nomenclaturas que colaborem para mudanças que consideramos necessárias e urgentes na Dança de Salão, substituindo as denominações



*damas e cavalheiros por condutoras (es) e conduzidas (os)*, ou outras possibilidades, o que colabora na não determinação de que quem *comanda* é o homem e quem *obedece* é a mulher durante a dança, promovendo uma reflexão, como afirma Polezi e Silveira (2017):

Reflexão sobre esses lugares do masculino e feminino na dança são fundamentais para pensarmos outras estratégias de prática e, sobretudo, de ensino, de forma a romper com os padrões culturais dominantes e utilizar a dança como veículo de igualdade de gênero e superação de preconceitos, uma vez que essa atividade é social e amplamente difundida. (POLEZI; SILVEIRA, 2017. p. 71)

Dar liberdade para os participantes da aula decidirem o caminho que querem construir dentro desta técnica, podendo aprender as duas funções/ações, e criar novas possibilidades, é uma forma de quebra de paradigmas em sala de aula, entendendo que “dentre os diversos elementos constituintes da prática da dança de salão, um possui extrema relevância nos dias atuais: a condução” (NUNES; FROEHLICH, 2018. p. 93). Estes autores apresentam estudos acerca da condução e propõem um novo olhar para este elemento tão tratado nas Danças de Salão, para isso, se apropriam da pesquisa feita por FEITOZA (2011), um dos primeiros a tratar, em sua dissertação de mestrado, sobre questões atreladas à condução nas Danças de Salão propondo a “Cocondução”.

No que diz respeito aos estudos de gênero e sexualidade encontraremos em Guacira Lopes Louro (1997) o processo histórico que colabora para estabelecer estas noções a partir do feminismo contemporâneo. A autora faz emergir alguns pontos que colaboram para o entendimento do papel da mulher nas Danças de Salão, considerando que “A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (GUACIRA, 1997, p. 17), o que, conseqüentemente, resultou no papel estabelecido para as mulheres nas Danças de Salão.

Esta abordagem é indissociável do que aponta Carla Akotirene (2018), quando trata da interseccionalidade, uma categoria teórica que possibilita uma análise múltipla de sistemas de opressão, entre eles, a construção do poder estabelecido socialmente no sistema cis-hétero-patriarcado, o mesmo que serve como modelo para as determinações estabelecidas no formato tradicional das Danças de Salão.





#### 4. Caminhos da pesquisa

Para compreender os caminhos da pesquisa é preciso entender os caminhos percorridos enquanto professora, sempre observei o quanto as professoras mulheres em aulas de Danças de Salão ocupam um lugar secundário, no entanto, isso não acontece apenas em aulas regulares, mas também em eventos, cursos, workshop, congressos, espetáculos onde a valorização e reconhecimento de resultados são sempre direcionados para os professores homens.

Diversas situações que vivenciei, enquanto professora e dançarina, me fizeram repensar e questionar os comportamentos reproduzidos neste ambiente, desta forma, iniciei pequenas ações para transformar a minha sala de aula, tendo atenção e não permitindo a reprodução de determinados discursos. Entendi que precisava ter tanto conhecimento quanto qualquer outro professor homem, passei a fazer questão de direcionar as aulas, de preparar, e planejar, de decidir o que seria tratado, e muitas vezes ministrei aulas sozinha para provar para mim e para alunos e alunas que não fazia diferença entre ter um professor e uma professora, mas o conhecimento e a competência que seria o fator primordial para definir a qualidade do profissional.

Desta forma, passei a ser uma professora atuante em todas as aulas que participo, seja em parceria ou não, e, conseqüentemente, comecei a ter um olhar crítico cada vez maior sobre todas as ações que tivesse relação com a atuação de professores e professoras em aulas de Danças de Salão, e cada vez mais fui percebendo como pequenas atitudes são impregnadas de machismo e como a heteronormatividade impera nos espaços de Danças de Salão.

Diante desta realidade, passei a entender que essas questões precisavam ser colocadas para o debate, discutidas de alguma forma, e através de uma pesquisa acadêmica a validade e importância dada a tais questões seria ainda mais eficiente, utilizando bases teóricas que também abordem tais assuntos, sendo essa uma forma de fortalecer a pesquisa e entender aspectos presentes nas relações estabelecidas socialmente e que são resultantes de determinada forma de pensar a Dança, neste caso, as Danças de Salão.



No entanto, mesmo sabendo e conhecendo um número significativo dos profissionais e das profissionais atuantes nas aulas de Danças de Salão em Salvador, Bahia, para realizar a pesquisa, tornou-se necessário conhecer o que cada profissional entende sobre suas ações em sala de aula, e assim, surge a necessidade de construir questionários para diagnóstico de aspectos referentes ao cotidiano do ensino das Danças de Salão e aos profissionais atuantes em aulas.

Os questionários foram aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2019. Para um total de 55 profissionais, foi enviado o questionário 01, e apenas para quem se identificou como mulher<sup>94</sup> foi enviado também o questionário 02. Também será aplicado um questionário para alunos e alunas das turmas de Dança de Salão que ocorrem regularmente em Salvador, com o intuito de comparar a realidade posta por professores e professoras nos questionários aplicados e a visão dos alunos e alunas, desta forma, perceber se o discurso apresentado pelas e pelos profissionais se refletem nas colocações das alunas e alunos.

A partir dos resultados que encontrados na análise das respostas aos questionários, uma série de encontros formativos para discussão dos aspectos fundamentais desta pesquisa serão realizados, sendo o momento de intervenção direta nas realidades dos processos de aprendizagem das Danças de Salão.

Tendo como público-alvo profissionais atuantes, auto-identificados como instrutores ou professores de Danças de Salão, esta série de encontros busca abordar aspectos técnicos e sociais do ensino das danças de salão, a partir de historiografias, discursos e realidades sociais destas danças que reproduzem e mantém uma sociedade machista e patriarcal. Buscaremos ainda questionar o papel da mulher, em uma análise dos aspectos que determinantes, compreendendo as relações de poder que estão presentes na sociedade e se refletem nas Danças de Salão, analisando também o papel de instrutores e professores.

Nestes encontros ainda se tem como ponto importante promover uma discussão sobre o que viriam a ser bases teóricas e metodológicas para o ensino das Danças de Salão, questionando: Quem fala e quem escreve sobre Danças de Salão? Quais

---

<sup>94</sup> No questionário a pessoa que o respondia tinha diferentes opções de identidades de gênero, no caso de identificar-se como mulher, poderia indicar-se como cis ou trans.



tendências pedagógicas são estudadas no ensino destas danças? Quais teóricos podem de fato ter uma aproximação com minha prática? Faz-se ainda necessário a aproximação com os teóricos que escreveram e escrevem sobre Dança de Salão analisando as perspectivas teóricas inseridas nos trabalhos mencionados, que convencionamos dividir em:

Autores que tratam exclusivamente de relatos históricos;

Autores que reuniram artigos, relatos de pessoas relacionadas a Danças de Salão;

Autores que fizeram análise acerca das Danças de Salão, mas não propuseram mudanças;

Autores que propuseram novas abordagens, teorias e formatos acerca das Dança de Salão.

Por fim, é fundamental questionar: Como construir ações pedagógicas para transformar as Danças de Salão na atual conjuntura social? Além de discutir aspectos de planejamento, neste momento o foco é a percepção do próprio discurso durante a prática docente: Como a minha prática enquanto professor colabora ou não para manutenção do machismo, do sexismo e da heteronormatividade?

Após a realização dos encontros, haverá a aplicação de um novo questionário para avaliar e compreender até onde tais discussões realmente colaboraram de forma efetiva para as ações das/dos profissionais participantes.

### **Considerações finais**

As questões que ganham força na atualidade tais como o machismo, o sexismo, o papel da mulher na sociedade, a heteronormatividade, gênero, e relações de poder perpassam as Danças de Salão, por estas técnicas serem frutos - em retroalimentação sistemática - de uma sociedade patriarcal, machista e eurocentrada.

Ao longo do tempo, os agentes atuantes nas Danças de Salão continuam a reproduzir tais papéis que determinam como a mulher e o homem devem se portar. Diante da realidade mencionada, consideramos que um dos lugares que apresenta um grande potencial para reafirmar e reproduzir concepções machistas e heteronormativas é a sala de aula e a ação pedagógica dos profissionais que ensinam.



Desta forma, torna-se fundamental compreender as metodologias e as ações pedagógicas que são utilizadas por estes profissionais para construção das aulas, e que estão presentes na maioria das escolas, espaços, academias que oferecem ensino de Danças de Salão, reconhecendo as características que são comuns e servem como mecanismo de manutenção de uma aula com aspectos tradicionais não somente acerca da técnica, mas no que diz respeito à propagação de pensamentos machistas e heteronormativos.

Considerando a conjuntura das aulas de Dança de Salão, compreendemos ser necessário aproximar os profissionais atuantes às informações que são fundamentais para a transformação da prática pedagógica. Percebemos, nas aulas de Danças de Salão, que o que impera é a utilização de um formato tradicional tecnicista de ensino, onde aspectos críticos relacionados à sociedade não são considerados de forma efetiva, e que a ação do profissional atuante nestas aulas tem papel fundamental para reprodução de um *status quo*, e ao transformar este espaço é possível causar alguma transformação nos sujeitos frequentadores destas aulas.

Assim, o presente trabalho apresenta como ação primordial a realização de encontros para profissionais atuantes em aulas de Danças de Salão, com o intuito de facilitar o acesso a informações atreladas a discussões pedagógicas que tratam da análise de teorias que sustentam a/emergem da prática pedagógica e as características que fazem parte do processo de aprendizagem, bem como possíveis referências para construção de uma aula de Danças de Salão que se torne um espaço de análise, crítica e superação do machismo e da heteronormatividade.

A partir disso, a proposta é levar os profissionais de danças de salão a aprimorar seus conhecimentos técnicos, se dedicarem a aprender a conduzir e a ser conduzidos ao mesmo tempo, não sendo mais professores reprodutores de passos apenas para mulheres ou para homens especificamente, mas com conhecimento para ensinar as Danças de Salão para qualquer pessoa, qualquer turma, em qualquer lugar.

Pois ainda percebemos em aulas de Danças de Salão que a valorização da professora do gênero feminino não é equivalente à valorização do professor do gênero masculino. Em situações em que as professoras ministram aulas em parceria com outros



professores, o quanto essas mulheres são encaradas apenas como um corpo-objeto para demonstração de passos, e como a maioria não se expressava durante a aula, apenas ensinava a sua parte de *Dama*, quando é solicitada pelo professor homem. Além das aulas, podemos identificar que em eventos e apresentações o mesmo acontece: em diversos lugares apenas o nome do professor homem é citado, a imagem do professor homem é a valorizada, o nome deles vem sempre à frente independente de ordem alfabética, em aulas ministradas em congressos o microfone é dado para eles, eles direcionam as aulas, eles são aclamados.

O discurso de alguns profissionais e até mesmo de alunas e alunos acabam sexualizando a Dança, e reproduzem o discurso machista da sociedade com frases como: “Quem manda sou eu”, “Quem decide sou eu”, “Obedeça!”, “Dama boa não pensa!”, “Se me conduzir, eu faço!”, “Você é monitora? É... Mulher até que ensina bem!”. Dentre outras questões que reforçam tais pensamentos, ressaltamos ainda os bailes onde existem pessoas que acreditam que apenas o *Cavalheiro* pode convidar a *Dama* para dançar: ele escolhe, ele decide, ele determina.

Diante de tais situações, há a necessidade de mudar o discurso, não usando os termos *dama* e *cavalheiro*, mas, a priori, *conductoras (es)* e *conduzidas (os)*. Empoderar as mulheres instrutoras e professoras a ministrar aulas sozinhas e se tornarem professoras titulares dos ambientes onde tem turmas de Danças de Salão. Criar meios de tratar de questões que vão além da técnica dentro da sala de aula, a apresentar para alunas e alunos a possibilidade de estar no lugar que elas e eles queiram, conduzindo ou sendo conduzidas (os). Convidar outras professoras para ministrar aulas em parceria, passando pela experiência e ter protagonizando duas mulheres dando aula de Danças de Salão, na mesma sala, para uma turma mista.

Neste momento, percebemos ainda ações que são colaboradoras na manutenção e reprodução desse lugar machista, heteronormativo, sexista, colonizador que reproduz uma sociedade construída por homens, brancos, cisgênero, heterossexuais, cristãos. Após tantos anos ministrando e participando de aulas percebemos que as salas de aula e o papel dos professores, suas falas, suas crenças, seus discursos colaboram de forma efetiva para a construção do pensamento de novos praticantes das Danças de Salão.





Desta forma, partindo do princípio de que a sala de aula e a ação pedagógica do professor de Dança de Salão é um lugar de poder e nele podem haver transformações efetivas, esta pesquisa busca interferir na sala de aula e nas ações de professoras (es) de Danças de Salão para uma efetiva mudança de concepção destas práticas.

### **Referências bibliográficas**

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Rio de Janeiro: Letramento, 2018.

BROWN, A. & DOWLING, P. **Doing research/reading research: a Doing research/reading research mode of interrogation for teaching.** Londres: Routledge Falmer, 2001.

D'AVILA, Cristina & FERREIRA, Lucia. Concepções pedagógicas na educação superior: abordagens de ontem e de hoje. In:\_\_\_\_. **Ateliê Didático: Uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários.** Salvador: EDUFBA, 2018.

FEITOZA, Jonas Karlos de Souza. **Danças de Salão: os corpos iguais em seus propósitos e diferentes em suas experiências.** Salvador, 2011. 84p. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

NUNES, Bruno & FROEHLICH, Marcia. Um novo olhar sobre a condução na dança de salão: questões de gênero e relações de poder. **Revista educação, artes e inclusão**, v.14, n.2, p. 91-116, abr.-jun, 2018.

PAZETTO, Debora & SAMWAYS, Samuel. Para além de damas e cavalheiros: uma abordagem Queer das normas de gênero na dança de salão. **Revista educação, artes e inclusão**, v.14, n.3, p. 157-179, jul.-set, 2018.



POLEZI, Carolina & VASCONCELOS, Paola. Contracondutas no ensino e prática da Dança de Salão: a dança de salão queer e a condução compartilhada. **Artículo Presencia. Miradas desde y hacia la Educación**, Uruguay - Montevideo, n.2, 2017.

RENGEL, L. **Os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII):** modos de aplicação e referências. 2.ed. São Paulo: Annablume, 2008.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Laban.** 2.ed. São Paulo: Annablume, 2005.

RIED, B. **Fundamentos de Dança de Salão:** programa internacional de dança de salão; dança esportiva internacional. Londrina: Midiograf, 2003.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Revista Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VALLE, F. P. & ICLE, G. Contraconduta como criação jogos de enunciações na e sobre a dança. **Repertório**, Salvador, n. 23, p.145-156, 2014.



# Improvizando um soma dançante: explorando a cognição corpórea através da aprendizagem inventiva

*Giordani Gorki Queiroz de Souza*<sup>95</sup>

**Resumo:** Este artigo propõe uma discussão sobre o processo de formação do improvisador em dança e o papel central que a cognição, a atenção e as habilidades sensório motoras desempenham na abertura e organização do soma<sup>96</sup> para experiência de improvisar. O mundo surge para nós, mas não surge do nada e nem sem uma ação de nossa parte em sua direção. Alcançamos o acesso ao mundo ao nosso redor através de engajamento hábil e corpóreo. Improvisar é colocar o foco da atenção no movimento em um ambiente específico e acionar as habilidades adquiridas para fazer sentido de si o do ambiente através da dança. Este artigo apresenta uma reflexão sobre como estes entendimentos podem contribuir para o processo de disponibilização do soma para prática da improvisação e quais as contribuições metodológicas que estes atravessamentos teórico-práticos podem trazer para o processo de formação do improvisador em dança.

**Palavras-chave:** Improvisação em Dança; Soma improvisador; Cognição Corpórea; Processo de Formação; Aprendizagem Inventiva.

## 1. Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar um recorte do projeto de pesquisa em andamento para o doutorado em dança no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (PPGDança/UFBA). O tema de investigação que proponho para este projeto de pesquisa é o processo de formação do improvisador em

---

<sup>95</sup> Universidade Federal da Bahia – Programa de Pós-Graduação em Dança – Doutorado em Dança. [gjorrdani.gorki@ufba.br](mailto:gjorrdani.gorki@ufba.br)

<sup>96</sup> A palavra *soma* se refere ao corpo como abordado nas práticas somáticas, ou seja, nestas práticas, corpo e soma são abordagens diferentes do mesmo fenômeno. Enquanto o "corpo" seria aquilo que pode ser objetivado pela perspectiva da terceira pessoa, o "soma" seria o corpo como experienciado subjetivamente na perspectiva da primeira pessoa.



dança e o papel central que a cognição, a atenção e as habilidades sensório motoras desempenham na abertura e organização do soma<sup>97</sup> para esta experiência.

O projeto de pesquisa que está sendo realizado durante este doutoramento surge do desejo de aprofundar algumas articulações elaboradas durante o mestrado em dança, realizado no PPGDança/UFBA<sup>98</sup>. Na dissertação de mestrado apresentei a ideia da improvisação enquanto atividade cognitiva produtora de conhecimento e de sentido para o soma improvisador. Para fundamentar este entendimento dialoguei com os modelos corpóreos das ciências cognitivas, em especial com modelo enativo<sup>99</sup>, no qual a cognição é entendida como um processo de invenção de si e do mundo. A partir desta linha de pensamento apresentei a ideia de que para praticar a improvisação em dança de forma que esta possa produzir conhecimento a partir da experiência corpórea, e contribuir com o processo de desenvolvimento de uma técnica individual que disponibilize o soma para dançar, é preciso cultivar um tipo especial de atenção diferente daquela que utilizamos no nosso cotidiano, que é voltada basicamente para a realização de tarefas. Para desenvolver este tipo de atenção panorâmica e aberta apresentei as práticas somáticas enquanto metodologias de primeira-pessoa como caminho possível.

---

<sup>97</sup> A palavra *soma* se refere ao corpo como abordado nas práticas somáticas, ou seja, nestas práticas, corpo e soma são abordagens diferentes do mesmo fenômeno. Enquanto o "corpo" seria aquilo que pode ser objetivado pela perspectiva da terceira pessoa, o "soma" seria o corpo como experienciado subjetivamente na perspectiva da primeira pessoa.

<sup>98</sup> Título: Improvisar-se dançando: cognição e investigação da experiência. Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Jussara Sobreira Setenta. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/26341>

<sup>99</sup> "Enação" ("to enact", "em-ação", "fazer-emergir"). A abordagem da enação ou atuacionista, como também é conhecida, afirma que todo conhecimento é inseparável do sujeito cognoscente, que sujeito e mundo constituem-se mutuamente. Ela está baseada na complexidade das maneiras de estar no mundo e propõe que a cognição não é a representação de um mundo preestabelecido, elaborada por uma mente predefinida. O nome "a abordagem enativa" e o conceito associado de enação foram introduzidos na ciência cognitiva por Varela, Thompson e Rosch (1991) para descrever e unificar sob um título várias ideias relacionadas. A primeira ideia é que os seres vivos são autônomos, agentes que ativamente geram e mantêm suas identidades e, assim, promovem ou trazem seus próprios domínios cognitivos. A segunda ideia é que o sistema nervoso é um sistema autônomo: ele gera e mantêm ativamente seus próprios padrões coerentes e significativos de atividade, de acordo com sua operação como uma rede sensório-motora de neurônios em interação, organizacionalmente fechada ou circular e reentrante. O sistema nervoso não processa informação no sentido computacionalista, mas cria significado. A terceira ideia é que a cognição é uma forma de ação incorporada. Estruturas e processos cognitivos emergem de padrões sensório-motores recorrentes de percepção e ação.



Silva Neto (2015) em sua tese de doutorado em filosofia, na qual ele aborda a cognição corpórea como uma continuidade crítica dos modelos anteriores nas ciências cognitivas, nos apresenta o entendimento da orientação corpórea como aquela que, considera ser a experiência individual o meio através do qual o corpo do indivíduo não apenas condiciona as suas crenças, conceitos, pensamentos e ações, como vai sendo modificado ao longo de interações cognitivas em um mundo natural e social. Este autor também apresenta sua argumentação de o porquê a utilização do termo “cognição corpórea” como tradução para “*embodied cognition*”, e é este entendimento ou tradução que utilizarei nesta pesquisa.

Em inglês tem sido usada a expressão *embodied cognition* para designar a abordagem das ciências cognitivas que valoriza o papel do corpo na cognição. Dentre as traduções de *embodied* já feitas para o português, encontrasse – para o caso da cognição –, além de “corpórea”, “incorporada” e “corporificada”. Neste trabalho optou-se por não adotar o adjetivo “incorporada”, por este induzir à ideia de que a cognição possa ser pensada como algo que passa a integrar o corpo – se incorpora --, a partir de um certo momento, mas que antes poderia ser concebida como separada do corpo. Já a qualificação “corporificada” não foi escolhida por denotar algo que não constituía um corpo, mas passou a constituir a partir de um dado instante. A expressão cognição corpórea foi eleita nesta tese por ser mais capaz de traduzir, em português, a ideia da cognição como desde sempre sendo realizada com o corpo, sendo dele sempre inseparável. (SILVA NETO, 2015, p.1)

Alguns aspectos da pesquisa de mestrado não puderam ser aprofundados, ou então, abriram espaço para outros questionamentos e reflexões que gostaria de revisitar durante o doutorado. A pesquisa que aqui se apresenta se propõe a dar continuidade ao diálogo entre os campos das ciências cognitivas, das práticas somáticas e da improvisação em dança, incluindo também novas questões e ampliando os limites do debate iniciado no mestrado.

Nas últimas décadas o campo da dança vem se aproximando das ciências cognitivas e das práticas somáticas e deste diálogo novos entendimentos sobre o corpo, movimento, dança e cognição foram inaugurados abrindo novas perspectivas para as pesquisas em dança, bem como para investigação de epistemologias que pudessem corresponder a complexidade das pesquisas neste campo do conhecimento.





Improvisar é aqui apresentado como o ato de focar a atenção no movimento e seus desdobramentos compositivos, no presente imediato, em um ambiente específico e acionar as habilidades adquiridas para fazer sentido de si o do ambiente através da dança. A prática regular deste de estado cognitivo inventivo tem a capacidade de transformar através do aprendizado esta capacidade em habilidade. Aqui parte-se do entendimento de uma cognição ampliada, que extrapola o processo de solução de problemas, mas se define como invenção de si e do mundo (KASTRUP, 1999). Com a prática regular deste estado cognitivo inventivo ele torna-se uma habilidade que extrapola a situação de improvisação e passa a acontecer também na vida cotidiana, complexificando, flexibilizando e expandindo os processos cognitivos, ou seja, uma vez tornada habilidade, ela está acessível ao soma em todos os momentos da vida, não só durante a improvisação.

Do ponto de vista da invenção, a cognição não se limita a um funcionamento regido por leis e princípios invariantes que ocorreriam entre um sujeito e um objeto preexistentes, entre o eu e o mundo. Ela é uma prática de invenção de regimens cognitivos diversos, coengendrando, ao mesmo tempo, o si e o mundo, que passam à condição de produtos do processo de invenção. KASTRUP, 2015, p.157

Tendo como objeto de pesquisa o processo de formação do artista improvisador em dança, e tendo estes pressupostos como fundamentação teórica, esta pesquisa se propõe a elaborar e investigar práticas e procedimentos artístico-pedagógicos que visem a disponibilização do soma para a prática da improvisação. Com isto pretendo investigar quais as contribuições metodológicas e conceituais que estes atravessamentos teórico-práticos podem trazer para o processo de formação do improvisador em dança.

Durante o processo pretende-se articular a ideia de cognição somática a partir do entendimento de que este é um domínio da cognição corpórea que se configura a partir dos dados somáticos da experiência de improvisar em dança, bem como, o da cognição inventiva e a aprendizagem da atenção (KASTRUP, 2015) enquanto possíveis entendimentos configuradores de práticas criativas e pedagógicas em improvisação em dança.

Do ponto de vista metodológico, pretende-se aqui expandir o papel da prática na construção do conhecimento dando ênfase na experiência concreta como organizadora



da própria pesquisa. “O que se conhece e como se conhece não podem ser tomados como domínios separados.” (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015, p.14). A partir deste entendimento a pesquisa pretende estabelecer um diálogo mais contundente entre teoria e prática, no intuito de borrar seus contornos, através dos preceitos da Pesquisa Guiada pela Prática e da Pesquisa Somático-Performativa (FERNANDES, 2013). Esta pesquisa se propõe a investigar, a partir de laboratórios artístico-pedagógicos, no formato de residências, estratégias metodológicas, que a partir dos atravessamentos teórico-práticos aqui abordados, possam contribuir com a disponibilização do soma para improvisação.

O ponto central que norteia minhas reflexões para esta pesquisa é: se na cena contemporânea cada vez mais artistas da dança se dedicam à improvisação, enquanto linguagem artística e se autodenominam improvisadores, se faz necessário pensar, refletir, discutir e investigar sobre como se tornar um artista improvisador e como disponibilizar o soma de forma sistemática para improvisação. Desta reflexão muitas questões surgem, e a intenção é articular o problema da minha pesquisa a partir destas questões e das que forem surgindo na tentativa de respondê-las. Aqui apresento algumas delas: O faz com que, na cena da dança contemporânea, seja cada vez mais frequente a presença do artista da dança que se auto intitula improvisador? Um artista improvisador precisa de uma formação específica? Por que? O que é formação? O que é formação em arte? O que esta formação teria de diferente de uma formação tradicional em dança? Um improvisador precisa ter habilidades específicas, diferentes das de um dançarino não improvisador? Que habilidades específicas um improvisador precisa ter? Como desenvolver estas habilidades? Que princípios norteariam práticas e procedimentos voltados para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao improvisador? Qual o papel da atenção nos processo de aprendizagem do movimento? Que possíveis articulações podem ser feitas entre estas habilidades específicas, abordagens corpóreas da cognição e as práticas somáticas no intuito de delinear bases conceituais e princípios operacionais que possam fundamentar práticas e procedimentos voltados à formação do artista improvisador? Porque a improvisação enquanto linguagem ainda é considerada “menor” no campo da dança?



## 2. Sobre habilidades

O mundo surge para nós, mas não surge do nada e nem sem uma ação de nossa parte em sua direção. Alcançamos o acesso ao mundo ao nosso redor através de engajamento hábil, corpóreo (somático); nós adquirimos e acionamos as habilidades necessárias para colocar o mundo em foco, estar nele e produzirmos conhecimento através desta relação. Este engajamento hábil com o mundo e com o agora durante a improvisação em dança, no qual o próximo momento pode ser sempre uma ruptura, uma bifurcação, exige do soma uma atenção, ao mesmo tempo, focada e expandida para agir diante do inesperado. Sendo assim, pode-se inferir que para desenvolver a habilidade de improvisar é importante a aprendizagem e o desenvolvimento da atenção. Deste entendimento surge as questões, “como colocar o problema da relação entre atenção e aprendizagem? Seria a atenção condição ou efeito da aprendizagem?” (KASTRUP, 2015, p.157) A autora propões que o problema da atenção que é requerida em processos de aprendizagem seja substituído pelo problema da própria aprendizagem da atenção.

Algumas linhas de entendimento serão utilizadas para conduzir a pesquisa e configurar sua metodologia na tentativa de responder os questionamentos apresentados acima, são eles: a improvisação enquanto capacidade cognitiva do soma em diálogo com os conceitos de intersubjetividade e produção participativa de sentido (*Participatory Sense-making*), como abordados pelo modelo enativo da cognição corpórea, e relacioná-los com o desenvolvimento da habilidade de improvisar em coletivo (composição), (DE JAEGHER, PIEPER, CLÉNIN, & FUCHS, 2017; DE JAEGHER, PEÄKYLÄ, STEVANOVIC, 2016; DI PAOLO & DE JAEGHER, 2015; DE JAEGHER, DI PAOLO, & GALLAGHER, 2010; FUCHS & DE JAEGHER, 2009); a importância da recorrência de padrões sensório-motores na construção de um repertório de habilidades somáticas para o indivíduo melhor organizar seu mover no mundo e seu improvisar em dança (GALLAGHER, & BOWER, M. 2013, 2014; GALLAGHER, S. 2005, 2006,2008); a articulação do conceito de enação e autopoiese com o de metáforas somáticas pode contribuir para um entendimento mais aprofundado do processo de aprendizagem do movimento improvisado (GALLAGHER & LINDGREN. 2015; LAKOFF & JOHNSON. 1999, 2003; MATURANA & VARELA, 1995).



A partir do apresentado acima pretendo apontar para habilidades básicas que o soma precisa desenvolver para improvisar entendendo a improvisação em dança enquanto linguagem artística em si mesma. Com isto, pretendo refletir e articular estes conteúdos e entendimentos no intuito de apresentar uma proposta que possa apontar um caminho para práticas e procedimentos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades que fomentem a organização do movimento improvisado em práticas artísticas e pedagógicas.

A proposta é criar “intercessores” que possibilitem articular estes saberes (arte, ciências cognitivas, filosofia, práticas somáticas) no intuito de problematizar (ou refletir sobre) práticas criativas e pedagógicas em dança que tenham como mediador da experiência a improvisação.

O conceito de intercessor é útil para pensar uma relação que não abole a diversidade e a criação. Filosofia e ciência realizam cruzamentos que não são traduções, cópias ou imitações. Também não o fazem para se fundamentarem reciprocamente. O intercessor deve ser entendido a partir dos efeitos, dos ecos, das ressonâncias que gera nestas duas formas de pensamento, que conservam sua singularidade irreduzível. (KASTRUP, 2015, p. 58)

Creio que o termo cognição corpórea tem servido para dar conta dos questionamentos, procedimentos e reflexões das ciências cognitivas, mas que não atende as especificidades do campo da dança. A ideia não é criar um termo novo, mas propor para os pesquisadores e artistas do campo da dança, que articulam suas reflexões e práticas com as ciências cognitivas e as práticas somáticas, de que talvez, o termo “cognição somática” possa melhor dar conta de nossos questionamentos e ofereça pistas para pensarmos o soma que dança como um agente cognitivo produtor de conhecimento sobre si e sobre o mundo a partir dos afetos que o atravessam, e por consequência, de seus processos subjetivos.

A partir do ponto de vista do soma que improvisa-se e organiza-se criando a si e seu mundo através do movimento dançado, esta esquisa apresenta novas perspectivas teórico-metodológicas na tentativa de repensar (atualizar) o processo de formação do artista improvisador em dança. Tendo estes pressupostos como eixo principal condutor



das articulações e metodologias que estão sendo desenvolvidas, pretendo propor princípios organizativos para a formação do improvisador em dança.

É no corpo vivo e animado (movente) que todo o conhecimento que construímos sobre nós mesmos e sobre o mundo acontece, e isto se dá através da vivência na primeira pessoa do corpo em movimento. É através da experiência corpórea do movimento (ação) no mundo que construímos nossos primeiros conceitos, preparamos as bases para que a linguagem verbal e o pensamento aconteçam, criamos e sedimentamos uma noção de “si mesmo” e co-criamos o mundo a nossa volta. O que é verdade sobre a experiência da improvisação em dança é verdade sobre a experiência humana em geral. “O mundo aparece para nós em experiência apenas na medida em que sabemos como fazer contato com ele, ou, para usar uma metáfora diferente, apenas na medida em que somos capazes de colocá-lo em foco.” (NOË, 2012, p.2)

Gostaria, então, de discutir aqui a possibilidade de localizar minhas articulações neste lugar onde diferentes abordagens se atravessam, se contaminam produzindo intercessores e onde são discutidos alguns pressupostos que nos ajudem a reconfigurar alguns pares de oposição cartesiana, como teoria/prática, arte/filosofia e arte/ciência, natureza/cultura, subjetivo/objetivo. É através da produção destes intercessores entre campos diferentes do saber que acredito ser possível discutir atualmente o tema da improvisação em dança. Neste caso a arte, mais especificamente a improvisação em dança é abordada nesta pesquisa como uma modalidade específica de operar cognitivamente.

### **3. Caminhos possíveis**

Esta pesquisa de cunho teórico-prática tentará se aproximar metodologicamente da *Pesquisa guiada pela Prática* como abordada por Fernandes (2013) em uma tentativa de “conduzir a pesquisa a novas compreensões sobre a prática e, em geral, pode ser considerada como uma subcategoria da conhecida pesquisa-ação” (FERNANDES, 2013, p.24). A autora apresenta a fala de Candy (2006) em sua descrição deste tipo de metodologia.





Pesquisa baseada na Prática é uma investigação original realizada com o objetivo de obter novo conhecimento parcialmente através da prática e dos resultados desta prática. Em uma tese de doutorado, reivindicações de originalidade e contribuição ao conhecimento podem ser demonstradas através de resultados criativos em forma de designs, música, mídia digital, performances e exposições. Enquanto a significância e contexto das reivindicações são descritas em palavras, uma compreensão completa só pode ser obtida com referência direta aos resultados. Pesquisa guiada pela Prática diz respeito à natureza da prática e leva a novo conhecimento que tem significância operacional para aquela prática. Em uma tese de doutorado, os resultados da pesquisa guiada pela prática podem ser completamente descritos na forma de texto sem a inclusão de trabalho criativo. O foco preliminar da pesquisa é avançar o conhecimento sobre prática, ou avançar conhecimento dentro da prática. Esta pesquisa inclui prática como uma parte integral de seu método e geralmente cai dentro da área geral de pesquisa-ação. (CANDY, 2006, p. 1, apud FERNANDES, 2013, tradução da autora)

Como ponto de partida para construir as articulações que desejo apresentar, me aproximarei dos atravessamentos teóricos e proposições do modelo enativo da cognição corpórea (MATURANA & VARELA, 1995; VARELA; THOMPSON & ROSCH, 1993; GALLAGHER, 2005; NOË, 2006), da aprendizagem na cognição inventiva (KASTRUP, 2005, 2015; KASTRUP & SANCOVSCHI, 2008), da intersubjetividade como abordada pelo modelo enativo (DE JAEGHER, 2016), da produção de sentido participativa (DE JAEGHER; DI PAOLO, 2007) e a abordagem da performatividade em dança (SETENTA, 2008). Considerando essas teorias e estes autores como centrais na discussão, a pesquisa se estenderá aos interlocutores dos mesmos.

A prática da improvisação enquanto procedimento pedagógico e linguagem cênica vem se tornando cada vez mais frequente na cena contemporânea de dança. Na academia o tema também vem sendo investigado sob diversos pontos de vista<sup>100</sup>. Enquanto algumas pesquisas abordam a improvisação no processo de formação do artista cênico, poucas, porém, são as pesquisas que lidam com formação do artista improvisador. Os meus trinta anos de prática da improvisação me levam a crer que a formação do improvisador em dança requer uma prática rigorosa e regular, com

<sup>100</sup> HARISPE, 2018; THORNDIKE, 2010; SILVA, 2008, 2013; LEWIS, 2012; PRONSATO, 2003; SILVA, 2013; MORAIS, 2010, 2015; MUNIZ, 2004, 2014; MARTINS, 1999, 2002; RETTORE, 2010; GOUVÊA, 2004, 2012; SILVA, 2009; GUERRERO, 2008; ELIAS, 2007; VOLPE, 2011; GIGLIO, 2007.



procedimentos específicos que disponibilizem o soma para este tipo de experiência. Digo rigoroso, por acreditar que improvisar, por ser uma prática que lida com o imprevisto e com o devir<sup>101</sup>, precisa ser experienciado, testado, investigado e praticado com regularidade. Esta prática regular não visa apenas a criação de um vasto repertório sensório motor, desenvolvimento de uma técnica individual para dança ou uma busca constante por novas configurações de movimento, mas principalmente, a criação de um estado cognitivo inventivo, no qual seja possível que o devir aconteça através do movimento e que o movedor possa acessar estes estados sempre que solicitado.

Acredita-se que a improvisação pode ter um impacto na maneira como pensamos e, como resultado, o processo de improvisação pode ter um impacto sobre as habilidades cognitivas conhecidas por estarem ligadas à criatividade, como o pensamento divergente. (LEWIS, 2012, p.27, tradução minha)<sup>102</sup>

Parto aqui do entendimento de que a improvisação em dança possibilita a prática do pensamento divergente no corpo. O pensamento divergente está relacionado à criatividade, e flexibilidade de pensamento, enquanto o pensamento convergente aponta para formas mais rígidas e menos flexíveis de pensar e mover, como o balé clássico por exemplo. Explorar este processo e prática da divergência no próprio mover-se está relacionado ao conceito de perturbação ou *breakdown* proposto por Varela (2003), sobre isto Kastrup (2005) nos traz que:

O conceito de “perturbação” ou de “breakdown” responde pelo momento da invenção de problemas, que é uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo cognitivo habitual. O conceito de “breakdown” é essencial na argumentação de que não existe mundo prévio, nem sujeito preexistente. O si e o mundo são co-engendrados pela ação, de modo recíproco e indissociável. (KASTRUP, 2005, p.1276)

---

<sup>101</sup> "Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo. Esse princípio de proximidade ou de aproximação é inteiramente particular, e não reintroduz analogia alguma. Ele indica o mais rigorosamente possível uma *zona de vizinhança ou de co-presença* de uma partícula quando entra nessa zona". (DELEUZE & GUATARRI, 1997, p.64)

<sup>102</sup> It is thought that improvisation can have an impact on the way that we think and as a result the process of improvisation may have an impact on cognitive abilities known to be linked to creativity, such as divergent thinking. (LEWIS, 2012, p.27)



Este conceito pode ser acoplado às práticas pedagógicas de improvisação através de restrições (regras e/ou jogos) que coloquem o soma em um momento de bifurcação, criando assim uma perturbação dos padrões sensórios motores e a possibilidade de que uma outra forma de organização do movimento aconteça.

A proposta para esta pesquisa é abordar a improvisação em dança enquanto processo e enquanto produto de formas complementares, sua presença na dança contemporânea enquanto mediador da formação do dançarino improvisador e enquanto linguagem artística. Para que este entendimento possa ser investigado esta pesquisa se propõe a elaborar laboratórios de improvisação, nos quais os conceitos aqui discutidos possam ser investigados via procedimentos artístico-pedagógicos.

A *praxis* improvisatória merece ser apreciada, na amplitude da sua complexa dimensão antropológica, não apenas como uma produção de narrativas corporais e poéticas da cena, mas como uma forma singular de produzir conhecimento. As tomadas de decisão que o dançarino-improvisador engatilha toda vez que redireciona as trajetórias do movimento num tempo-espaco habitado, sinalizam as complexidades comportamentais implicadas no seu engajamento corpo/ambiente: atualiza as condições de existência da sua *praxis*. Posicionar a mente-percepção do sujeito dentro de um jogo de ressonâncias, de empatia com o âmbito de movimentação (um ambiente tanto físico como interpessoal), lembra-nos da necessária adoção de uma atitude alerta, receptiva, a partir da qual se gera uma forma específica de conhecimento: uma prontidão psico-física norteadas pelo princípio da "escuta". (HARIPSE, 2018, p.19)

A realização de laboratórios artístico-pedagógicos tem como objetivo a investigação dos atravessamentos teóricos através de procedimentos que terão como objetivo a disponibilização do corpo para a improvisação. Cada laboratório será constituído de três módulos interconectados e interdependentes, nos quais a improvisação será investigada a partir de disparadores específicos, o módulo *soma*, o módulo *ambiência* e o módulo *composição*. Cada módulo terá seu próprio objeto de investigação e embora ao mover os três aspectos estejam presentes, esta divisão funcionaria como uma forma de organizar o processo de aprendizagem da atenção necessária a cognição inventiva e como estratégia para elaborar os procedimentos pedagógicos.



A coleta de dados será feita via diários de bordo, gravações em vídeos para análises individuais e em grupo e entrevistas. Os dados coletados serão utilizados para elaboração de categorias referentes as experiências somáticas durante as residências. Eles são voltados principalmente para o reconhecimento de mudanças no fazer-perceber do próprio mover, bem como, avaliar se a metodologia se aproximou de seu objetivo que é disponibilizar o corpo para improvisar.

No módulo *soma*, o objetivo é elaborar e experimentar práticas e procedimentos que visam desenvolver um tipo especial de atenção que propicie testemunhar os dados somáticos da experiência de mover e mover a partir destes dados. Aqui pretende-se investigar alguns princípios fundantes das práticas somáticas, como por exemplo, a escuta atenta dos dados somáticos acessíveis na experiência do movimento, a circularidade entre percepção e ação enquanto disparador para investigação do movimento, o potencial da pele e do toque para desviar a atenção cotidiana voltada a resolução de problemas para os processos sensório-motores do soma, bem como a produção de conhecimento a partir do mover-se e dos afetos que o movimento inaugura. O conceito de circularidade entre percepção e ação na produção de movimentos improvisados tem como objetivo fomentar este tipo de atenção para com isto possibilitar o desenvolvimento de uma cognição inventiva. A prática deste domínio cognitivo é o que estou chamando de cognição somática.

No módulo *ambiência*, conceito que estou propondo para designar um intercessor entre ambiente, espaço, tempo e subjetividade, será investigado como o soma produz movimento a partir da relação entre soma e ambiência. Seguindo a perspectiva crítica apresentada por Gallagher e Lindgren (2015), tenho como objetivo refletir sobre a relevância das metáforas enativas baseadas na ação para o aprendizado da improvisação e focar em como podemos nos tornar mais conscientes sobre estas metáforas em situações reais de aprendizagem, ou seja, investigar como as metáforas espaciais se constituem em material para organizarmos nosso movimento e o sentido que damos a eles no momento da improvisação. “Precisamente na medida em que a percepção é



enativa, uma dimensão metafórica está sempre disponível na percepção.” (GALLAGHER; LINDGREN, 2015, p.397)<sup>103</sup>.

O foco aqui é investigar tanto o enativismo quanto a semântica cognitiva, para refletir sobre como essas abordagens podem contribuir e dialogar com contextos pedagógicos na dança. Segundo estes autores as metáforas enativas têm o potencial de desenvolver, dialogicamente, um senso estável de relacionamento entre os corpos e seus entendimentos de mundo através da circularidade entre ação e percepção.

O termo enativo aqui significa não um tipo diferente de metáfora em si, mas um tipo diferente de engajamento com a metáfora. Especificamente, podemos dizer que uma metáfora enativa é aquela que nós configuramos - isto é, uma que colocamos em ação ou uma que trazemos à existência através de nossa ação. O fato de estarmos enagindo uma metáfora (em vez de, por exemplo, um plano, um projeto ou uma solução) significa que a ação envolvida pode ser uma espécie de encenação ou simulação (o tipo de ação que se encontra em um teatro ou no jogo fingido de uma criança). Enagir uma metáfora significa performá-la. Como na performance, este é um processo corporificado. (GALLAGHER; LINDGREN, 2015, p.392, tradução minha)<sup>104</sup>

Para este módulo as elaborações de Gallagher e Lindgren (2015), bem como as de Lakoff e Johnson (1999, 2003) sobre metáforas servirão de fio norteador para a elaboração das práticas. O foco principal será a investigação de como o soma constrói a experiência e produz conhecimento a partir dela tendo em foco os disparadores e configuradores das metáforas espaciais na sua relação com o ambiente e o tempo.

No módulo *composição*, no qual o foco é na capacidade do soma de produzir sentidos e significados para suas ações no mundo, os atravessamentos teóricos que subsidiarão a elaboração das práticas se apoiarão no modelo enativo. Este modelo abre espaço para abordar o ato de improvisar enquanto acoplamento estrutural entre soma e mundo, ou

<sup>103</sup> Precisely to the extent that perception is enactive, a metaphorical dimension is always available in perception. (GALLAGHER; LINDGREN, 2015, p.397)

<sup>104</sup> The term enactive here signifies not a different kind of metaphor per se but a different kind of engagement with metaphor. Specifically, we can say that an enactive metaphor is one that we enact—that is, one that we put into action or one that we bring into existence through our action. The fact that we are enacting a metaphor (rather than, for example, a plan or a design or a solution) means that the action involved can be a kind of play-acting or pretense (the kind of acting one finds in a theater or in the pretend play of a child). To enact a metaphor means to act it out. As in acting, this is an embodied process. (GALLAGHER; LINDGREN, 2015, p.392)





seja, implica na criação de certas regularidades corporais e comportamentais que asseguram a compatibilidade entre a improvisação e o meio em que ela se dá, seja ele pedagógico ou artístico.

De acordo com a abordagem enativa, o sentido ou a criação de sentido já ocorre na percepção e na ação. A percepção já é "carregada de sentido" na medida em que "desperta a expectativa de mais do que contém ..." (Merleau-Ponty 1962, p. 4) - a percepção é carregada de possibilidades, antecipatórias de minhas ações possíveis em relação às capacidades e habilidades do meu corpo. (GALLAGHER; LINDGREN, 2015, p.397, tradução minha)<sup>105</sup>

Partindo dos pressupostos apresentados pelo modelo enativo da cognição corpórea, entendo que incluir a atividade de criação e composição de novos sentidos no universo da improvisação implica atualizar suas configurações, ampliá-la para além do apenas subjetivo e do apenas cinestésico (do "o que" e do "como" do movimento). Para atribuir dimensão compositiva e dramaturgica à improvisação e enfatizar sua potência de criação de novas formas de estar no mundo somaticamente e de novos entendimentos de mundo reconfiguramos a relação entre estes dois aspectos do movimento enfatizando as heterogeneidades da relação entre eles. Esta tentativa apresenta-se a partir da necessidade de enfatizar que a improvisação não é uma consequência do puro acaso, não se fala aqui de criação *ex nihilo*, a partir do nada, mas um contínuo ato de se adaptar ao mundo a partir de nossa história de acoplamentos com ele. Outro atravessamento teórico que será articulado neste módulo é da performatividade da dança (SETENTA, 2008) e o de produção de sentido participativa (DE JAEGHER; DI PAOLO, 2007) em conjunto com o da intersubjetividade (FUCHS, 2016; FUCHS & DE JAEGHER, 2009), ambos como abordados pelo modelo enativo da cognição corpórea.

[...] interafetividade corpórea: em todo encontro corpo a corpo, os corpos-sujeitos dos parceiros são entrelaçados em um processo de ressonância corporal, interação coordenada e 'corporeidade mútua' que fornece a base para uma compreensão empática intuitiva. Também pode dar origem a padrões de interação autossustentáveis que vão além das

---

<sup>105</sup> According to the enactivist approach, meaning- or sense-making already occurs in perception and action. Perception is already "charged with meaning" to the extent that it "arouses the expectation of more than it contains..." (Merleau-Ponty 1962, p. 4) – perception is charged with possibilities, anticipatory of my possible actions relative to my bodily abilities and skills. (GALLAGHER; LINDGREN, 2015, p.397)



disposições comportamentais de indivíduos isolados. (FUCHS, 2017, p.2, tradução minha)<sup>106</sup>

Pela perspectiva da improvisação, este processo pode ser descrito tanto do ponto de vista de sistemas de agentes dinâmicos como uma interação e coordenação de dois agentes corpóreos; quanto a partir de uma abordagem fenomenológica como uma corporeidade mútua, ou seja, um processo no qual os corpos vividos de ambos os improvisadores se estendem e formam uma intercorporeidade comum. “Argumenta-se que a intersubjetividade não é uma tarefa solitária de decifrar ou simular os movimentos dos outros, mas significa entrar em um processo de interação incorporada e gerar um significado comum por meio dela.” (FUCHS & DE JAEGHER, 2009, p. 465). Neste sentido ao improvisarmos em coletivo, com o objetivo de compor, produzimos nexos de sentido a partir da intersubjetividade somática que configura as dramaturgias emergentes no mover dos improvisadores.

### **Considerações finais**

Acredito que através deste diálogo entre as ciências cognitivas, as práticas somáticas e a arte da dança, estes campos do conhecimento podem se beneficiar mutuamente. A pertinência dessa problemática epistemológica pode ser justificada pelo próprio sentido que os estudos sobre improvisação em dança têm como investigação do ato cognitivo. Creio que esta articulação pode produzir efeitos teóricos e práticos que não seriam alcançados se permanecesse apenas no interior do nosso campo do saber, perpetuando os limites entre as disciplinas. Questões atuais relativas ao papel da improvisação na dança contemporânea, tanto em seus aspectos pedagógicos quanto artísticos, não poderiam ser articuladas sem a construção de conceitos híbridos e outras estratégias de pensamento.

Não se tem aqui a pretensão de com as escolhas metodológicas feitas para esta pesquisa, elaborar um método ou manual técnico com práticas e procedimentos voltados

---

<sup>106</sup> [...] embodied interaffectivity: in every face-to-face encounter, the partners' subject-bodies are intertwined in a process of bodily resonance, coordinated interaction and 'mutual incorporation' which provides the basis for an intuitive empathic understanding. It can also give rise to self-sustaining interaction patterns that go beyond the behavioural dispositions of isolated individuals. (FUCHS, 2017, p.2)



para a disponibilização do soma para improvisar. Propõe-se sim, investigar e tentar identificar se existem princípios norteadores que possam contribuir para um entendimento mais profundo, para o campo da dança, sobre o artista improvisador e o cultivo da habilidade de improvisar. Pretende-se investigar através da improvisação em dança, práticas artístico-pedagógicas, com objetivo de identificar se os intercessores aqui articulados entre improvisação em dança, cognição corpórea e práticas somáticas possibilitam fundamentar e configurar este conjunto de princípios norteadores. Com isto, pretendo contribuir com a discussão e reflexão sobre caminhos possíveis para estimular o soma movente, que é o improvisador em dança, a se aprofundar em sua experiência.

Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar para o campo da dança o potencial epistemológico que os atravessamentos teórico-práticos aqui articulados têm para contribuir com nossas pesquisas e práticas artístico-pedagógicas, bem como, propor reflexões sobre a improvisação em dança e suas formas de existir no campo da dança.

### **Referências bibliográficas**

DE JAEGER, Hanne. **Intersubjectivity in the study of experience**. Constructivist Foundations, v.11, p.393-395, 2016.

DE JAEGER, Hanne.; DI PAOLO, Ezequiel. **Participatory Sense-Making: An enactive approach to social cognition**. Phenomenology and the Cognitive Sciences, v.6, n.4, p.485-507, 2007.

DE JAEGER, Hanne; PIEPER, Barbara; CLÉNIN, Daniel; FUCHS, Thomas. **Grasping intersubjectivity: an invitation to embody social interaction research**. Phenomenology and the Cognitive Sciences, v.16, p.491-523, 2017.

DE JAEGER, Hanne; PEÄKYLÄ, Anssi; STEVANOVIC, Melisa. **The co-creation of meaningful action: bridging enaction and interactional sociology**. Philosophical Transactions Royal Society Publishing, v.371, n.1693, 2016.



DE JAEGER, Hanne; DI PAOLO, Ezequiel & GALLAGHER, Shaun. **Can Social Interaction Constitute Social Cognition?** Trends in Cognitive Science, v.14, n.10, p.441-47, 2010.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia (V. 4)**, Rio de Janeiro, Editora 34, 1997.

EDDY, Martha. **The ongoing development of “Past Beginnings” – A Further Discussion of Relationships Between the Bartenieff Fundamentals of Body Movement and Perceptual-Motor Development Theories (Body-Mind Centering® and Kestenber Movement Profile)**. Somatics, v.8, n.3, p.18-32, 2015.

ELIAS, Marina Fernanda. **Zona do improviso: uma proposta para o desenvolvimento técnico poético do ator-dançarino e para a criação cênica**. 2007. 100 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

FERNANDES, Ciane. **Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística**. Dança, Salvador, v. 2, n. 2, p. 18-36, jul./dez. 2013.

FUCHS, Thomas; DE JAEGER, Hanne. **Enactive intersubjectivity: participatory sense-making and mutual incorporation**. Phenomenology and the Cognitive Sciences, v.8, p.465-486, 2009.

FUCHS, Thomas. Intercorporeality and interaffectivity. In: MEYER, Christian; STREECK, J; JORDAN, Jürgen Scott. (eds.) **Intercorporeality: emerging socialities in interaction**. Oxford University Press. 2017.

GALLAGHER, Shaun. **How the Body Shapes the Mind**. Oxford University Press, 2005.

GALLAGHER, Shaun. The narrative alternative to theory of mind. In MENARY, R. (ed.), **Radical Enactivism: Intentionality, Phenomenology, and Narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2006, p.223-29.



GALLAGHER, Shaun. **Intersubjectivity in perception.** Continental Philosophy Review, v.41, n.2, p.163-178, 2008.

GALLAGHER, Shaun.; LINDGREN, Robb. **Enactive metaphors: learning through full-body engagement.** Educational Psychology Review, n.27, v.3, p.391-404, 2015.

GALLAGHER, Shaun. **The cruel and unusual phenomenology of solitary confinement.** Frontiers in Psychology, v.5, n.585, p.1-8, 2014.

GALLAGHER, Shaun. BOWER, Matthew. **Bodily affects as prenoetic elements in enactive perception.** Phenomenology and Mind, v.4, n.1, p.78-93, 2013.

GALLAGHER, Shaun. BOWER, Matthew. **Making enactivism even more embodied.** AVANT, v.5, n.2, p.1-16, 2014.

GIGLIO, Karin Virginia Rodrigues. **A Memória de um Corpo Cênico – A improvisação como recurso desvelador de inscrições corporais na linguagem da dança segundo os princípios de construção da memória de António Damásio.** 2007. 166f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Salvador.

GOUVEA, Raquel V. de. **A improvisação de dança na (trans)formação do artista-aprendiz: uma reflexão nos entrelugares das Artes Cênicas, Filosofia e Educação.** 2012. 160 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, SP, Faculdade de Educação, Campinas.

GOUVEA, Raquel V. de. **Prática corporenergética para a improvisação de dança: uma via para a manifestação da criatividade.** 2004. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

GUERRERO, Mara Francischini. 2008. 93 f. **Sobre as restrições compositivas implicadas na improvisação em dança.** Dissertação (Mestrado em Dança) Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Programa de Pós-Graduação em Dança.





HARIPSE, Leonardo A. M. **A linguagem da improvisação em dança contemporânea: estudo trans-disciplinar do campo da práxis.** 2018. 246 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia.

KASTRUP, Virgínia; SANCOVSCHI, Beatriz. **Algumas ressonâncias entre abordagem enativa e a psicologia histórico-cultural.** *Fractal Revista de Psicologia*, v.20, n.1, p.165-182, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **Políticas cognitivas na formação do professor e do problema do devir mestre.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v.26, n.93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

KASTRUP, Virgínia. Autopoiese e subjetividade: sobre o uso da noção de autopoiese por G. Deleuze e F. Guattari. In: KASTRUP, Virgínia.; TEDESCO, Silvia.; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, p.46-62, 2015, 295p.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: KASTRUP, Virgínia.; TEDESCO, Silvia.; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, p.46-62, 2015, 295p.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

LAKOFF, George & Mark JOHNSON. **Metaphors We Live By.** Chicago: The University of Chicago Press, 2003.

LAKOFF, George & Mark JOHNSON. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought.** New York: Basic Books, 1999.

LEWIS, Carine. **The Relationship Between Improvisation and Cognition.** Hertfordshire, 2012. 412 f. Tese (Doutorado em Filosofia) University of Hertfordshire.



- MARTINS, Cleide. **Improvisação em dança**: um processo sistêmico e evolutivo. 1999. 108 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MARTINS, Cleide. **Improvisação, dança, cognição**: os processos de comunicação no corpo. 2002. 129 f. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. São Paulo: Psy, 1995.
- MORAIS, Líria de Araújo. **Corpomapa**: o dançarino e o lugar na composição situada. 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia.
- MORAIS, Líria de Araújo. **Emergências cênicas em dança**: conectividade entre dançarinos no momento cênico improvisado. 2010. 128 f. Dissertação (Mestrado em Dança). Universidade Federal da Bahia.
- MUNIZ, Zilá. **Improvisação como processo de composição na dança contemporânea**. 2004. 81 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro.
- MUNIZ, Zilá. **A improvisação como um elemento transformador da função do coreógrafo na dança**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Teatro) Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro.
- NÖE, Alva. **Action in Perception**. MIT Press, 2006.
- NÖE, Alva. **Varieties of presence**. Harvard University Press, 2012.
- PRONSATO, Laura. **Composição coreográfica**: uma interseção dos estudos de Rudolf Laban e da improvisação. 2003. 159 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual de Campinas.



RETTORE, Paola. **A improvisação no processo de criação e composição da dança de Dudude Herrmann.** 2010. 166 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, Belo Horizonte, MG.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade.** Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Camila F. **Processo de criação: improvisação como caminho para composição coreográfica.** 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SILVA, Rosemeri R. **Corpo propositor: um ponto de partida na criação.** Coleção Corpo em cena. v. 6. São Paulo: Andarco, 2013. p.63-85.

SILVA, Hugo Leonardo da. **Poética da oportunidade: tomada de decisão em estruturas coreográficas abertas à improvisação.** 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Dança), Universidade Federal da Bahia.

SILVA, Hugo Leonardo da. **Contato improvisação: o movimento e a desabituação compartilhada no campo da experiência.** 2013. 252 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia.

SILVA NETO, Thompson L. da. **A cognição corpórea como continuidade crítica das ciências cognitivas.** 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

THORNDIKE, Ashley. **Articulating dance improvisation: knowledge practices in the college dance studio.** 2010. 230 f. Tese (Doutorado em Dança) The Ohio State University.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **The embodied mind: cognitive science and human experience.** MIT Press, 1993.



VOLPE, Marina Fernanda Elias. **Cartografia de um improvisador em criação**. 2011. 209 p. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP.

## **Potencialidades dos destinos de Mucugê para o Ecoturismo e Cachoeira para o Turismo Cultural Versus Visitações da Geração Z**

*Iolanda Soares de Barros*<sup>107</sup>

**Resumo:** O turismo vem ganhando espaço e se consolidando como ferramenta para o desenvolvimento socioeconômico de vários destinos em todo o Brasil, nesse contexto, de acordo com a avaliação do *The Travel&TourismCompetitivenessReport2019*, a nação se destaca pelos seus recursos naturais e culturais. No Estado da Bahia, a riqueza da biodiversidade encontrada em áreas da Chapada Diamantina e as manifestações culturais que ocorrem em localidades do Recôncavo Baiano, compõe um conjunto de recursos potenciais na promoção do setor. Dito isso, este trabalho tem como objetivo principal sondar os destinos visitados pela geração Z, e como objetivo secundário identificar os principais recursos e atrativos dos destinos de Mucugê e Cachoeira. Para alcançar o objetivo proposto, a metodologia adotada, se deu através de pesquisa bibliográfica e documental, além de pesquisa de campo com questionários destinados ao público com faixa etária entre 16 e 24 anos. Dentre os resultados encontrados, identificou-se uma vasta quantidade de atrativos turísticos em ambos os municípios, contudo, averiguou-se que menos 35% dos respondentes da pesquisa conhecem estas localidades baianas com alto potencial de atrativos turísticos, em contrapartida mais de 80% dos jovens já viajou para algum destino no exterior, evidenciando, portanto, a ineficiência na promoção da interiorização do turismo baiano.

**Palavras-chave:** destinos turísticos baianos, visitasões.

### **1. Introdução**

Na contemporaneidade, o turismo tem se destacado como um dos setores econômicos que mais crescem a nível mundial, ocasionando mudanças na perspectiva da atividade enquanto potencializadora da economia global uma vez que seus impactos econômicos repercutem diretamente no Produto Interno Bruto dos países onde a atividade é explorada.

---

<sup>107</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano – PPDRU, da Universidade Salvador - UNIFACS, Laureate International Universities, bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa em Turismo – GPTuris



Nessa perspectiva, estimativas do Fórum Econômico Mundial (2019), apontam que a contribuição da indústria de turismo e viagens para o PIB global pode saltar de 10% para 50% (WEF, 2019), já os estudos da Organização Mundial do Turismo (OMT), reforçam essa estimativa, registrando 1,4 bilhão de chegadas internacionais no mundo todo em 2018, número que supera os últimos 10 anos (UNWTO, 2018).

Ainda de acordo com a OMT, a cadeia produtiva do turismo é bastante complexa na medida que impacta e é impactada por 52 setores da economia, sendo, portanto, uma engrenagem composta por uma sucessão de operações integradas, realizadas entre as empresas de diferentes setores, com níveis elevados de dependência entre as partes (UNWTO, 2018).

A nível nacional, a correlação dessa força motriz com o espaço, encontra no Brasil, alta capacidade para o desenvolvimento das atividades turísticas, seu potencial turístico, é por via de regra reconhecido pelas mais diversas áreas de estudo, uma vez que seu território é um extenso campo de recursos e atrativos turísticos.

Nesse contexto, o território brasileiro figura no cenário mundial como um dos mais atraentes destinos para visitação, seja pela sua diversidade cultural, e pela riqueza da sua biodiversidade, sendo essas, as potencialidades postas em destaque nos estudos que subsidiaram o relatório *The Travel and Tourism Competitiveness Report (2019)*, divulgado pelo Fórum Econômico Mundial (WEF, 2019).

O tema do desenvolvimento do turismo vem sendo amplamente discutido em países onde a atividade turística se desenvolve em maior escala, onde a estimativa do crescimento do setor é vista positivamente pelas administrações públicas diversos países<sup>108</sup>, que veem o processo de expansão como condição *sinequanom* para expansão da economia, uma vez que a mesma desencadeia investimentos em companhias aéreas, empresas de cruzeiros e outros segmentos concatenados com o setor de turismo.

Em proporção similar do interesse das administrações públicas e do capital privado, encontram-se o direcionamento de estudos acadêmicos sobre o tema, nesse contexto,

---

<sup>108</sup> Destacamos aqui economias de Países com a Espanha e Portugal que tem relevante incidência do turismo sobre o PIB, para maiores detalhes consultar o relatório *The travel & Tourism Competitiveness report (2019)* do Fórum Econômico Mundial





diversos autores avaliam sob distintas óticas o crescimento do turismo, no intuito de entender a importância da atividade em um contexto social, aferindo seus reflexos na cultura dos destinos, bem como os benefícios econômicos promovidos pelo aumento no fluxo de pessoas em um mesmo local.

Nesse sentido, o aumento da importância atribuída a cultura na definição de roteiros turísticos, torna latente discussões acerca do patrimônio intangível, que de acordo com Fonseca (2001) a inserção de localidades em roteiros turísticos pelo potencial do seu patrimônio intangível pode ao mesmo tempo, beneficiar a economia local e alterar a autenticidade nos aspectos culturais de uma comunidade.

Sob essa perspectiva, Lickorish (2000) que observa que ao passo que a atividade turística se configura como uma atividade que pode gerar impactos negativos ou positivos, à medida que, por um lado, oferece oportunidades de empregos e abertura de novos eixos de negócios; por outro, cria processos de gentrificação, suscita as diferenças culturais, cria problemas de infraestrutura, podendo mesmo descaracterizar a cultura local.

Para Queiroz e Souza (2007) o turismo pode promover o resgate de tradições já quase perdidas, ou esquecidas, mas também pode sob determinados enfoques alterar a autenticidade do patrimônio intangível, para tanto afirmam:

A busca da preservação das identidades tem propiciando a recuperação das mais distintas manifestações culturais, o que não assegura, entretanto, que as suas características originais estejam sendo mantidas nos processos de reaproveitamento pelo turismo. A atividade turística, no contexto de um mundo cada vez mais globalizado, vem contribuindo para que costumes, práticas religiosas, gastronômicas, manifestações artísticas estejam sendo revitalizados, ainda que sofram modificações na sua autenticidade (SOUZA, MOUSINHO & SÁ, 2007 p.82).

Nesse contexto, as tradições culturais se apresentam como um recurso turístico que devem promover a expansão do setor, sem a perda da identidade e de seu valor social, expressando novos significados sem a perda do potencial que o caracteriza, nesse sentido, verifica-se que as manifestações culturais/religiosas produzem efeitos multiplicadores nos municípios em que acontecem, fortalecendo por vezes a identidade



cultural que é parte indissociável de seu patrimônio intangível explorado pelo turismo e atraindo para o destino um grande fluxo de pessoas.

Assim o turismo pode trazer consigo melhoria cultural ocorrida através da valorização e preservação da cultura provocado pelo sentimento de pertencimento e importância despertada no destino através da presença de fluxos econômicos (SOUZA & QUEIROZ, 2009).

Em outra vertente, encontra-se o ecoturismo, que se configura como um dos segmentos que mais cresce no mundo, a contemplação da natureza, e a proximidade do ambiente natural, através de caminhadas, escaladas, trilhas, banhos de cachoeira etc, atraem sobretudo o público jovem, nesse sentido Kinker (2002) apud Barreto (2019) relaciona esse crescimento do segmento do ecoturismo pelo desejo comportamental de uma sociedade em ter experiências singulares no meio ambiente.

Para além dos impactos de qualquer natureza, que pode expressar a expansão econômica dos resultados do setor do turismo, a atividade turística reverbera em aspectos culturais e sociais ligados à cidade que a acolhe, assim, de acordo com Lopez e Marín (2010), o turismo congrega uma verdadeira indústria global que envolve uma ampla e diversificada cadeia produtiva, que articula países, economias, empresas, territórios e culturas, gerando crescente mobilidade de capitais e definindo pautas de desenvolvimento, mediante esse cenário, diversas empresas empenham-se em mapear os fluxos e tendências do turismo.

Nesse sentido, destacamos neste trabalho uma pesquisa realizada pela empresa virtual de comercialização de viagens Booking.com, em maio de 2019, com 21.807 respondentes em 29 países, que abordava as preferências e tendências das pessoas da Geração Z<sup>109</sup>, entre outros fatos os resultados denotam que o comportamento desses respondentes evidenciam uma tendência para investir em viagens a qualquer outro interesse da vida cotidiana, nesse sentido, se identificam os desejos de visitar outros países do globo, bem como outros estados dentro do seu território.

---

<sup>109</sup> O conceito geracional foi desenvolvido pela sociologia para traçar o perfil comportamental de indivíduos que nasceram em diferentes épocas, a geração Z são pessoas nascidas entre 1992 e 2010, ou seja, após o surgimento da internet, já em sua infância familiarizados com todas as possibilidades do uso da tecnologia, pessoas que na contemporaneidade corresponde a uma faixa etária entre 16 e 24 anos.



Ainda conforme a pesquisa da Booking.com, mais da metade dos respondentes entre 16 e 24 anos, planejam fazer uma trilha em um lugar radical, e acreditam que a vivência de viagem pode ser uma forma de alcançar autoconhecimento e de viver experiências de aprendizado com as diferentes culturas.

Verificando o universo das informações constantes na referida pesquisa, sobre a preferência do público jovem pelas viagens, e o substancial potencial do Brasil para efetivação de um progressivo crescimento da atividade turística, bem como a riqueza de destinos baianos em diversidade cultural e natural, a presente pesquisa dedicou-se a investigar quais os destinos de turismo cultural e ecoturismo visitados no Estado da Bahia, quais os estados brasileiros para onde os pesquisados já viajaram e quais países já visitados pelos jovens componentes da geração Z que residem em Salvador. Para cumprir tal propósito, foi realizado uma pesquisa através de questionário aplicado, com uma amostra de 200 indivíduos, todo o processo metodológico da pesquisa encontra-se descrito na seção correspondente.

Nesse sentido, o estudo está dividido em 5 seções além da introdução e das considerações finais. Na primeira relatamos o percurso metodológico adotado na obtenção e aferição dos dados na execução da pesquisa, na segunda visitamos os conceitos que norteiam o tema, na terceira relata-se uma síntese do panorama do turismo no Brasil, na quarta seção discorreremos acerca da história e geografia dos municípios de Cachoeira e Mucugê, apresentando também seus recursos/atrativos turísticos e na última seção expomos os resultados encontrados na pesquisa com os jovens da geração Z.

## **2. Percurso Metodológico**

Esse estudo é sobretudo uma pesquisa exploratória, ancorada por pesquisa bibliográfica e documental, a metodologia adotada para realização desse estudo se deu foi através da realização de pesquisa de campo do tipo questionário. Nessa perspectiva, as pesquisas quantitativas são caracterizadas pela capacidade de generalização, isto é, podem aplicar os resultados obtidos ao universo de onde foram retiradas as amostras, considerando uma margem de erro (VIEIRA, 2009). Na pesquisa quantitativa o pesquisador busca classificar, ordenar ou medir as variáveis com a finalidade de



apresenta-las estatisticamente, para comparar grupos ou estabelecer associações através do estudo de amostras (LAKATOS, 2003).

Conforme abordado na introdução, a proposta desse estudo nasceu do desejo de ratificar ou retificar a pesquisa<sup>110</sup> realizada pela empresa virtual de comercialização de viagens Booking.com, identificou que seis entre dez pessoas da Geração Z, preferem investir em viagens a qualquer outro interesse da vida cotidiana, ainda segundo dados do estudo, a cada 10 jovens brasileiros 4 planejam visitar pelo menos três continentes diferentes nos próximos 10 anos, entre os estados que os jovens desejam visitar encontram-se Rio de Janeiro (44%), São Paulo (43%) e Minas Gerais (40%), e 56% planejam visitar ou fazer uma trilha em um lugar radical.

Isto exposto, a pesquisa, objetivou verificar se há visitação por parte dos indivíduos componente da geração Z, aos destinos de ecoturismo e turismo cultural na Bahia escolhidos na pesquisa, para aferir ainda outras constantes dos desejos e projetos encontrados na pesquisa realizada pelo site Booking.com, buscou-se identificar quais os estados brasileiros que essa geração já visitou, bem como os países para o qual já viajaram, bem como aferir quais países visitados por essa geração.

Para tal aferição, a pesquisa foi realizada com uma amostra de 200 estudantes de instituições privadas, sendo uma delas de nível superior e a outra de nível médio. Os jovens da instituição de ensino médio, tem sua faixa etária entre 16 e 20 anos, já os discentes de graduação tem sua idade entre 19 a 24 anos.

O questionário aplicado em setembro de 2019, composto de 3 questões básicas com respostas pré-definidas<sup>111</sup>, onde o respondente deveria escolher alguma entre as alternativas existentes. As questões eram relacionadas a visitas a outros Estados do Brasil e a outros países no mundo e sobre dois destinos de ecoturismo turismo cultural respectivamente no Estado da Bahia. Desse modo, o questionário foi aplicado conforme mostra quadro 01:

---

<sup>110</sup> A pesquisa foi realizada em maio de 2019, com 21.807 respondentes em 29 países.

<sup>111</sup> As respostas pré-definidas foram baseadas em pesquisas sobre viagens de outras fontes de pesquisa, entre elas a realizada pela empresa Kaiak em 2018, mas também pelos destinos mencionados configurarem como destinos consolidados de turismo cultural e ecoturismo, bem como pesquisas acadêmicas acerca do turismo, para maiores detalhes ver Santos (2019).



Quadro 01: Questionário utilizado para realizar a pesquisa de visita a destinos turísticos na Bahia

SONDAGEM DE VISITAS A DESTINOS TURÍSTICOS DA GERAÇÃO Z				
LOCAL DA REALIZAÇÃO: COLÉGIO GREGOR MENDEL E UNIVERSIDADE SALVADOR				
Nº DE ENTREVISTADOS: 200		IDADE DOS ENTREVISTADOS : Entre 16 e 24 anos PERÍODO: Setembro de 2019		
Questionário síntese de 3 perguntas, sobre quais dos destinos constantes da lista já havia sido visitado respondente				
1	Quais desses destinos no Estado da Bahia você já visitou?			
	Mucugê	Cachoeira	Nenhum destino	
2	Para qual desses destinos no Brasil você já viajou?			
	Rio de Janeiro	São Paulo	Pernambuco	Sergipe Outros
3	Para qual desses destinos no exterior você já viajou?			
	Portugal	Espanha	EUA	Outros Nenhum destino

Fonte: Autora deste estudo

### 3. Ecoturismo, Turismo Cultural: breve abordagem

São muitas as definições de ecoturismo, à medida que diversos autores<sup>112</sup> conceituam o termo de acordo com o direcionamento dos seus respectivos estudos, podendo recorrer a vertente ambiental, antropológica, etc, sendo possível afirmar que a alcunha detém significado amplo e plural, mas que se diferencia muito coerentemente do turismo de aventura pela concatenação com a preservação do meio ambiente. Nesse contexto, a definição da Sociedade Internacional de Ecoturismo (TIES) apresenta em uma conceituação sucinta a inerência ao desenvolvimento sustentável ao afirmar: “Ecoturismo é uma viagem responsável a áreas naturais, visando preservar o meio ambiente e promover o bem-estar da população local”.

Pela abordagem deste trabalho, adotaremos por congruência o conceito do Ministério do Turismo, que relata que a definição conceitual do termo no Brasil, foi formulada após o evento da ECO 92<sup>113</sup>, a partir de documentos oriundos dessa conferência, que nortearam o documento intitulado “Diretrizes para uma Política

<sup>112</sup> Autores como Pires (2000); Hawkings e Kanh (2001); Wearing e Neil (2001); Fennel (2002) discutem as diversas conceituações acerca do tema, para maiores detalhes consultar Spinola (2005).

<sup>113</sup> ECO 92, foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada entre os dias 3 e 14 de junho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. O evento reuniu inúmeros chefes de estado e organizações não governamentais que discutiram temas relativos a questões ambientais, originando a partir dessa reunião documentos importantes utilizados como referência para as discussões ambientais, origem de diretrizes e conceituações utilizados até a contemporaneidade.





Nacional de Ecoturismo”, publicado em 1994, elaborado a partir do termo “turismo ecológico” por parceria entre pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCTIC), Ministério do Meio Ambiente (MMA), pelo Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), que define:

Ecoturismo é um segmento da atividade turística que utiliza, de forma sustentável, o patrimônio natural e cultural, incentiva sua conservação e busca a formação de uma consciência ambientalista por meio da interpretação do ambiente, promovendo o bem-estar das populações (MTur, 2010).

Os indicadores dos estudos sobre o ecoturismo, revelam que esse é o segmento turístico que proporcionalmente mais cresce no mundo, apresentando uma taxa de 20% de crescimento, frente a cerca de 7,5% de crescimento do turismo convencional, em todo o globo, 10% dos turistas buscam atividades de natureza, como atração (UNWTO, 2018).

Nesse contexto, os dados do relatório: Contribuições do Turismo em Unidades de Conservação 2018, disponibilizados pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), corroboram com essa estatística ao constatar que em pouco mais de uma década houve um crescimento superior a 300% no número de visitantes nos parques e unidades de conservação federais brasileiros, expressando o equivalente a cerca de 2,9 milhões em 2006, para 12,4 milhões em 2017 (ICMBio, 2018).

No Estado da Bahia, o Parque Nacional da Chapada Diamantina (PNCD) se configura como um dos principais destinos visitados, por um público ávido por desfrutar de seus diversos atrativos naturais, distribuídos entre grutas, cachoeiras, quedas d’água e montanhas (SPINOLA, 2005).

Já em relação ao turismo cultural, pode-se considerar como embrião dessa relação, o *Grand Tour* europeu, prática recorrente nos séculos XVIII e XIX. A experiência consistia em uma longa temporada conhecendo os aspectos culturais de diferentes cidades europeias tidas como berço da civilização ocidental, essas viagens poderiam levar anos, contudo, o público adepto ao *Grand Tour*, eram pessoas que possuíam recursos e tempo disponíveis, ou seja, aristocratas, nobres e burgueses. Quem participava do evento era



considerado distinto e lhe era conferido uma espécie de diploma que lhe agraciava grande prestígio social (BRASIL, 2010).

A significação das ações do homem sobre a paisagem, redimensiona o patrimônio material em imaterial, integrante da paisagem cultural que possui sua grandeza além do visível, retratando o pensamento de um povo sobre o mundo, seus signos, impressões, seus valores e relações tudo isso contemplado pelo olhar de uma outra sociedade através do turismo cultural, nesse contexto, distintas conceituações são elencadas para definir o turismo cultural, que aqui se reconhece em uma abordagem antropológica como a prática da interpretação cultural de outros povos, manifestada através de tradições, modos de viver, símbolos e signos.

Entretanto pela formalidade que precede um estudo acadêmico, utilizaremos neste trabalho, a conceituação definida pelo Ministério do Turismo que juntamente com o Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e o Conselho Nacional do Turismo, que revisaram as atividades e aperfeiçoaram o conceito do que seria o turismo cultural, definindo como:

Turismo Cultural compreende as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, o estado da Bahia destaca-se pelo potencial para expandir tanto o turismo cultural, quanto o ecoturismo, nesse sentido, buscou-se através da metodologia uma forma de averiguar o comportamento dos jovens da geração z acerca dos deslocamentos turísticos doméstico interestadual, para tanto, foram escolhidos municípios que se configuraram como localidades com grande potencial em recursos naturais, favoráveis a prática do ecoturismo, e diversificados recursos para o turismo cultural, assim estabelecemos duas cidades baianas que reforçam os recursos destacados pelo relatório do Fórum Econômico Mundial no potencial brasileiro. Logo, a cidade de Mucugê, se consolida sobretudo como um destino do ecoturismo baiano e, para abordar o segmento de turismo cultural, a representatividade dá-se no município de Cachoeira, devido ao seu valor histórico e patrimonial.



#### 4. Panorama do Potencial Brasileiro para o Turismo

Para o desenvolvimento desta seção, a qual objetiva relatar brevemente o *status* atual do setor do turismo no Brasil, foi utilizado sobretudo a pesquisa documental, nesse sentido, o estudo desenvolvido para o Fórum Econômico Mundial 2019, compõe base norteadora metodológica, a saber: o relatório *The Travel&TourismCompetitivenessReport*(TTCR,2019), produzido com base no ano de referência 2018, avalia por meio de 14 indicadores, as principais as condições de competitividades de viagens e turismo dos destinos analisados, para a formulação da nota equivalente a cada pilar, os quais se subdividem em uma serie de critérios que compõe cada um deles.

Nesse sentido, conforme se observa no quadro 2, no ano de 2018, o relatório avaliou o Brasil como 2º lugar geral em recursos naturais, e em 9º lugar em recursos culturais, entretanto esse destaque perde força, quando no *ranking* geral verifica-se que o país ocupa a 32ª colocação, entre as 140 economias avaliadas em todo mundo, essa perda, se dá sobretudo por questões ligadas a infraestrutura e segurança.

Quadro 2: *Ranking* Brasil nos Pilares de avaliação do TTCR

Descrição do Pilar	Colocação do Brasil 2019
Ambiente de Negócios	127
Segurança e Proteção	124
Saúde e Higiene	69
Recursos Humanos e Mercado de Trabalho	88
Tecnologia da Informação	66
Priorização de Viagens e Turismo	106
Abertura Internacional	86
Competitividade de Preços	72
Sustentabilidade Ambiental	67
Infraestrutura de Transporte Aéreo	42
Infraestrutura Terrestre e Portuária	114
Infraestrutura de Serviços Turísticos	59



Recursos Naturais	2
Recursos Culturais	9

Fonte: Produção da autora com base nos dados do relatório TTCR (2019)

Contudo, o destaque de recursos naturais e culturais, aqui salientado, converge diretamente no objeto de pesquisa desse estudo, que volta seu olhar precisamente para a abordagem em uma análise sintética, de dois destinos onde se verifica esses potenciais de recursos para o desenvolvimento do turismo. Notadamente, tanto a biodiversidade como a pluralidade da cultura brasileira, são temáticas que subsidiam diversos estudos, posto que, esse potencial amplia ainda mais os interesses de pesquisas que abordem as eficiências, bem como as deficiências dos elementos característicos do turismo para o desenvolvimento do setor.

Neste contexto, de acordo com dados do relatório Contribuições do Turismo em Unidades de Conservação 2018, disponibilizados pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), o Brasil tem 787 mil quilômetros quadrados protegidos por 334 unidades de conservação federais, divididas entre áreas de proteção integral e de uso sustentável (ICMBio, 2018).

Toda essa extensão em recursos naturais e a diversidade em recursos culturais, atraíram em 2018, 6.621.376 turistas internacionais, conforme informações do Ministério do Turismo<sup>114</sup>, em números percentuais segmentados, 16,5% das visitas são voltadas para ecoturismo, enquanto a cultura responde a 9,3%, do motivo de viagens nas chegadas internacionais<sup>115</sup>. A contribuição do setor de turismo brasileiro ao Produto Interno Bruto (PIB) cresceu 3,1% em 2018, totalizando US\$ 152,5 bilhões, equivalendo a 8,1% das principais riquezas do País, gerando cerca de 7,5% dos empregos da nação (BRASIL, 2019).

Sem dúvida, a diversidade cultural e a biodiversidade do Brasil, são características irrefutáveis, esse potencial se manifesta em praticamente todo território brasileiro, e a

<sup>114</sup>Dados constantes no Anuário Estatístico de Turismo 2019 - Ano Base 2018, Ministério do Turismo 2019

<sup>115</sup>Dados constantes no Boletim Informativo de Receptivo do Turismo Brasileiro, Ministério do Turismo 2019



pujança econômica é expressa pelos números que encontramos por regiões e estados. Nesse sentido, observa-se que o faturamento da região Nordeste<sup>116</sup> registrou R\$ 20.478,4 bilhões<sup>117</sup> com a indústria do turismo em julho de 2019. No *ranking* nacional, estratificado por unidade federativa, a distribuição do faturamento no turismo posiciona o estado da Bahia em 7º lugar com R\$713,4 bilhões, sendo o maior do Nordeste (CNC, 2019).

Com efeito, todos esses números evidenciam a pujança do setor na economia brasileira, bem como para a economia baiana, evidenciando a configuração da atividade turística com potenciais efeitos positivos para a diversificação econômica da nação, sendo, portanto, irrefutável a significância do setor de turismo para o Brasil, e como essa economia possui substancial potencial no Estado da Bahia, onde se encontra diversos municípios com recursos relevantes para efetivação de uma expansão econômica do setor de turismo, entre eles esse estudo destaca, Mucugê na Chapada Diamantina por sua latente capacidade de recursos naturais e Cachoeira no Recôncavo Baiano pelo seu diversificado legado cultural.

## **5. Condição Histórica, Geográfica, Sociodemográfica e Atrativos Turísticos dos Municípios de Mucugê e Cachoeira**

O município de Mucugê está localizado na região central da Chapada Diamantina, como se observa na figura 1, seu perímetro é delimitado ao norte com Palmeiras e Lençóis, ao sul com Ibicoara, a leste com Andaraí e ao oeste com Boninal, Piatã e Abaíra. Com localização de coordenadas geográficas na latitude 13°00'19" sul e longitude 41°22'15" oeste, e altitude que varia de 981 a 1568m. Sua divisão político-administrativa incide na mesorregião centro-sul baiano e microrregião de Seabra, e distante 478km da capital do estado (IBGE, 2010).

---

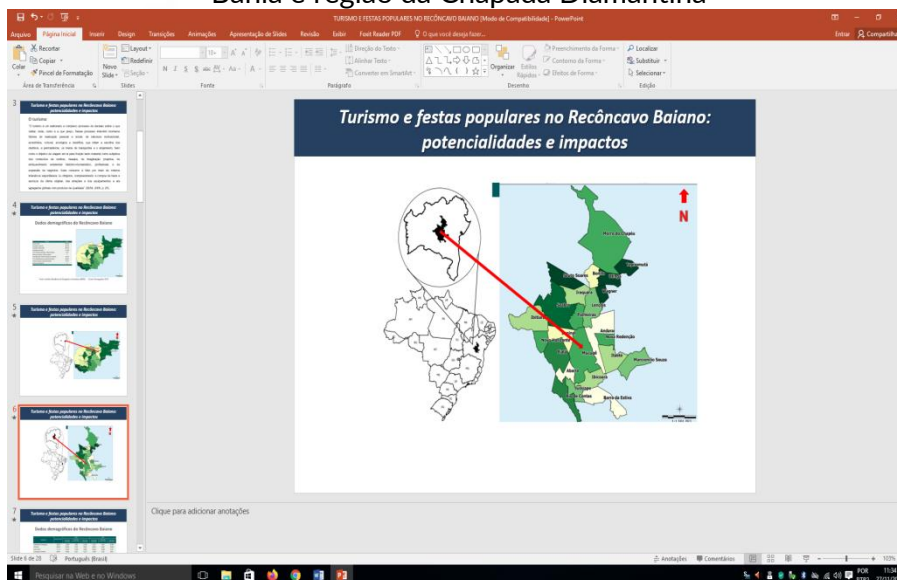
<sup>116</sup>De acordo com pesquisa feita, pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), a partir da criação do Índice Cielo de Vendas do Turismo da CNC (ICV - Tur). Esse índice se amparou nos parâmetros da Pesquisa Anual de Serviços (PAS), Índice de Atividades Turísticas (IATUR) e a Pesquisa do Turismo, promovidos pelo IBGE. Bem como, as taxas de variação da Pesquisa Cielo.

<sup>117</sup>A pesquisa considerou as avaliações realizadas em hospedagens, restaurantes e similares bem como transportes de passageiros.





Figura 1 – Representação gráfica de localização geográfica do município de Mucugê no Brasil, Bahia e região da Chapada Diamantina



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE

Conforme dados do Censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município tem uma população de 10.545 habitantes, onde pouco mais de 65% de sua população distribuída na zona rural, o que junto com uma extensão territorial de 2.462,153km<sup>2</sup> lhe atribui uma densidade populacional baixa, conforme se observa nos dados constantes no quadro 3:

Quadro 3: Principais dados espaciais e sociodemográficos do município de Mucugê

Área da Unidade Territorial	2.462,153 km <sup>2</sup>
População Total	10545
População Urbana	4180
População Rural	6365
Densidade Demográfica	4,3 hab/km <sup>2</sup>
PIB a preços correntes (R\$ milhões)	390.094,07
PIB Per Capta	38638,48
IDH	0,606
Frota de veículos	3208



Altitude	Variação de 981 a 1568m
Clima - Ameno	Inverno: temperatura entre 7 °C e 20 °C Verão entre 22 °C e 30 °C

Fonte: Autora desta pesquisa com base nas informações do IBGE (2010)

A ocupação histórica do município de Mucugê, que tem uma parcial de seu território dentro do Parque Nacional da Chapada Diamantina (PNCD), está fortemente atrelada a exploração do interior da Bahia, através dos movimentos de bandeiras.

De acordo com Bandeira (2014), a data da descoberta de pedras de diamante na região da Chapada Diamantina é bastante contraditória à medida que diversos autores<sup>118</sup> utilizam diversas datas, para estabelecer um marco temporal, o autor toma como ponto de partida a exploração que se inicia em 1817 na Serra do Gagau, e por volta de 1844 a exploração chega as margens do rio Mucugê, para corroborar a afirmação o autor ampara sua afirmativa nos estudos de Pedro Calmon que discorre:

Em 1844, abriu-se a chusma de garimpeiros, chamados de todos os quadrantes para a farta e tumultuada colheita dos diamantes, a região de Mucugê, de Andaraí e de Lençóis, onde nasce o Paraguaçu e os montes talhados em pedra policrômica desenham sobre os vales profundos monstruosas arquiteturas [...] (CALMON, 1950 Apud BANDEIRA 2014, p.105).

Com efeito, a área já era parcialmente ocupada, no início do século XIX por fazendeiros que mantinham criação de gado, algumas décadas depois, com a descoberta do diamante na região Leste da Chapada Diamantina, a área foi povoada por exploradores auríferos e de pedras preciosas, mineradores em grande parte de naturalidade paulista e baiana, mas também muitos europeus judeus e novos cristãos, fundando a vila de Santa Isabel do Paraguassú em 1844, em 1890 o nome da vila foi mudado para Freguesia de São João do Paraguaçu, em 1917 passou a ser chamado de Mucugê, a alcunha, procede de um fruto comestível outrora abundante na área do rio Mucugezinho(SALES, 1994, FERREIRA, 2008; BANDEIRA, 2014).

<sup>118</sup> Para Caio Prado Junior, as primeiras descobertas datam de 1732, entretanto as explorações podem haver permanecido em segredo pois na Bahia esse labor foi proibido por carta regia de 16 de março de 1731(BANDEIRA,2014).



Durante algumas décadas, a mineração levou prosperidade a região, essa ascensão econômica foi refletida em sua rica arquitetura civil colonial, constante de casarios portugueses e antigas igrejas, além de um cemitério de estilo bizantino, contudo, na década de 1870, a exploração do diamante entra em decadência e posterior crise, a região adota outras atividades econômicas, como a criação de gado, cultivo de café e cereais.

A decadência econômica na metade do século XX, se deu sobretudo, pela descoberta de novas jazidas de diamantes no Sul da África, que superavam o custo do diamante brasileiro, e posteriormente pela proibição da exploração da gema, causando um esvaziamento populacional no município (FERREIRA, 2008).

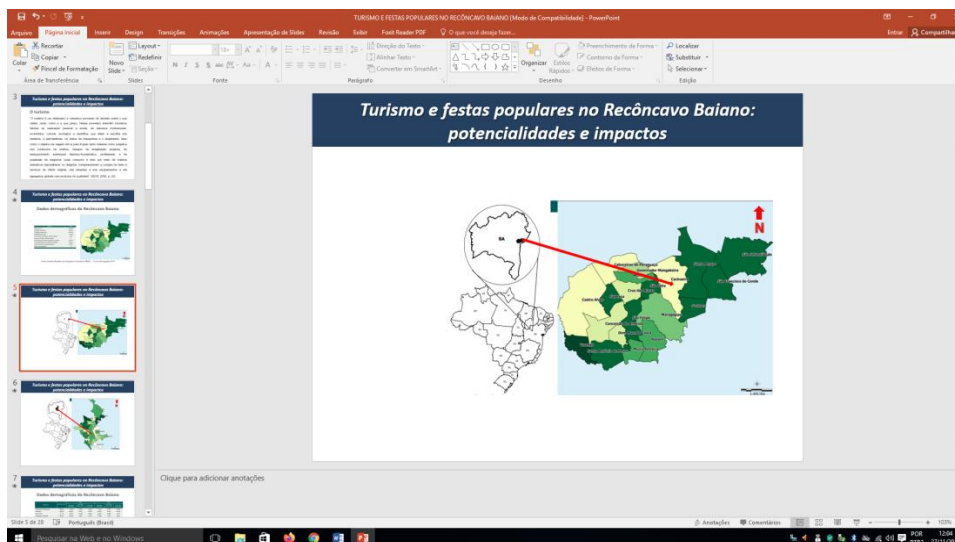
Entre as alternativas a essa crise econômica, a região explorou os campos naturais de sempre-viva, (espécie de flor típica do território, que após colhida e secada sob o sol, tem seu aspecto natural mantido por cerca de 8 meses), a planta que tem cerca de 400 variações, era exportada em grandes quantidades para Europa como artigo de decoração, chegando a quase extinção, o ápice da falta de alternativa de sobrevivência, levou muitos autóctones a caça de diversos tipos de animais silvestres nativos (SALES, 1994).

Em 1985, foi criado o Parque Nacional da Chapada Diamantina, o qual 52% da área está dentro do território de Mucugê, a criação do parque, e diversas outras estruturas de políticas públicas impulsionaram a partir dos anos 1990 o turismo na Bahia (ICMBio, 2018; CRUZ, 2005). Na mesma década chega à região a agricultura empresarial mecanizada, principal fonte econômica do município na atualidade.

Situado na Baía de Todos os Santos, às margens do rio Paraguaçu, na região do Recôncavo Baiano, o Município de Cachoeira, como se observa na figura 2, tem seu perímetro delimitado ao norte com Conceição de Feira, ao Sul com Saubara e Maragogipe, ao Leste com Santo Amaro e ao Oeste com São Félix. Com localização de coordenadas geográficas na de latitude 12°36'36" sul e longitude 38°57'56" e altitude aproximada de 1045 metros acima do nível do mar.



Figura 2 – Representação gráfica de localização geográfica do município de Cachoeira no Brasil, Bahia e região do Recôncavo Baiano



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE

Conforme dados do Censo (2010) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o município tem uma população de 32.026 habitantes, onde predomina a população residente em zona urbana frente a população da zona rural, ambas se distribuem por uma extensão territorial de 395.22km<sup>2</sup> lhe atribui uma densidade populacional alta, conforme se observa nos dados constantes no quadro 5:

Quadro 5: Principais dados espaciais e sociodemográficos do município de Cachoeira

Área da Unidade Territorial	395.22 km <sup>2</sup>
População Total (hab)	32.026
População Urbana (hab)	16.387
População Rural (hab)	15.639
Densidade Demográfica	81,03 hab/km <sup>2</sup>
PIB a preços corrente (R\$ milhões)	523.162,41
PIB Per Capta	14941,95
IDH	0,647



Frota de veículos	5357
Altitude	Varição de 45 a 50m
Clima -Tropical úmido	Inverno: temperatura entre 22 °C e 23 °C Verão entre 25 °C e 26 °C

Fonte: Autora desta pesquisa com base nas informações do IBGE (2010)

A Vila primitiva de Cachoeira nasce a partir de um engenho açucareiro, onde a configuração, escravo, produção e senzala versus barão, capital e casa grande marcam as relações econômicas e sociais do Recôncavo Baiano, nesse sentido, a história do município está diretamente associada a colonização do Brasil, onde era fundamental a ocupação e domínio do território, à medida que o Recôncavo da Bahia se consolidou com núcleo regional, em função de sua economia, açucareira, fumageira e posteriormente por fazendas de criação de gado, partiram de suas terras inúmeras expedições para desbravar novas terras na Bahia, sendo o sertão um dos novos territórios adentrados (COSTA PINTO, 1958; BANDEIRA,2014).

De acordo com Mello (2001) apud Queiroz & Souza (2009), a formação da vila contou sobretudo com os esforços de Paulo Dias Adorno, que chegou a Baía de Todos os Santos em 1532, e recebeu posteriormente as terras de D. Álvaro Costa Filho, que por sua vez era filho do segundo governador do Brasil, a saber: Duarte da Costa, outro destaque foi Rodrigo Martins um dos primeiros mamelucos a constituir engenho na região.

Inicialmente batizada como Freguesia Nossa Senhora do Rosário (1674), seguida pela alcunha de Vila de Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira do Paraguaçu em 1698, foi colonizado pelas famílias portuguesas Dias Adorno e Rodrigues Martins. Foi a segunda Vila a ser instalada no Recôncavo, em 29/01/1698, por Carta Régia de 27/12/1693, em 1832 foi criada a Comarca de Cachoeira, sendo elevada à Cidade através da Resolução Provincial de nº 44 de 13/03/1837, tornando-se município em 1837 (SANTOS,1998).





No que tange ao nome da localidade, os estudos de Santos (1998, p.18) apud Queiroz e Souza (2009, p.35), corroboram o surgimento da Vila a partir da capela, ao afirmar:

Um dos primeiros núcleos de habitação dos colonizadores do Recôncavo situava-se no entorno da pequena Capela de Nossa Senhora do Rosário, hoje denominada Nossa Senhora da Ajuda. Posteriormente, por causa da localização estratégica da capela, implantada no último ponto, por via fluvial, de acesso ao sertão e das cobiçadas minas preciosas, este núcleo passou a denominar-se Porto da Cachoeira, assumindo, posteriormente, a denominação de Vila Nossa Senhora do Rosário do Porto da Cachoeira (QUEIROZ & SOUZA, 2009, p. 35).

Em realidade a relação entre a região do recôncavo baiano e da Chapada Diamantina converge em vários pontos, uma vez que a economia açucareira e a abundância de ouro em Rio de Contas reforçavam a pujança econômica e atraía um contingente populacional para ambas regiões, além de que tanto o açúcar, fumo como o ouro e diamantes eram escoados pelo porto de Cachoeira. Durante um longo período a economia desenvolvida no Recôncavo Baiano, foi próspera, ora pela produção do açúcar, ora pelo fumo, toda a produção utilizando mão de obra escrava, em sua maioria negros escravizados e pela comercialização de ouro e diamantes que vinham da Chapada Diamantina, esse processo é representado através dos casarões na cidade de Cachoeira, do esplendor das igrejas, mas também da força cultural evidenciada pela quantidade de terreiros de candomblé na cidade.

Por conseguinte, observa-se duas vertentes: patrimônio material e patrimônio imaterial, que conduz uma relação manifestada através das tradições culturais, assim a cidade se constitui como segundo mais importante conjunto arquitetônico do estado da Bahia, sendo tombada pelo Instituto do Patrimônio Artístico e Nacional (Iphan), no início da década de 1970, contando atualmente com aproximadamente 28 processos de tombamentos, em si a condição de Cidade Monumento, se dá por reunir o maior conjunto arquitetônico do estilo barroco na Bahia, evidenciado pelas fachadas dos edifícios e sobrados.

## 6. Resultados



Conforme explanado na introdução, esse estudo dedicou-se a catalogar os principais atrativos turísticos das cidades de Mucugê e Cachoeira, também buscou investigar quais os destinos visitados entre os jovens da geração Z, a nível internacional a pesquisa intencionou saber o país que já foi visitado pelos respondentes, nesse sentido, respondendo a identificação dos recursos e atrativos turísticos, é necessário salientar que a atividade turística que é explorada no município de Mucugê converge sobretudo em atrativos de ecoturismo, contando com inúmeras, trilhas, grutas e cachoeiras, entretanto, pela condição histórica da ocupação do território, nesse cenário, a localidade, congloba em seu território algumas das condições estabelecidas por Boullón (2002) especialmente no que tange a variedade dos recursos naturais, o município congrega também algumas atrações de turismo cultural, como se pode observar no quadro 4:

Quadro 4: Principais atrativos turísticos ofertados em Mucugê

<b>ATRATIVOS DE ECOTURISMO</b>	<b>ATRATIVOS TURÍSTICOS DIVERSOS</b>
Cachoeira da Matinha	Poço Mar da Espanha
Cachoeira Bate Palmas	Poço Azul
Cachoeira Moça Loira	Poço Encantado
Cachoeira do Buracão	Canyon das Sete Quedas
Cachoeira do Herculano	Comunidade Barriguda
Cachoeira do Tiburtino	Museu do Garimpo
Cachoeira da Piabinha	Projeto Sempre Viva
Cachoeira do Funil	Vale do Rio Preto
Cachoeira das Andorinhas	Lapa do Caboclo
Cachoeira da Fumacinha por Cima	Mirante do Paty
Cachoeira do Cardoso	Gruta Brejo Verruga
Cachoeira dos Cristais	Arquitetura Colonial de Mucugê
Cachoeira das Três Barras	Cemitério de Estilo Bizantino

Fonte: Autora desta pesquisa com base em entrevista a Associação do Condutores de Visitantes de Mucugê – ACV-M

Quanto a cidade de Cachoeira, a reunião da riqueza cultural constante do patrimônio material e imaterial, torna a cidade um destino com inúmeros atrativos, tanto pela imponência arquitetônica em suas ruas, quanto pela cultura de matriz africana e a religiosidade, fazendo com que o destino seja palco de diversas manifestações culturais que desconhecem os limites do tempo e da modernidade, mantendo em suas tradições culturais suas características originais, no quadro 6 destacamos os principais atrativos.



Quadro 6: Principais atrativos turísticos na cidade deCachoeira

<b>MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E RELIGIOSAS</b>	<b>ATRATIVOS CULTURAIS ARQUITETURA CIVIL/RELIGIOSA</b>
Festa da Boa Morte	Casa da Irmandade da Nossa Senhora da Boa Morte
Festa de Iemanjá	Santa Casa da Misericórdia
Festa do Divino Espírito Santo	Estação Ferroviária
Festa da Nossa Senhora d'Ajuda	Ponte Dom Pedro II
Festa de Nossa Sr. <sup>a</sup> da Conc.do Monte	Chafariz Imperial
Festa Nossa Senhora do Carmo	Mercado Municipal de Cachoeira
Festa de Santa Bárbara	Fórum Augusto Teixeira de Freitas
Festa da Independência	Casa Ana Nery
Festa da Esmola Cantada	Casa de Câmara e Cadeia
Festa da Bandeira	Solar dos Adornos
Festa de São João	Museu da Ordem terceira do Carmo
Trezena de Santo Antonio	Museu do Instituto do patrimônio Histórico e Artístico Nacional
Samba de Roda Suspiro do Iguape	Museu Regional do Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural
Bumba meu Boi	Fundação Hansen Bahia
Mandu	Igreja Nossa Senhora do Rosarinho
Coral do Iaene	Igreja Nossa Senhora de Belém
Coral da Cidade	Igreja Nossa Sr. <sup>a</sup> da Conc. do Monte
Sociedade Lítero-musical Minerva Cachoeirana	Capela de Santa Bárbara
<b>ATRATIVOS NATURAIS</b>	Terreiro Nkosi Mocumbi Dendeseiro
Bacia do Iguape	Terreiro OYA Mucumbi
Banho do Japonês	Terreiro de Ogum
Rio Paraguaçu	Terreiro Centro de Umbanda
Rio Açú	Terreiro Ilê Xango Godo Dey

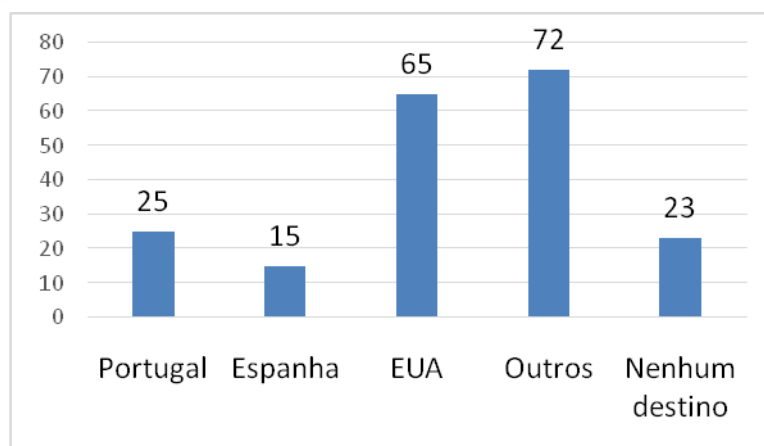
Fonte: Autora desta pesquisa com base nas informações da obra de Queiroz & Souza (2009)

O estudo identificou também, que é considerável o número de viagens internacionais dessa geração, quando o percentual de saídas registra 88,5% do total questionado. Dentre os destinos especificados no questionário, destaca-se os Estados



Unidos, que conforme se observa no gráfico 1, foi visitado por 65 dos 200 jovens pesquisados, o que corresponde a 32,5% das respostas.

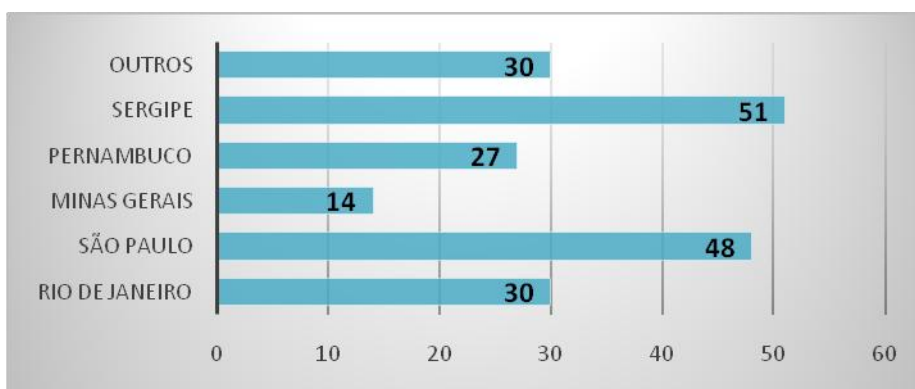
Gráfico 01: Pesquisa de Visita a Destinos fora do país



Fonte: Autora deste estudo com base nas informações da Pesquisa de Visita a Destinos Turísticos

As respostas da segunda pergunta do questionário aplicado, evidenciaram Sergipe, como o estado conhecido por maior número de jovens da geração Z, residentes em Salvador, na continuidade apresentam-se São Paulo e Rio de Janeiro, como se observa no gráfico 02.

Gráfico 02: Estados brasileiros mais visitados pelos jovens da geração Z

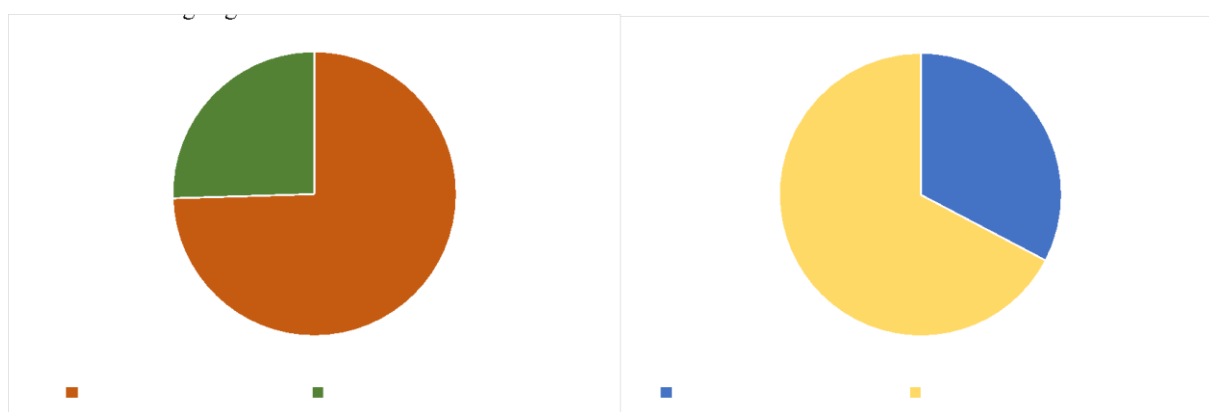


Fonte: Autora deste estudo com base nas informações da pesquisa de visita a destinos turísticos



Em relação ao município onde prevalece as atividades voltadas para o ecoturismo, de acordo com os dados que se observa no gráfico 03, dos 200 pesquisados, 75% dos entrevistados, que corresponde a 149 pessoas, nunca visitou o destino de Mucugê, enquanto 67% nunca visitou o destino de turismo cultural Cachoeira, que corresponde a 165 pessoas, como é possível aferir no gráfico 4.

Gráficos 03 e 04: Resultado da aferição dos jovens que já visitaram Mucugê e Cachoeira respectivamente



Fonte: Autora deste estudo com base nas informações da Pesquisa de Visita a Destinos Turísticos

### Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se fazer uma catalogação dos principais recursos e atrativos turísticos dos destinos de Mucugê e Cachoeira, nesse sentido observa-se uma imensa variedade de recursos e atrativos no Município de Mucugê, que evidencia o potencial turístico da área em toda sua extensão geográfica, especialmente para o segmento do ecoturismo, mas também para o turismo de saúde e terapêutico e o turismo de ufologia, tornando, portanto, o destino detentor de irrefutável potencial em recursos para a atratividade turística da região. Não obstante a cidade de Cachoeira, é seguramente aquela que mais representa a cultura do estado depois da capital baiana, uma vez que a região detém alto poder no turismo cultural, assim também como outras vertentes de turismo.





contudo, o principal objetivo da pesquisa foi verificar quais os destinos visitados entre os jovens da geração Z, a nível internacional, nacional, e estadual, nesse sentido, a pesquisa intencionou sobretudo explorar o comportamento desses jovens sobre seus deslocamentos turísticos, a saber: o país que já foi visitado, os estados brasileiros para os quais já viajaram, bem como municípios baianos para onde já se dirigiram.

Nessa perspectiva, Os anseios e desejos de uma geração, completamente conectada com o mundo, são expressos nas mudanças de comportamento que denotam diversos aspectos sociais, que mesmo ao observador menos especialista, torna-se perceptível no cotidiano de qualquer pessoa que tenha algum tipo de convivência, com a geração Z, na medida que suas escolhas, prioridades, opiniões e modos de viver, divergem se não em tudo, em boa parte dos mesmos aspectos defendidos pelas gerações anteriores, especialmente pela geração X, e pelos Baby Boomers.

Os resultados da pesquisa corroboram em parte com as observações feitas pela pesquisa do site Booking.com, especialmente quando se observa a correspondência de saídas internacionais desses jovens. Nessa continuidade, se observa que a quantidade de jovens que já visitaram outros países, difere em muito da quantidade que viajaram para os municípios de turismo cultural e ecoturismo dentro estado da Bahia especificados na pesquisa.

Não menos considerável, também, é a diferença entre o número de jovens que já viajaram para outros estados brasileiros, frente ao turismo estadual na Bahia, o que tende a parecer que há uma valorização maior nos deslocamentos internacionais e nacionais por esta geração, quiçá isso denote um pouco de desconhecimento do potencial de recursos e atrativos turísticos contidos em inúmeros municípios baianos. Nesse sentido, observa-se a cidade de Cachoeira que, a pesar de se localizar pouco mais de 100 km de distância da capital baiana, e conter muitas possibilidades de exploração turística não são conhecidas por mais de 60 % dos respondentes, o mesmo ocorre com um dos principais destinos de ecoturismo na Bahia, em que somente 26% dos pesquisados já visitou o município de Mucugê.

Os motivos que causam essa distorção entre os deslocamentos, podem ser diversos, entre eles talvez existam aqueles ligados as facilidades encontradas na



logísticas do deslocamento (infraestrutura viária, distancia), a exemplo se observa que o estado de Sergipe obteve o maior número de visitas frente a qualquer outro destino. Nessa perspectiva, a restrita visita nos destinos de ecoturismo e turismo cultural no estado da Bahia, podem estar ligados com deficiências de infraestrutura em alguns destes municípios, entretanto tratam-se apenas de suposições, à medida que os questionamentos desta pesquisa não foram direcionados a este propósito.

Por via de regra, ineficiências ligadas a logística e infraestrutura, são fatores que *per se*, dificultam o acesso ao destino turístico. Nesse sentido, ações específicas e em larga escala de valorização do patrimônio turístico do estado, devem ser empenhadas em promover o turismo interno, para viabilizar e alavancar a economia desses destinos através da valorização patrimônio natural, e cultural.

### **Referências bibliográficas**

BANDEIRA, Renato L. **Chapada Diamantina: histórias, riquezas e encantos**, 6<sup>a</sup> ed. Salvador, 2014

BOULLÓN, Roberto C. **Planejamento do espaço turístico**. Ed. EDUSC, São Paulo, 2002

BRASIL. Ministério do Turismo. **Ecoturismo: orientação básicas**, 2<sup>a</sup> ed. 2010, disponível em:

[http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o\\_ministerio/publicacoes/downloads\\_publicacoes/Ecoturismo\\_Versxo\\_Final\\_IMPRESSxO\\_.pdf](http://www.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Ecoturismo_Versxo_Final_IMPRESSxO_.pdf). Acesso em set./2019

BRASIL. Ministério do Turismo. **Boletim Informativo do Turismo Receptivo do Brasileiro**. Brasília, DF, 2019, disponível em: <http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/2016-02-04-11-54-03/demanda-tur%C3%ADstica-internacional.html>Acesso em outubro/2019

CNC – Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo – **Pesquisa do Turismo Faturamento e Emprego – Julho/19**. 2019, disponível em:

[http://cnc.org.br/sites/default/files/201909\\_Emprego%2520e%2520Faturamento%2520no%2520Turismo\\_julho\\_2019.pdf](http://cnc.org.br/sites/default/files/201909_Emprego%2520e%2520Faturamento%2520no%2520Turismo_julho_2019.pdf)Acesso em: Outubro/2019



COSTA PINTO, L. A. **Recôncavo: Laboratório de uma experiência humana.** Rio de Janeiro, 1958

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: setembro de 2019

Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio) - **Relatório de contribuições do turismo em unidades de conservação, 2018**

FERREIRA, Elisângela O. **Entre vazantes, caatingas e serras: trajetórias familiares e uso social do espaço no sertão do São Francisco, no século XIX.** / 2008, 404f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2008.

MELLO, Francis J. **Histórias da cidade de Cachoeira.** Ed. Radami, Feira de Santana, 2001

QUEIROZ, Lúcia Maria A. de. SOUZA, Regina Celeste de A. **Caminhos do Recôncavo: Proposição de Novos Roteiros Históricos-culturais para o Recôncavo Baiano,** Salvador, 2009

SALES, Fernando. **Memória de Mucugê,** 1994

SANTOS, L.S. **Turismo e mercado digital: transformações no segmento de agências de viagens em salvador com o advento da comercialização de pacotes pela internet.** Dissertação (Mestrado) - Desenvolvimento Urbano e Regional – Universidade Salvador. Salvador, 2019.

SANTOS, Milton. A rede urbana do recôncavo. In BRANDÃO, Maria Azevedo(Org.).**Recôncavo da Bahia: sociedade e economia em transição.** Fundação Casa de Jorge Amado; Academia de Letras da Bahia, Universidade Federal da Bahia, Salvador,1998

SEBRAE - Serviço de Apoio às Micros e Pequenas Empresas - **Boletim de Baiano de Inteligência Competitiva: Cadeia de Turismo na Bahia.** Disponível em:



<<https://m.sebrae.com.br>> BA > Anexos > 2BIC - Cadeia de Turismo na Bahia> Acesso em outubro/2019

SILVA, F. F. **Centralidade e impactos regionais de política monetária: um estudo dos casos brasileiro e espanhol.** Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2012.

SOUZA, Regina Celeste de A. MOUSINHO, Maria Cândida A. SÁ, Natalia Coimbra. **Turismo Cultural; novos desafios.** Ed. UNIFACS, Salvador 2007

SPÍNOLA, C. A; **Ecoturismo em espaços naturais de proteção integral no Brasil – o caso do parque nacional da Chapada Diamantina Bahia.** Tese (Doutorado) - Análise Geográfica Regional - Faculdade de Geografia e História. Universidade de Barcelona. Barcelona, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009

World EconomicForum. **The travel&tourismcompetitivenessreport**, ed. 2019

World TourismOrganization. **International tourismhighlights**, ed. 2018



## A meta 47 do plano nacional de cultura – crianças, participação social e democracia

Isabela Fernanda Azevedo Silveira<sup>119</sup>

**Resumo:** O presente trabalho traz uma reflexão sobre alguns resultados do Plano Nacional de Cultura - PNC, vigente no decênio 2010-2020 no Brasil, ao analisar o cumprimento da sua meta de número 47, que versa sobre infância e juventude, tomando por base de análise o quarto relatório produzido pelo Ministério da Cultura (MINC). Neste, são apresentados dados do desempenho dessa e das outras 52 metas do plano desde sua publicação, em dezembro de 2011, até o dia 31 de dezembro de 2016. O texto problematiza acerca da não inclusão das crianças nas instâncias e instituições de participação da sociedade civil no país, ainda que tais ferramentas tenham se multiplicado em termos numéricos e de diversidade de agentes nos últimos 20 anos, e em que medida essa não participação se reflete nos resultados das políticas para crianças no bojo do próprio PNC.

**Palavras-chave:** Políticas Culturais; Instituições Participativas; Direitos Culturais; Plano Nacional de Cultura; Infância.

### 1. Introdução

A filósofa Marilena Chauí, em conferência realizada na cidade de Salvador (BA) no ano de 2012 por ocasião de uma série de debates públicos organizados pela Secretaria de Cultura da Bahia (SECULT BA) com o tema *Cultura é o que?*, fez algumas considerações relevantes para se pensar sobre que estatutos uma Democracia deve se apoiar para estar alinhada com valores efetivamente democráticos e voltados para princípios de igualdade. Para a autora, o regime de governo a que se chama Democracia não garante, *per si*, uma vida social pautada em preceitos democráticos, e elenca princípios que caracterizariam uma sociedade efetivamente governada pelo “poder do povo”.

Dizemos, então, que uma sociedade – e não um simples regime de governo – é democrática quando, além de eleições, partidos políticos,

<sup>119</sup> Doutoranda do Programa de Pós Graduação Multidisciplinar em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: [isabela.silveira@gmail.com](mailto:isabela.silveira@gmail.com)





divisão dos três poderes da República, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social se realiza como um contrapoder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes. (CHAUÍ, 2012, p.56-57).

Para além do exercício filosófico, a provocação da autora dá a ver a importância das instituições de participação<sup>120</sup> da sociedade civil na consolidação e efetivação de um regime democrático para além da estrutura governamental. O conflito como algo legítimo dentro dessa forma de governança, a ampliação de direitos das maiorias e a implantação de novos direitos para as minorias se apresentam como outros aspectos relevantes nisso que permitiria portanto uma vida social democrática de direito e de fato e, para se estabelecerem, pressupõem a integração da sociedade civil às práticas de governança. Ela destaca ainda que seria uma prerrogativa da democracia criar para si novos “problemas” de forma contínua posto que, a cada novo direito que se implementa, abrir-se-iam novas demandas e novos pleitos que deveriam ser atendidos, sendo então seguidos por outros tantos. Considerando que garantir direitos já conquistados e legar novos direitos aos cidadãos em sua diversidade é um dos estatutos centrais da vivência social democrática para além do regime político, não poderíamos considerar o Brasil como uma democracia posto que “(...) vivemos numa sociedade oligárquica, hierárquica, violenta e autoritária.” (IDEM, p. 58).

Ainda para a autora, a despeito de haver no estado brasileiro uma Democracia como regime de governo oficial, o que se vivencia é um neoliberalismo em termos políticos e econômicos, organizados em torno da polarização entre carências e privilégios, sendo que os detentores dos segundos são os mesmos que criam, executam e fiscalizam as leis. Assim, somente a ideia e a prática da participação popular como centrais na vivência coletiva poderia levar o país a uma nova cultura política, que seria,

---

<sup>120</sup> Assumimos aqui a noção de instituições participativas de Avritzer (2009) quando trata instâncias como conselhos, conferências, participação cidadã, dentre outros, como “formas diferenciadas de incorporação de cidadãos e associações da sociedade civil na deliberação sobre políticas”, mediando a participação política entre cidadãos e Estado. “Essas formas de participação política são consideradas instituições por envolverem conjuntos de normas e procedimentos que estruturam a ação social e política (POWELL e DIMAGGIO, 1991; HELMKE e LEVITSKI, 2006, apud Avritzer 2010), tal como instituições políticas mais tradicionais (eleições, casas legislativas etc.)”. (BRASIL, 2010, p. 565).



para a autora, democrática no regime e socialista na vivência dos direitos. Assim ela nos diz:

Politicamente, o socialismo define-se pela abolição do aparelho do Estado como instrumento de dominação e coerção, substituindo-o pelas práticas de participação e autogestão, por meio de associações, conselhos e movimentos sociopolíticos; ou seja, o poder não se concentra num aparelho estatal, não se realiza pela lógica da força nem pela identificação com a figura do(s) dirigente(s), mas verdadeiramente como espaço público do debate, da deliberação e da decisão coletiva. (IBIDEM, p. 72. Grifo nosso).

Uma das tentativas de construção de vivência social similar se materializa por meio da Constituição de 1988 que, não por acaso, fica conhecida como “Constituição Cidadã”. Nela, que é a sétima constituição do país, alguns direitos civis são tornados invioláveis, além de ser afirmada a igualdade de gênero, a criminalização do racismo e outros aspectos progressistas que contribuiriam para configurar uma efetiva democracia, doravante incluindo os brasileiros e brasileiras em sua real pluralidade. Nesse sentido, as instituições participativas surgem como instrumentos basilares para efetivação dessas novas práticas democráticas, proporcionando espaço para debate, construção participativa, aconselhamento e fiscalização contínuos das políticas públicas do Brasil.

A dimensão da mudança delineada pela Constituição de 1988 não pode ser ignorada. Afinal, após séculos de concentração do poder na mão de uma elite que entendia a cidadania de fato e de direito como algo acessível a somente uma parte dos habitantes, é com a construção de uma nova carta magna que o país adentraria um momento em que o poder legado aos governantes por meio do voto poderia encontrar na presença de agentes da sociedade civil alguns limitadores aos seus poderes de decisão e representação, além de se verem obrigadas a participar esses representados do processo de construção de políticas governamentais. A democracia participativa avançaria em um sentido de aproximar governantes e governados, inclusive condicionando à participação civil a efetivação de determinados aspectos da governabilidade.

Com a nova Constituição Federal, instâncias de participação como conselhos, colegiados e câmaras são previstas de forma estruturante em determinados órgãos e



ações governamentais, estabelecendo portanto bases para a construção de políticas públicas em integração com a sociedade civil.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreram, de forma acentuada, mudanças nas formas de interação do Estado com a sociedade brasileira. Entre tais mudanças, merece destaque o processo de constituição, disseminação e operação de instituições participativas – formas diferenciadas de incorporação de cidadãos e associações da sociedade civil na deliberação sobre políticas (AVRITZER, 2009). Instituições como conselhos gestores de políticas públicas, conferências, participação cidadã na definição do orçamento público, entre outros, nos três níveis de governo, permitem a incorporação de uma dimensão até então ausente da democracia representativa: processos deliberativos que transcendem os momentos eleitorais e propiciam alternativas de inclusão dos interesses dos grupos organizados no cotidiano da esfera política, fomentando, ao mesmo tempo, a organização política destes grupos e criando novas formas de mediação representativa entre Estado e sociedade. (AVRITZER, 2010. p. 564)

Remontando a Hobbes e seu *Leviatã*, Avritzer lembra que mesmo em sem perder de vista o papel fundamental do contrato social na composição das democracias contemporâneas, é possível problematizar acerca da responsabilização dos atores quando esses agem por decisão própria a despeito dos interesses daqueles que o elegeram. Isso porque de atores eleitos por afinidade, os representantes foram paulatinamente se configurando como detentores de um poder de monopólio sobre um determinado território, o que leva a desafios concretos em um momento em que o voto foi amplamente estendido a uma gama plural e heterogênea de representados. Se o voto é uma autorização tácita e conjunta para a representação, sendo uma via de mão única pela qual se lega a um terceiro um poder de falar em nome de uma coletividade, a multiplicidade de agentes e a diversidade de interesses que estão hoje implicados nas instituições participativas demandariam outras formas de atuação do cidadão que não somente por meio daqueles que foram eleitos.

[...] se introduzimos a democracia como variável, a política carece tanto do ator que age limitado pela autorização recebida e ao qual nos habituamos a chamar de representante quanto do ator livre que, ao invés de delegar a representação dos seus atos, decide responsabilizar-se por eles. (IBIDEM, p. 449).



Nesse sentido, é somente com a redemocratização que a autorização dos eleitores ao poder dos políticos, estabelecida por meio do rito democrático do voto, passa a se configurar como algo limitado pelo poder de decisão dos próprios eleitores que legam aos representantes suas prerrogativas de execução e produção de leis, restando nessa conjuntura política espaços e temáticas em que a sociedade se faz representar por si mesma. O autor argumenta que a relação unívoca entre eleição, monopólio e território nem sempre foi constitutiva da ideia de autorização do poder, sendo importante observar que apesar da instituição *eleição* ter se estabelecido como monopolista nas questões de autorização e representação, ela não se configuraria como único rito no processo de participação.

Analisando os últimos 20 anos no nível federal, isso se apresenta como estruturante do panorama político de determinados setores da sociedade e, no que concerne às instituições participativas, é interessante observar como o processo de redemocratização trouxe a possibilidade de ecoar vozes muito pouco audíveis no território brasileiro nos séculos anteriores. Avritzer (2007) faz uma análise acerca do histórico recente dessas instâncias, observando que grandes áreas, como Saúde e Assistência Social, com práticas estabelecidas de participação da sociedade civil por meio dos conselhos de políticas públicas, por exemplo, passaram a ser acompanhadas por inúmeras outras representações de áreas ligadas a direitos civis. Instituições participativas de mulheres, juventudes, LGBTs, pessoas com deficiências, dentre outros, foram institucionalizadas em conselhos temáticos mas não somente, ganhando espaço de debate do setor por meio de conferências, câmaras, planos, salas e ouvidorias, produzindo tensionamentos e pautando questões ligadas aos interesses dessas minorias em um movimento característico de uma vivência democrática.

Configurando um expediente essencial para conquista do *direito a ter direitos* de camadas inteiras da população, que se fortalecem politicamente no amplo campo de disputas por pautas e agendas próprias que caracteriza democracias estabelecidas, é relevante destacar que esses direitos de participação não alcançam, por premissa, alguns grupos minoritários outros. Por conta das especificidades imanentes à própria categoria social que configuram, certos agrupamentos populacionais ficam de fora da tão desejada



construção coletiva das políticas de nosso país, e sobre as crianças se localiza parte significativa desse processo de exclusão das pautas coletivas que vem sendo mobilizadas no cenário nacional.

## **2. A (nova) cultura da participação social e suas ausências**

Na retomada democrática do país, para além dos direitos das minorias, certos eixos temáticos se viram estruturados em termos de participação social, por meio de instituições de escuta e construção de políticas públicas amplas e plurianuais. A área de Cultura é uma dessas que encontrou pela primeira vez espaço próprio dentro das instâncias de participação da sociedade civil a partir da EC nº 216 que criou o Sistema Nacional de Cultura e, como parte dele, foi elaborado o Plano Nacional de Cultural para reger as políticas do setor no decênio 2010-2020. Por meio de diversos ritos de participação da população, com ênfase no processo de conferências, permitiu-se que grupos variados de agentes públicos e privados fossem ouvidos em suas demandas, inquietações e desejos para o setor, construindo coletivamente um documento norteador de ações capaz de englobar variados elos da cadeia produtiva, as linguagens, áreas, temáticas e territórios brasileiros por dez anos.

Segundo a própria ministra de cultura à época, Ana de Hollanda, o Plano Nacional de Cultura traduzia diretrizes adotadas pelo MINC como sustentabilidade e planejamento e materializava anos de discussões entre Estado e sociedade civil acerca do setor (BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA, 2011). Uma planificação democrática dos objetivos da cultura para os anos seguintes que resulta de procedimentos democráticos de participação.

E o mais importante: planejamento feito com democracia. Para tanto, o MinC chamou os interessados na agenda para discutir e pensar sobre qual Cultura queremos produzir e vivenciar nos próximos 10 anos. Foi um amplo processo de debate, que durou meses, e que qualificou a proposta agora entregue à sociedade.

Trata-se de texto escrito por milhares de mãos, por diversos sujeitos e grupos, por meio de diferentes instâncias e espaços de experimentação e participação. Um plano que reflete o esforço coletivo para assegurar o total exercício dos direitos culturais dos brasileiros e brasileiras de todas





as situações econômicas, localizações, origens étnicas e faixas etárias.”  
(BRASIL. MINISTÉRIO DA CULTURA, 2011, p. 8. GRIFO NOSSO)

O papel das conferências, fossem essas em nível municipal, estadual ou federal, fossem de natureza livre, temática ou setorial, foi central nesse processo porque em tais espaços de escuta e fala os cidadãos e os representantes do governo debateram longamente temáticas do campo, visando construir ações e programas para o setor. A variedade de vozes era, portanto, um dos aspectos mais relevantes para a construção de políticas minimamente capazes de dar conta da heterogeneidade da área, com eleição de delegados habilitados por seus pares a falarem como representantes temporários de seus agrupamentos e categorias sociais. Indígenas, mestres da cultura popular, ciganos, quilombolas, pessoas com deficiência, profissionais e amadores das inúmeras linguagens artísticas, por exemplo, compuseram grupos de trabalho conjuntamente, o que permitiu a produção de um documento complexo e bem estruturado, que se coloca como estruturante para o amadurecimento político da área cultural.

A abertura para a participação ampla e continuada de cidadãos de todas as partes do país é um dos aspectos basilares da instituição participativa a que chamamos de conferência, e dele provém parte importante da consistência que ganha enquanto instrumento orientador para uma política efetivamente democrática. Segundo a própria introdução da publicação com as Metas do Plano Nacional de Cultura, com aquele documento pretendia-se um amplo acompanhamento social, estimulando os “atores sociais em todo país a conhecer e acompanhar sua concretização” (idem, p. 6). A publicação afirma ainda ser “essencial que gestores públicos estaduais, municipais e do Distrito Federal, cidadãos, artistas, representantes de culturas tradicionais e populares, produtores e consumidores de cultura possam se reconhecer nas metas e saber como contribuir em cada uma delas.” (ibidem. Grifo nosso).

No entanto, a configuração dos direitos políticos em nosso país pressupõe que determinados agentes e categorias sociais não sejam capazes de acessar essas instituições participativas e estejam, portanto, alheios a esse processo em maior ou menor grau. Nesse sentido, dentro da dinâmica de construção, acompanhamento e fiscalização como a do PNC, determinados setores da sociedade terminam por passar ao



largo dessa vivência tão importante e assumidamente voltada para a mais ampla participação democrática possível.

Saindo do caso da Cultura em particular e pensando em participação social no sentido lato, um dos exemplos mais simbólicos das lacunas do modelo de cidadania que estrutura essas relações democráticas brasileiras é o do sistema prisional. Com cerca mais de 726 mil pessoas atrás das grades<sup>121</sup>, o Brasil ocupa o terceiro lugar mundial em termos de população carcerária, ficando atrás somente dos Estados Unidos e da China. Com estruturas precárias, violentas e insalubres, o sistema prisional brasileiro tem média de ocupação de celas de mais de 197%<sup>122</sup>, com taxas de homicídio e suicídios bem acima das médias brasileiras, sobretudo no que concerne às presidiárias do sexo feminino<sup>123</sup>.

As pessoas em situações de privação de liberdade que já tenham condenação têm seus direitos políticos suspensos durante o cumprimento da pena, de modo que não podem participar de eleições para Legislativo e Executivo em nenhuma esfera. Isso não se aplica aos encarcerados em trânsito de julgado, ou seja, que ainda não tenham condenação definitiva e tenham direito a recursos, o que corresponde a quase 40% de todas as pessoas que estão em privação de liberdade no país. Mas, assumindo a perspectiva de Avritzer (2007), e considerando que o voto é apenas *uma das* instituições de participação das democracias contemporâneas, poderíamos pensar em que medida a ausência de ferramentas de acesso aos demais ritos de participação daqueles que estão em privação de liberdade transitória ou definitiva<sup>124</sup> pode comprometer estruturalmente os direitos de cidadania desses sujeitos.

Isso constitui aspecto interessante na configuração da cidadania das pessoas encarceradas no Brasil, observando que o prejuízo à participação que recai sobre aquelas que já foram condenadas se estende às que ainda aguardam julgamento no que

<sup>121</sup> Levantamento Nacional De Informações Penitenciárias – INFOPEN 2017.

<sup>122</sup> IBIDEM

<sup>123</sup> Segundo o INFOPEN Mulheres de 2018, a média de morte por homicídio entre mulheres encarceradas é de 5,7 mortes para cada 100 mil mulheres, portanto maior do que a média geral de 4,8 para 100 mil. Já em termos de suicídio, os dados mostram que a média entre encarceradas é quase 20 vezes maior do que média geral do país.

<sup>124</sup> Fala-se aqui em definitiva no sentido de condenações já efetivadas e não na aceção de duração da pena, haja vista o Código Penal brasileiro prever tempo máximo de cumprimento de pena para qualquer que seja a natureza do delito.



concernem aos demais ritos da vida pública. Eleições de ordens de classe, participação em conferências temáticas ou setoriais, participação em reuniões sindicais de sua categoria profissional, votações presenciais em conselhos, acesso a ouvidorias e quaisquer outras formas de integração às práticas democráticas decisórias ou de fiscalização previstas constitucionalmente aos cidadãos passam a ser inacessíveis àqueles que estão atrás das grades, mesmo que venham a ser considerados inocentes após os trâmites jurídicos devidos. Ainda valeria refletir em que medida a privação de liberdade para aqueles e aquelas que cumprem pena não encontra eco para além do período de aprisionamento, considerando que passam a ficar de fora de todas as possibilidades legalmente estabelecidas para decisão sobre a vida pública, sendo no entanto passíveis dos efeitos causados pelas decisões de outrem, não encarcerados, sobre suas próprias vidas.

Ainda que os aspectos jurídicos da extensão da participação nos ritos democráticos para além das eleições às pessoas em situação de encarceramento mereçam uma discussão mais aprofundada, o que não se pode deixar de pensar é que a construção da cidadania desde o início da Modernidade se finca sobre aspectos de participação direta e/ou indireta acerca de temas e decisões de ordem coletiva. Assim, aqueles e aquelas que ficam de fora da pauta de discussão social terminam tendo maior dificuldade para conquista de novos direitos e manutenção dos já existentes, o que gerou lutas históricas pela defesa do voto e influência nas decisões de categorias sociais tão diversas quanto negros, mulheres e estrangeiros. O voto, que era inicialmente destinado a um perfil restrito e excludente de pessoas de um país, passou a ser objeto de lutas organizadas para que se ampliasse para outros perfis, marcando o século XX inteiro com conflitos mais ou menos violentos em todo o mundo. À extensão do sufrágio a mais e mais categorias sociais se seguiu a luta por outras formas de participação, com uma pressão contínua da sociedade civil sobre o poder público por influência mais direta nas pautas que lhes fossem caras, sobretudo no que concerne aos grupos minoritários.

A ascendência neoliberal que marca a globalização capitalista impacta negativamente nesses direitos, com interesses de grandes corporações assumindo protagonismos variados em âmbitos que mobilizam inclusive numerosas parcelas da



população, como questões ambientais e da ordem do trabalho. Mas dada a relevância histórica que as lutas por direitos civis ocupa na trajetória recente dos países, não é possível desconsiderar sua importância na produção de efeitos de cidadania, de modo que um interessante exercício analítico é pensar sobre os desdobramentos do apagamento de determinados grupos nessa cenário de disputa e produção de agendas. Se os presidiários brasileiros são um exemplo extremo, ainda que absolutamente adequado, há grupos outros que vêm sendo historicamente alijados de seus direitos de participação, e mesmo as lutas pela universalização de preceitos básicos de engajamento na vida coletiva não deram conta de incluir.

As crianças<sup>125</sup> constituem, certamente, a categoria social mais prejudicada pelas formas de construção de cidadania orientada pelas premissas da Modernidade, no que nos diz Sarmiento: “(...) *A modernidade estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negatividade constituinte: a criança não trabalha, não tem acesso directo ao mercado, não se casa, não vota nem é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes (...)*”. (DELGADO; MULLER, 2006, p. 17). Ficando de fora ampla e estruturalmente de todas as formas de participação social, para agenciarem, construir e defenderem seus direitos de cidadania as crianças terminaram por depender exclusivamente de uma categoria social diferente da sua: os adultos.

A questão que se impõe sobre essa configuração da construção da cidadania infantil é muito menos voltada para a indicação de que sejam estendidos a elas os mesmos direitos dos demais sujeitos sociais, mas capturar a influência dessa forma exclusiva de participação sobre os apagamentos das crianças nas políticas públicas – ou no prejuízo da implementação dessas, seja em termos quantitativos ou qualitativos.

### **3. O Plano Nacional de Cultura e as crianças**

Assumindo o Plano Nacional de Cultura – PNC como um marco na construção de políticas para o setor por meio da ampla mobilização democrática, podemos flagrar um desdobramento direto e interessante do apagamento das crianças na cena pública por

---

<sup>125</sup> Pela legislação brasileira, considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 e 18 anos incompletos.



consequência da privação quase ontológica de seu acesso às instituições de participação. Na versão preliminar do Plano Nacional de Cultura, aberto para consulta pública em setembro de 2011, constando de 275 ações agrupadas em 48 metas, em 36 áreas estratégicas, o documento não trazia a palavra infância/criança em uma única meta. Isso foi corrigido em 2012, graças à articulação de grupos de artistas e gestores ligados à Cultura Infância no país que conseguiram inclusão de uma meta específica para essa categoria social por meio de diálogo com a Secretaria de Cidadania e Diversidade Cultural, resultando na meta 47. Diz-nos ela: 100% dos planos setoriais com representação no Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) com diretrizes, ações e metas voltadas para infância e juventude.

Essa meta foi composta por meio da reunião de aproximadamente 25 agentes culturais de estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Ceará, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Pernambuco, além de Distrito Federal, com alguma diversidade de trajetórias profissionais, havendo cineastas, arte-educadores, atrizes, dançarinos e gestores públicos, o que conferiu ao agrupamento um aspecto de representatividade no que concerne à cadeia produtiva da cultura. Em comum, o fato de terem as crianças como objeto, temática e/ou atores de suas iniciativas além de obviamente serem todas as pessoas ali reunidas de uma mesma categoria social: adultos.

Naquele contexto, agentes e gestores culturais empenhados no desenvolvimento e conteúdos e atividades para sujeitos de 00 a 12 anos estavam reunidos para tentar sanar a lacuna deixada pelo sem-número de sujeitos anteriormente envolvidos no processo de construção do plano, apontando para uma flagrante dificuldade de trazer as pautas infantis para dentro do cenário político de forma que atenda satisfatoriamente as necessidades dessa camada da população. Considerando que milhares de pessoas não foram capazes de referendar, textualmente no corpo do PNC, os direitos culturais das crianças e adolescentes nem mesmo no documento que se pretendia o mais estruturante para uma década, é importante tentar compreender porque isso se deu.

Manuel Sarmiento (2009), no lembra que ainda que não tenham estado ausentes dos discursos científicos, as crianças foram, historicamente, assumidas como seres incompletos, como *homúnculos* ou como um *vir a ser*, recaindo sobre a infância uma





acepção de período de transição relevante para compreensão do adulto que virá – mas não do que já o são. Ciências como medicina, psicologia e educação, por exemplo, foram bastante eficientes no expediente de delinear o que seriam esses sujeitos de 00 a 12 anos quando compreendidos como pacientes e alunos, ao passo que as ciências sociais pouco se dedicaram à análise das crianças como sujeitos sociais em si mesmos. Neste campo, as crianças foram diuturnamente assumidas como seres sociais “em trânsito”, como objeto de cuidados adultos ou como destinatário do trabalho destes. Se a partir da década do século XX isso se altera, por meio dos estudos da Sociologia da Infância, com incremento nos anos 1990 dos estudos sociológicos das crianças como categoria social plena, a percepção da criança como alguém que ainda será um sujeito socialmente competente permanece comum na sociedade. “Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social” (SARMENTO, 2009. p. 19).

No âmbito de democracias participativas, em que a disputa de pautas e agendas se apresenta como premissa para a conquista e manutenção de direitos, o apagamento em contextos de debate público gera efeitos diretos, e a ausência de metas que se destinassem para crianças (e neste caso, também para adolescentes) pode ser assumida como um deles. Além disso, em se tratando de sujeitos de 00 a 12 anos, é especialmente excludente a forma como as práticas democráticas de participação têm se organizado, com acesso desses tão somente por meio da presença de adultos, a despeito dos esforços de auto-representação que vem se disseminado nos debates públicos sobre direitos, sobretudo das minorias. O fato é: as crianças não podem, por premissa dos estatutos das instituições participativas, estar presentes, falarem ou debaterem nem mesmo sobre aquilo que lhes engaja diretamente. Para elas, cabe contar com as habilidades e interesses dos maiores de 18 anos, a quem caberia defender seus direitos ampla e extensivamente, aí incluídos os direitos culturais que constituem o cerne do PNC.



#### 4. A meta 47 e suas fragilidades

Se o questionamento da não participação direta das crianças na composição de planejamentos precisaria ser melhor discutida, inclusive no que tange às tecnologias de escuta e coleta de informações/opiniões desses sujeitos ainda em formação, o que não se pode desconsiderar é que a suposta superioridade dos adultos em termos de capacidade de compreensão de temas complexos e das práticas democráticas não impediu que a meta fosse concebida com algumas lacunas importantes que merecem nossa análise.

Primeiramente, o fato da meta 47 estar condicionada ao cumprimento da meta 46<sup>126</sup>, que versa sobre a instalação de colegiados e a elaboração de plano de cultura para todos os setores representados no Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC). Desse modo, a construção de ações para o setor da infância (e no caso da meta 47, também da juventude) vem no bojo da construção de políticas de participação mais amplas, em esferas diversas e difusas, por meio de instituições de participação como novos colegiados e planos em esfera federal.

Ademais, a abordagem da infância na meta 47 se dá por meio de forma e não de substância desses direitos, haja vista não haver apontamentos no que se refere aos conteúdos dessas diretrizes, ações e metas que encontrariam ancoragem no cumprimento da meta 46. Pensando que mesmo após ampla discussão os adultos responsáveis pela produção da versão preliminar do PNC não foram capazes de pautar as crianças como sujeitos e nem mesmo objetos diretos de suas políticas, o atrelamento da meta 47 à meta 46 não apresenta indicativos de como trazer resultados consistentes e relevantes para a vida das crianças brasileiras, mesmo que essa fosse integralmente cumprida.

Ainda sobre a redação do texto, a meta 47 generaliza infância e juventude, colocando de maneira indistinta categorias sociais que enfrentam desafios e ocupam no imaginário social lugares bastante diversos. Para além da heterogeneidade própria à categoria social da infância, considerando que os sujeitos de 00 a 12 anos se agrupam

---

<sup>126</sup> **Diz-nos a meta 46:** “100% dos setores representados no conselho nacional de política cultural (CNPC) com colegiados instalados e planos setoriais elaborados e implementados.”



sob essa definição de “crianças” sem deixar de encerrarem em si aspectos outros da composição de suas identidades, como os de raça, classe social, gênero e origem étnica, para listar alguns. No entanto, podemos afirmar que a infância consiste em uma categoria social minoritária distinta da dos adolescentes e jovens, e o texto da meta abre espaço para sobreposições de uma categoria sobre outra, com tendência à sobreposição dos interesses de jovens sobre os das crianças inicialmente pelo simples fato de aos primeiros serem legadas prerrogativas de auto-representação, mesmo que parciais, na cena política e coletiva.

Relativo aos indicadores definidos para seu monitoramento, observamos outra fragilidade, posto que para avaliação do cumprimento da meta foi definido um indicador único, de ordem quantitativa: “Número de planos setoriais de cultura elaborados no âmbito do Ministério da Cultura com diretrizes, ações e metas voltadas para a infância e a juventude em relação ao total desses.” (MINC, 2017, p. 224). Esse indicador reforça o aspecto já apontado em tópico anterior que desconsidera a substância dessa participação das pautas da infância nos programas, projetos e ações de políticas públicas para a cultura, além de impossibilitar mensurações acerca da evolução das discussões e etapas que precedem o efetivo cumprimento da meta.

Uma coisa curiosa ocorre: por se tratar de uma meta de planejamento e governabilidade, não sendo o indicador um apontamento para a realização de ações concretas que pudessem mobilizar crianças e jovens diretamente, a articulação de aspectos e conteúdos é bem vinda pois conta com a capacidade de mobilização de outros setores para seu atendimento. Conforme demonstrado na figura 1, houve a elaboração de 15 planos para os 24 diferentes setores culturais representados no Conselho Nacional de Políticas Culturais – CNPC, sobre o qual versa a meta 46, a qual a 47 se vincula. Entretanto, dos planos elaborados, os 12 que faziam referências às crianças e/ou adolescentes contavam somente com diretrizes, ações ou metas para esse público, o que não atenderia o indicador definido à época da elaboração da meta 47.

Transcorridos os cinco anos de acompanhamento das metas do PNC, a meta 47 traz consigo problemas de outra ordem, agora no aspecto de governabilidade e da capacidade de incidência política daqueles que se beneficiariam dela. Segundo o próprio



relatório de acompanhamento, a gestão dessa meta tem no Ministério da Cultura seu único responsável e, por ocasião da mensuração dos resultados, essa atribuição exclusiva do órgão trouxe à tona desafios bastante sensíveis e que merecem uma reflexão acerca da efetividade da própria meta. Isso porque, tal como concebida pela sociedade civil, a meta previa diretrizes, ações e metas voltadas para infância e juventude em todos os planos setoriais elaborados no bojo do CNPC. A partir do indicador original, o percentual de cumprimento da meta foi de 0%, haja vista que nenhum dos 24 planos setoriais elaborados no período previa infância ou juventude tanto nas diretrizes, nas ações como também nas suas metas.

Ainda nesse relatório, ficou observada a tentativa de revisar os indicadores da meta para que a mesma figurasse como parcialmente cumprida. Após a mudança proposta a meta passaria a ter uma nova forma de aferição que elevaria seu cumprimento de 0% para 80% tão somente pela abordagem mais ampla. A meta ficaria assim: *100% dos planos setoriais com representação no Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) com diretrizes, ações ou metas voltadas para infância e juventude.*

Não havendo efetivo atendimento ao determinado pelo indicador, consideramos essa sugestão o aspecto mais delicado do processo de monitoramento no que se refere à proteção dos direitos culturais de crianças e adolescentes, posto que a comissão de análise do PNC sugeriu alteração do texto da meta de modo a flexibilizá-lo. Além disso, já no relatório, foi incluído no quadro de controle tanto os dados relativos à meta original como também dos resultados que poderiam *ter sido alcançados* caso a meta tivesse outra redação, conforme demonstrado em quadro a seguir:



**Meta 47 - 100% dos planos setoriais com representação no Conselho Nacional de Política Cultural (CNPC) com diretrizes, ações e metas voltadas para infância e juventude**

**1 Histórico**

Indicador	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016 Previsto*	2016 Alcançado	Ponto da meta 2020
Setores representados no CNPC	19	19	19	19	19	19		24	-
Planos setoriais elaborados	7 (39%)	7 (39%)	9 (50%)	10 (56%)	10 (56%)	10 (56%)	11 (64%)	15 (83%)	18 (100%)
% de alcance em relação ao planejado para o ano de 2016								131%	
Planos com <b>diretrizes, ações e metas</b> que tratam do tema infância e juventude	0	0	0	0	0	0	11 (64%)	0	18 (100%)
% de alcance em relação ao planejado para o ano de 2016								0%	-
Planos com <b>diretrizes, ações ou metas</b> que tratam do tema infância e juventude	7 (100%)	7 (100%)	9 (100%)	10 (100%)	10 (100%)	10 (100%)		12 (80%)	

\*Baseado em projeção sugerida pela Secretaria de Articulação e Desenvolvimento Institucional (SADI/PNC)

Fonte: Conselho Nacional de Política Culturais (CNPC)

Data de atualização: 31/12/2016

**2 Gráfico/Tabela**



A equipe de consultoria contratada para dar suporte ao relatório opinou pela não adoção da mudança sugerida pelo MINC, posto que após a mudança a meta 47 se tornaria mais genérica além de menos efetiva, perdendo aderência à agenda, cobertura populacional e validade de representação do conceito. Isso porque a exigência de que sejam diretrizes-metas-objetivos para crianças e/ou adolescentes fortalece as pautas do setor e interesse comum da população.

Se o percentual de alcance em relação ao planejamento aponta para o não cumprimento da meta 47 ao longo de cinco anos de monitoramento do Plano e isso deveria motivar uma revisão da mesma e de suas formas de monitoramento, a posição da comissão de monitoramento merece críticas, posto que a medida de análise foi alterada pelo órgão gestor a fim de sugerir que houve avanços nas pautas das infâncias no bojo das políticas nacionais de cultura.

Ainda, considerando que esta meta é a única voltada diretamente para toda uma significativa camada da população nacional, é bastante problemático assumir sua flexibilização como medida de amenização dos resultados negativos alcançados, com





riscos de reforçar os inúmeros processos de invisibilização das crianças na cena política, como já exposto ao longo do texto.

## Considerações finais

Se a produção de novas estratégias e construção de diferentes ferramentas de participação social vem ocupando a cena pública dos países de regime democrático nas últimas décadas, resultando em importantes avanços para diversificação de vozes e agentes engajados na construção e acompanhamento de políticas, às crianças ainda é negado o direito de acesso a praticamente<sup>127</sup> todas as instituições de participação, inclusive em contextos que as têm como objeto de programas e ações.

Com o Plano Nacional de Cultura, observamos um apagamento profundo dessa categoria social, inicialmente pela ausência de crianças nos processos de debate e discussão; depois na presença de pautas e temáticas destinadas a elas objetivamente por meio de metas; novamente pela generalização de infância e juventude no tratamento da meta; por fim na flexibilização do indicador da única meta dedicada às crianças por ocasião da análise de resultados do plano.

Em linhas gerais, esse episódio demonstra como, a despeito dos avanços recentes na perspectiva de tornar as crianças sujeitos titulares de direitos, o que se vê é que ainda existe a percepção social de que os não-adultos são cidadãos de segunda classe, submetidos integralmente a decisões, quereres e mesmo equívocos de uma outra categoria social: os adultos.

A atenção indispensável aos factores de heterogeneidade não pode, porém, ocultar aquilo que, para além das diferenças, contribui para considerar a infância como uma categoria social. (...) Há factores sociais específicos, isto é, transversais à posição de classe, ao género, à etnia ou à cultura, que permitem pensar a infância como uma construção social, que se distingue dos outros grupos e categorias sociais, e que a caracterizam como um "grupo minoritário", isto é com um status social inferior por relação com os grupos dominantes, e, portanto, com uma situação de exclusão da participação plena na vida social. (QVORTRUP, 1991 apud SARMENTO, M.J; PINTO, M.; 1997, s.p.)

<sup>127</sup> Alguns setores, como a Assistência Social e mesmo a Cultura realizaram conferências com participação de crianças, respectivamente na 10ª conferência nacional e na IVª estadual da Bahia, por exemplo.



O que ocorre com o Plano Nacional de Cultura não se restringe, obviamente, ao âmbito cultural, mas dá a ver a dimensão da exclusão de crianças até mesmo em espaços de franca tentativa de conquista e fortalecimento de direitos de cidadania. Particularmente, a tentativa de flexibilização da meta 47 pela comissão de monitoramento aponta para uma questão que estrutura a vivência das crianças nas democracias participativas, donde sua ausência física e mesmo epistemológica resulta em seguidas e contínuas perdas de direitos quando as disputas características do espaço democrático se estabelecem. Assim, entre entregar resultados pífios em relação ao pretendido para a meta ou relativizar a já tão reduzida incidência política da infância no PNC, os adultos responsáveis pela gestão desse documento decidem pela segunda opção. Se a análise das motivações que orientaram essa escolha poderia resultar em concordância quanto ao procedimento assumido pelo corpo gestor, não se pode desconsiderar que a ausência tanto dos sujeitos a quem se destinam tais políticas como dos representantes adultos que agenciaram tais questões junto ao MinC possa ter influenciado na decisão em flexibilizar o indicador.

Posto isso, é importante ampliar o debate sobre as formas de participação cidadã de grupos e setores que são historicamente invisibilizados socialmente, inclusive com esforços coletivos para desenvolvimento de tecnologias sociais que possam tornar os direitos de cidadania mais e mais universais; e isso merece ser feito mesmo quando, nos valendo das palavras de Chauí, essas conquistas tragam em seu bojo “problemas” novos para a própria democracia.

### **Referências bibliográficas**

ACIOLY, K. **Segundo catálogo livre cultura infância: com passeios pedagógicos**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2014. Dados, Rio de Janeiro, vol. 50, nº 3, p. 443-464, 2007.

AVRITZER, L. Instituições Participativas e Políticas Públicas no Brasil: características e evolução nas últimas duas décadas. In: **Brasil em Desenvolvimento : Estado, planejamento e políticas públicas** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.- Brasília : Ipea, 2010. p 565-585. Disponível em:



[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3801/1/Livro\\_Brasil\\_em\\_desenvolvimento\\_2010\\_v\\_3.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3801/1/Livro_Brasil_em_desenvolvimento_2010_v_3.pdf) Acesso em 05/12/2019

AVRITZER, Leonardo. **Sociedade civil, instituições participativas e representação: da autorização à legitimidade da ação.** Dados, Rio de Janeiro, v. 50, n. 3, p. 443-464, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Cultura. **O Plano Nacional de Cultura (PNC).** Brasília, DF: Ministério da Cultura, [201-]. Disponível em: <http://pnc.cultura.gov.br>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Primeira versão das metas do Plano Nacional de Cultura.** Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2011.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Perguntas frequentes sobre eleições.** Acessível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2018/perguntas-frequentes-sobre-as-eleicoes> Último acesso em 10 de maio de 2019

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento nacional de informações penitenciárias INFOPEN Mulheres - 2ª edição.** Brasília: 2018. Disponível em: [http://fileserv.idpc.net/library/infopenmulheres\\_arte\\_07-03-18.pdf](http://fileserv.idpc.net/library/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf) Acesso em 20.mai.2019

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Levantamento nacional de informações penitenciárias: IFOPEN atualização - junho 2016.** Brasília: 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/infopen-levantamento.pdf> Acesso em 20.mai.2019

CALABRE, Lia. (Org.). **Políticas culturais: reflexões sobre gestão, processos participativos e desenvolvimento.** São Paulo: Itaú Cultural, 2010.



CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia. In: **Cultura e Democracia – Coleção Cultura é o que?**, v.1, BAHIA, Secretaria de Cultura – SECULT, 2012. Disponível em:

[http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/ogeculturavol\\_1\\_chauí.pdf](http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/ogeculturavol_1_chauí.pdf) Acesso:

20.jun.2019

DELGADO, A. C. C.; & MULLER, F. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. Currículo sem Fronteiras, [S.l.], v. 6, n. 1, p.15-24. jan./jun. 2006.

Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf>.

Acesso em: 18 out. 2017.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. **Políticas públicas e participação infantil**. Educação, Sociedade & Culturas, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J. & PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. não paginada.

SARMENTO, Manuel & GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.) **Estudos da infância – educação e práticas sociais - 2. ed.** – Petrópolis, RJ: Vozes. 2009



## Luz, câmera, ação: as artes e as ciências dos estudantes da escola pública baiana

*Joalva Menezes de Moraes*<sup>128</sup>

*Geize Gonçalves de Oliveira*<sup>129</sup>

**Resumo:** Esse trabalho possui como objeto de estudo conteúdos produzidos pela Rede Anísio Teixeira, mais especificamente, a TV Anísio Teixeira. Verificou-se até que ponto essa produção encontra-se em conformidade com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, numa perspectiva não só de inclusão multicultural e intercultural, mas também decolonial. A metodologia utilizada foi a análise documental de 11 episódios do Faça Acontecer, do Programa Intervalo. A partir dessa análise, percebeu-se que os protagonistas dessa série documental são estudantes, em sua maioria afrodescendentes, que expõem seus potenciais, sejam eles artísticos ou científicos, sem perder sua identidade, suas origens, seus regionalismos, suas culturas. Ao final da análise, foi possível afirmar que, dentre os episódios analisados do quadro Faça Acontecer, encontram-se indícios que caracterizam essa produção como inter e multicultural, além de atender às exigências das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

**Palavras-chave:** Tecnologias educacionais; Documentários estudantis; Interculturalidade; Multiculturalidade; Rede Anísio Teixeira.

### 1. Introdução

O objeto de estudo dessa pesquisa corresponde a conteúdos produzidos pelo Programa de Difusão de Mídias e Tecnologias Educacionais da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, Rede Anísio Teixeira, mais especificamente, a TV Anísio Teixeira. Através desse trabalho, pretendeu-se verificar até que ponto a produção da Rede Anísio Teixeira encontra-se em conformidade com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, numa perspectiva não só de inclusão multicultural e intercultural, mas também decolonial, tomando por base a análise da produção audiovisual denominada **Programa Intervalo**.

A escolha desse conteúdo digital educativo tem como fundamento o fato de ser a produção mais robusta da TV Anísio Teixeira, a qual foi realizada entre os anos de 2013

---

<sup>128</sup> Doutoranda em Relações Interculturais, na Universidade Aberta de Portugal, Mestra em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador. E-mail: [joalvamoraes@gmail.com](mailto:joalvamoraes@gmail.com)

<sup>129</sup> Especialista em Design de Conteúdo Digital, Arte educadora, Produtora de Conteúdo Educacional, da Rede Anísio Teixeira, Instituto Anísio Teixeira/ Secretaria da Educação da Bahia. E-mail: [geizegoncalves@gmail.com](mailto:geizegoncalves@gmail.com)





e 2014, além de enquadrar-se como uma produção interdisciplinar por ter como consultores pedagógicos, todos os educadores que fazem parte da equipe da Rede Anísio Teixeira. Faz-se necessário sinalizar que esse estudo vem ampliar e aprofundar uma pesquisa iniciada, em 2013, no Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, intitulada **As Tecnologias Educacionais na Aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador: Uma Análise do Programa Almanaque Viramundo da TV Anísio Teixeira – Secretaria da Educação.**

Esse tipo de análise justifica-se uma vez que seu objeto diz respeito a conteúdos educacionais os quais têm como público alvo um grande número de estudantes e professores da escola pública baiana. Sendo assim, o compromisso com a difusão de um material pedagógico de qualidade, atendendo aos princípios da inter e da multiculturalidade, é primordial.

A metodologia utilizada foi a análise documental. Dentre os diversos quadros do **Programa Intervalo**, os 11 episódios do **Faça Acontecer** foram as opções selecionadas para serem analisadas. Essa seleção deu-se pelo fato de o **Faça Acontecer** ser um quadro documental que traz aspectos sociais, artísticos e culturais de estudantes da escola pública baiana que foram destaques em festivais, promovidos pela Secretaria Estadual da Educação da Bahia, na literatura, nas artes visuais, na dança, na música, nas ciências e nos esportes.

A seguir, apresentaremos as bases teóricas utilizadas nessa pesquisa, assim como informações sobre o seu objeto, dados levantados e as conclusões.

## **2. Uma Pedagogia Decolonial**

Na atualidade, os recursos didáticos necessitam inovar-se para atender a exigência de uma prática pedagógica inter e multicultural, assim como decolonial, a fim de desconstruir antigos modelos, evitando conteúdos viciados que reforçam visões coloniais, promovendo uma reestruturação que caminhe no sentido decolonial.

Refletindo sobre a decolonialidade, Oliveira e Candau (2010) afirmam que essa pretende dar visibilidade “às lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e



criação”. Para esses autores a meta da decolonialidade “é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 24).

Consideramos, nesse trabalho, o conceito de interculturalidade de Catherine Walsh que diz que essa significa:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11 apud OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p. 26 ).

As Ações Afirmativas e, principalmente, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 possibilitaram ao Brasil a oportunidade de incorporar as vivências e experiências negras e indígenas na formulação de conhecimento, assim como no enfrentamento do racismo e do preconceito. Desta forma, constrói-se um pensamento decolonial no país, reforçando processos interculturais (BERNARDINO-COSTA E GROSGOUEL, 2016, p. 22).

Assim, o ato de visibilizar ações pedagógicas, que priorizam esses novos processos e paradigmas, torna-se de fundamental importância, pois passa a promover e valorizar espaços epistemológicos, interculturais, multiculturais, críticos e uma pedagogia decolonial.

Daí a relevância dessa pesquisa, uma vez que investiga recursos pedagógicos que possam se enquadrar nessa nova perspectiva pedagógica e educacional.

### **3. A Rede Anísio Teixeira**

A Rede Anísio Teixeira é um programa de governo que tem o objetivo de conceber, produzir, difundir conteúdos digitais educativos para a rede pública de ensino da Bahia.



Além das produções, a Rede AT também atua em formações para estudantes e professores das escolas públicas baianas, estimulando uma produção multimídia dentro de suas escolas. Os conteúdos digitais produzidos pela Rede AT estão distribuídos nas seguintes ações:

- TV Anísio Teixeira;
- Rádio Anísio Teixeira;
- Blog da Rede;
- Vídeos das Formações.

Todos os produtos realizados desde 2009 estão disponíveis na Plataforma Anísio Teixeira - PAT, repositório de conteúdos educativos digitais. Tanto a produção da Rede AT, como outros conteúdos catalogados na PAT possuem licenças livres, Creative Commons<sup>130</sup>, podendo ser utilizado por qualquer pessoa, desde que sejam citados os créditos dos autores.

Segundo a Cartilha de Mídias e Tecnologias Educacionais, a Rede AT tem como objetivo:

[...] contribuir para a melhoria da qualidade e dos indicadores da Educação Básica por meio do fomento a apropriações tecnológicas éticas, críticas, lúdicas, contextualizadas e colaborativas nos processos de ensino e aprendizagem, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual da Bahia. Suas Linhas de Atuação referem-se a:

I- Formação em apropriações tecnológicas no ensino e na aprendizagem;

II- Produção de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres;

III- Compartilhamento de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres;

IV- Gestão de Mídias e Tecnologias Educacionais Livres. (IAT/SEC, 2013 apud MORAES, 2019, p. 3).

### 3.1 A TV Anísio Teixeira

A TV Anísio Teixeira engloba as primeiras produções da Rede AT, iniciando as gravações em 2009. Essas produções estão distribuídas em 2 temporadas. Com base nas

<sup>130</sup> Licença Creative Commons é aquela que quando usada pelo autor possibilita que outras pessoas tenham o direito de compartilhar, usar e construir a partir do trabalho que criou.



informações que constam na Plataforma Anísio Teixeira, na primeira temporada, foram realizados os seguintes programas, entre 2009 e 2012:

- **Almanaque Viramundo** – trata-se de uma revista eletrônica, composta por variados quadros que inter-relacionam as diversas áreas do conhecimento, enfatizando discussões sobre movimentos artísticos, obras de arte, desenvolvimento das ciências no mundo, categorias geográficas, sociais, culturais e históricas;
- **Campanhas Educativas** - essas campanhas educativas têm como objetivo despertar reflexões e discussões, de forma contextualizada e interdisciplinar, contemplando os Temas Transversais. Dentre eles estão: Valorização e Formação do Educador, Saúde e Sexualidade, Saúde do Professor, Meio Ambiente, Cidadania e Direitos Humanos
- **Máquina de Democracia** – O Máquina é um programa de jornalismo especializado em Educação para a Rede Pública de Ensino da Bahia, relacionando-se com as bases legais da Educação no país, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais, a 9394/1996, das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Trata-se de uma série composta por 18 episódios que objetiva fomentar discussões e reflexões acerca do conteúdo curricular e também visibilizando experiências pedagógicas exitosas. Os temas desse programa priorizam conteúdos que atendam às necessidades dos professores da rede pública de ensino da Bahia, dando ênfase a revisão de conceitos, a atenção aos Temas Transversais, usando sempre o princípio da interdisciplinaridade;
- **Dois Dedos de Prosa** – esse programa objetiva divulgar as pesquisas realizadas pelas universidades; aproximar o ensino superior da educação básica e problematizar temáticas pertinentes ao universo da educação pública, além de contribuir com a formação continuada de professores, estimulando os profissionais da educação à reflexão e discussão da educação em seus diferentes âmbitos. A dinâmica do programa estimula o diálogo entre dois especialistas em educação que pesquisam um mesmo tema e que tenham pontos de vista diversos ou complementares, numa ambiência que remeta à ideia de uma prosa entre



educadores. Em cada edição do programa, um Território de Identidade da Bahia serve como temática, inspirando cenários e objetos de cena;

- **Muito prazer!** - É uma série que objetiva estimular a reflexão acerca da sexualidade nas dimensões biológica e sociocultural, considerando os eixos que privilegiem o respeito às Diversidades e aos Direitos Humanos, possibilitando à comunidade escolar uma percepção mais objetiva da relevância da sexualidade na construção da(s) identidade(s) dos indivíduos. Alguns exemplos de temas abordados no programa: violência entre os gêneros, homofobia, sexo seguro e planejamento familiar;
- **Ginga: Corpo e Cultura** - esse programa traz conteúdos de disciplinas como Educação Física, Biologia, História, Artes dentre outras, a partir da perspectiva da cultura corporal e desportiva na rede pública de ensino da Bahia. O **Ginga** objetiva visibilizar as expressões e manifestações esportivas pouco conhecidas e praticadas no ambiente escolar, como: xadrez, os esportes olímpicos e radicais. Também valoriza expressões artísticas como danças, artes circenses, brincadeiras; incentiva a prática de esportes pelo gênero feminino, além de informar sobre dicas de saúde e qualidade de vida;
- **EnCenAção - Teletatro** - essa série divulga, valoriza e dissemina a arte cênica, bem como os artistas locais, através de peças adaptadas para o audiovisual, privilegiando a formação de plateia e estimulando nos estudantes das escolas públicas da Bahia a produção de textos teatrais e a arte de interpretar. O **Teletatro** também estimula o professor a utilizar a teledramaturgia como recurso pedagógico;
- **Identidades** - esse programa é um grande festival de arte e cultura que tem como objetivo registrar e disseminar através de conteúdo audiovisual a diversidade de manifestações culturais e expressões artísticas do Estado da Bahia. Nele, os convidados interagem com a plateia, ao tempo em que apresentam suas expressões artísticas. São espetáculos de música, dança, teatro, circo e artes visuais, bem como expressões do *rock* baiano, do *reggae*, do samba-de-roda, do pagode, do forró, do axé, do *hip-hop*, dentre outros. O **Identidades** reúne diferentes modalidades artísticas em torno de um tema universal, por exemplo: Saudade, Paixão, Ciúmes,





Sonho, Liberdade, Medo e outros, de forma atualizada, contemplando a diversidade cultural presente no estado da Bahia. Esse programa é um produto audiovisual gravado ao vivo, em teatro e conta com a presença de estudantes de escolas públicas na plateia, tendo um apresentador, um DJ e atrações musicais intercaladas com números circenses, de dança, teatro e artes visuais;

- **Poesia de Cada Dia** - O principal objetivo desse interprograma é ampliar contato com este tipo de texto e formar nos alunos e professores o gosto pela poesia, aumentar a capacidade de lê-la, apreciá-la e, conseqüentemente, produzi-la. Os textos selecionados são de diversos autores, estilos e tamanhos, em formato digital, entremeados por imagens que os ilustram. São declamados por voz adulta, conforme o conteúdo da poesia, com 30 a 60 segundos de duração;
- **Meu Avô, o Circo** - esse interprograma tem como objetivo levar a essência da arte circense para a comunidade escolar, caracterizando o “circo como o avô da televisão” (Meu avô, o circo). Com uma dimensão lúdica, os vinte pequenos episódios, de 1 minuto, servem como recursos pedagógicos interdisciplinar, podendo ser utilizados assim por professores de várias áreas do conhecimento como disparadores de reflexões e discussões;
- **Etnomatemática** - Essa série, composta por 20 episódios, apresenta a matemática de forma espontânea, valorizando ações cotidianas dos vários grupos sociais as quais se relacionam com a matemática formal. Esse interprograma aborda os conteúdos de maneira contextualizada e interdisciplinar.
- **Questão de Língua** - Essa série de interprogramas tem como objetivo promover discussões sobre o uso da Língua Portuguesa, considerando o contexto do falante, a partir de situações que refletem o uso da gramática da língua portuguesa, do espanhol e do inglês, numa perspectiva inter e transdisciplinar. Toma como concepção a ideia de que a língua é o resultado da interação de sujeitos sociais; e, que, por meio de ações linguísticas e sociolinguísticas se manifestam.

A segunda temporada refere-se aos conteúdos produzidos entre 2013 e 2014 e compõem o **Programa Intervalo**. Trata-se de uma produção de 15 minutos, inspirado no tempo do intervalo escolas. A partir de diversos quadros, os quais se alternam ao longo



das 40 edições, esse programa apresenta conteúdos interdisciplinares, mostrando as escolas, suas comunidade, seus projetos desenvolvidos, valorizando os professores, seus alunos de forma contextualizada e regional, além de fomentar a arte produzidas dentro dessas escolas. De acordo com a Plataforma Anísio Teixeira, os quadros que fazem parte do **Intervalo** são:

- **Cotidiano** - quadro de ficção protagonizada por estudantes da escola pública que relaciona experiências cotidianas e o conhecimento científico;
- **Diversidades** - esse quadro traz a opinião da comunidade escolar sobre temas universais e comportamentos sociais de forma dinâmica, com um cenário multimídia;
- **EnCenAção** - apresenta adaptações de peças teatrais para a TV protagonizadas por estudantes, professores e atores regionais;
- **Faça Acontecer** - série de documentários que retratam a vida de estudantes que se destacaram nos projetos artísticos, científicos e esportivos da Secretaria da Educação da Bahia;
- **Filmei!** - apresenta produções audiovisuais estudantes e professores da escola pública;
- **Gramofone** - Série que mostra os bastidores e apresentações de trabalhos musicais de estudantes e professores da escola pública;
- **Histórias da Bahia** - esse quadro apresenta fatos históricos ocorridos na Bahia e pouco vistos nos livros didáticos, utilizando recursos teatrais, computação gráfica e opinião de pesquisadores;
- **Minha Escola, Meu Lugar** - série documental que mostra a relação entre a escola e a comunidade, a partir do olhar de estudante;
- **Ser Professor** - série de documentários sobre práticas pedagógicas e iniciativas criativas de professores da Rede Estadual de Ensino.

Também foram produzidos vídeos nas formações que aconteceram em escolas públicas, nos Centros Juvenis de Ciência e Cultura - CJCC, nos Núcleos Territoriais de Educação - NTE, entre outros locais. As formações são as seguintes:

- Curso de Interpretação e Produção de Vídeos Estudantis;
- Memórias e Identidades;



- Cobertura Colaborativa.

#### 4. Analisando o Faça Acontecer

O quadro *Faça Acontecer*, do Programa Intervalo, apresenta documentários de curta duração, entre 4 a 5 minutos, produzidos em 2013, onde os protagonistas são estudantes da escola pública baiana que foram destaques em festivais artísticos e jogos estudantis, produzidos pela Secretaria da Educação da Bahia. Tratam-se de 11 episódios que demonstram o talento, a criatividade, o esforço e o empenho de estudantes baianos que possuem, em sua maioria, origem humilde, mas não desistiram diante das dificuldades da vida. Os episódios são os seguintes:

- **Cura da Gastrite através de Plantas da Caatinga** – esse documentário apresenta os estudantes Ana Karolina Moraes, David Moraes e Denis Santos que participaram e foram destaques da Feira de Ciências 2012. Eles estudavam, na época, na Escola Estadual Coronel. Jerônimo R. Ribeiro, na cidade de Uauá. O projeto premiado também foi destaque na 11ª Febrace – Feira Brasileira de Ciências e Engenharia, sob a orientação da professora Edna dos Santos Dantas da Conceição. Os estudantes e sua professora contam o que os motivou a elaborar esse projeto, as dificuldades, os apoios e a repercussão em sua cidade após os prêmios.
- **Tempos Secos** – essa produção mostra a equipe de alunos que realizaram o documentário **Tempos Secos**, destaque do Prove 2012, Produção de Vídeos Estudantis. Os estudantes Aline Santos, Andreza Poderoso, Cleidson Oliveira, Débora Nascimento, Jaine Nascimento, Luan Silva e Raquel Pinto, do Colégio Estadual Ary Silva, da cidade de Itiúba, retrataram o efeito da seca e poluição no açude da cidade. A equipe narra como ocorreu a produção do documentário, suas motivações, apoiadores e a experiência de participarem do Encontro Estudantil, em Salvador.
- **Divone Santos – Povo Sofrido** – esse documentário traz como protagonista a estudante Divone Silva dos Santos, do Colégio Estadual Polivalente de Gandu, autora do quadro **Povo Sofrido**. Sua obra fez parte da exposição de pinturas, desenhos e esculturas dos estudantes das escolas públicas baianas, no Palácio do Rio



Branco, em Salvador. Divone conta como foi essa experiência, o que a levou a participar do AVE – Artes Visuais Estudantis, suas inspirações e apoios.

- **Dílson Ramos – Auto Retrato** – esse episódio mostra o talento do estudante Dilson Ramos, estudante do Colégio Polivalente de São Gonçalo dos Campos, em São Gonçalo dos Campos, Região Metropolitana de Feira de Santana. Dilson foi destaque da 5ª edição do AVE - Artes Visuais Estudantis, com a obra **Auto Retrato**. Além de Dilson, seus familiares e professores falam da experiência de participar e ser premiado nesse festival.
- **Matematizando** – esse documentário fala dos estudantes Kamila de Souza Pereira, Marcos Orlando da S. Souza, da Escola Municipal Dr. Luís Viana Filho, na cidade de Senhor do Bonfim. Eles foram destaques na VII Feira Baiana de Matemática com o projeto **Matematizando: pesquisando e fabricando licor também se aprende função afim**. O filme mostra como surgiu a ideia de utilizar um produto tradicional da região para explicar um conteúdo de Matemática.
- **A Rádio na Escola** – esse episódio apresenta os estudantes Luiza Vitória dos Santos Souza e Danilo Rodrigues Brito, do Colégio da Polícia Militar - Unidade Lobato, Subúrbio Ferroviário de Salvador. Eles participaram da II Feira de Ciências da Bahia e foram premiados com o projeto **A Rádio na escola: como a educação pode atuar na transformação e integração da sociedade**.
- **Murilo Osmar – O Tempo** – Murilo Osmar, destaque do 4ª Sarau Estadual do TAL – Tempo de Artes Literárias de 2012, estudava do Colégio Estadual Carolina Almeida Lopes situado no município Jussara, na época da premiação. Ele declamou a sua poesia **O Tempo**, na Praça das Artes, no Centro Histórico de Salvador.
- **Samira Rocha – Mendigo de Rua** – nesse documentário, a protagonista é a estudante Samira Rocha Matos, destaque da 5ª edição do Festival Anual da Canção Estudantil (FACE) de 2012. Na época, Samira era estudante do Colégio Estadual Professor Valdir de Araújo Castro, em São Félix do Coribe. No filme, ela fala da experiência de cantar sua música **Mendigo de Rua**, na Concha Acústica do Teatro Castro Alves, em Salvador.



- **Literatura de Cordel e Função** – esse episódio apresenta o trabalho da estudante Joyce Santana, do Colégio Wilson Lins, em Valente, premiada na VII Feira Baiana de Matemática, com o projeto Tecendo fios de Matemática e da Literatura de Cordel através de Modelagem Matemática.
- **Grupo Unidade All Star Crew** – esse documentário mostra um pouco da arte dos estudantes da Escola Parque/ Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro da Caixa D'Água, em Salvador. Michelângelo Santos, Jeomar Silva, Francisco Jorge, Jefferson Braga, Adão Lima, Adriano Conceição e Rodilanson Santos que formam a Unidade All Star Crew, grupo de Hip Hop. Os estudantes apresentam o Hip Hop como uma cultura que educa.
- **Vitor Magalhães** – esse episódio traz como personagem principal o estudante da Escola Parque/ Centro Educacional Carneiro Ribeiro, no bairro da Caixa D'Água, em Salvador, Vitor Magalhães, lutador de jiu-jitsu. Suas conquistas, seus esforços e apoiadores são apresentados no filme.

### Considerações finais

Após analisar os 11 quadros, do **Faça Acontecer**, percebeu-se que os protagonistas, dessa série documental são estudantes, em sua maioria afrodescendentes, que expõem seus potenciais, sejam eles artísticos, científicos ou esportivos, sem perder sua identidade, suas origens, seus regionalismos, suas culturas. É importante destacar que as conclusões ainda são incipientes por se tratar de uma pesquisa em andamento.

Por hora, é possível afirmar que, dentre os episódios analisados do quadro **Faça Acontecer**, do **Programa Intervalo**, encontram-se indícios que caracterizam essa produção como inter e multicultural, além de atender às exigências das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, uma vez que divulgam a fazer artístico e científico de jovens afrodescendentes, de bairros periféricos de Salvador e de municípios dos interior do estado.

Esse fato exemplifica a afirmação de Candau e Oliveira (2010) ao trazer a interculturalidade como uma nova configuração conceitual “capaz de produzir novos





conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser” (CANDAU E OLIVEIRA, 2010, p. 27).

A carência de recursos financeiros não foi impedimento para que esses estudantes demonstrassem seu talento, sua cultura, seu regionalismo, sua história. Trata-se de um conteúdo muito rico, interdisciplinar que considera a inter/multiculturalidade, não fugindo das questões decoloniais. As produções artísticas, as pesquisas científicas que são apresentadas nesses documentários são, genuinamente, baianas e brasileiras, sem negar as diversas origens culturais que contribuíram com a formação do nosso povo.

Candau e Oliveira (2010) afirmam que “as disputas em torno da Lei 10.639/03 no campo educacional além de apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um “projeto de existência e de vida” (CANDAU E OLIVEIRA, 2010, p. 36). Assim podemos caracterizar a série documental **Faça Acontecer**, um misto de projetos de existências e de vidas.

### Referências bibliográficas

BAHIA. **Faça Acontecer. A Cura da Gastrite**. Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3782>> Acesso em: 31 Jan. 2018.

BAHIA. **Faça Acontecer. Tempos Secos**. Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3804>> Acesso em: 31 Jan. 2018,

BAHIA. **Faça Acontecer. Divone Santos - Povo Sofrido**. Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3905>> Acesso em: 31 Jan. 2018.

BAHIA. **Faça Acontecer. Dilson Ramos - Auto retrato**. Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3856>> Acesso em: 31 Jan. 2018.



BAHIA. **Faça Acontecer. Matematizando.** Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3939> > Acesso em: 31 Jan. 2018.

BAHIA. **Faça Acontecer. A rádio na escola.** Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3876> > Acesso em: 31 Jan. 2018.

BAHIA. **Faça Acontecer. Murilo Osmar – O Tempo.** Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3327> > Acesso em: 31 Jan. 2018.

.BAHIA. **Faça Acontecer. Samira Rocha – Mendigo de Rua.** Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3829> > Acesso em: 31 Jan. 2018.

.BAHIA. **Faça Acontecer. Tecendo Fios.** Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3948> > Acesso em: 31 Jan. 2018.

BAHIA. **Faça Acontecer. Unidade All Star Crew.** Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3867> > Acesso em: 31 Jan. 2018.

BAHIA. **Faça Acontecer. Vitor Magalhães.** Rede Anísio Teixeira. Secretaria da Educação da Bahia. Disponível em: < <http://pat.educacao.ba.gov.br/tv-anisio-teixeira/programas/exibir/id/3933> > Acesso em: 31 Jan. 2018.

BAHIA. **Portaria nº 9.004 de 15 de agosto de 2008.** Secretaria da Educação. Salvador, 2008

BERNARDINO-COSTA, Joaze & GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.



BRASIL. **Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº11645 de 10 de março de 2008**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. Brasília, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Belo Horizonte: Educação em Revista**. v.26, n.01, p.15-40, abr.

WIKIPEDIA. **TV Anísio Teixeira**.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/TV\\_An%C3%ADsio\\_Teixeira](https://pt.wikipedia.org/wiki/TV_An%C3%ADsio_Teixeira).

MORAES, Joalva Menezes de. **As Tecnologias Educacionais na Educação Brasileira** - por uma Educação inter/multicultural. Salvador, 2019.

MORAES, Joalva Menezes de. **Tecnologias Educacionais na Aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador** - Uma análise do Programa Almanaque Viramundo da TV Anísio Teixeira - Secretaria da Educação. Salvador, 2014. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) - Universidade Católica de Salvador.

PLATAFORMA ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em:< <http://pat.educacao.ba.gov.br>>. Acesso em: 29 Jan. 2018.



## Teatro, performance e desvio: processos artísticos de fronteira

João Alberto Lima Sanches<sup>131</sup>

**Resumo:** Este trabalho integra uma pesquisa sobre estratégias de desvio no teatro contemporâneo. O objetivo do estudo é, por meio de análise de obras e processos, refletir sobre procedimentos de composição dramática e cênica que se desviam de poéticas tradicionais. Esta comunicação, particularmente, discute experiências desenvolvidas no componente Laboratório de Direção Teatral: Teatro, Rito e Performance do Bacharelado em Direção Teatral da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia. A proposta do componente é que os estudantes-artistas desenvolvam, com a orientação do professor-pesquisador, uma experiência de direção teatral com processos cênicos híbridos que se desenvolvem em territórios artísticos diversos. A perspectiva teórico-metodológica se baseia nas noções de performatividade e teatralidade as quais, por sua vez, transitam em diferentes campos do conhecimento como a antropologia, a linguística e a sociologia.

**Palavras-chave:** Teatro; Performance; Desvio; Direção Teatral; Arte Contemporânea.

### 1. Introdução

“O teatro contemporâneo está em decadência [...] ele rompeu com o espírito de anarquia profunda que é a base de toda poesia.”

(ARTAUD, 2014, p.77)

Este trabalho integra a pesquisa *Poéticas de desvio: estratégias contemporâneas de criação em Artes Cênicas* atualmente desenvolvida por mim, professor adjunto da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O objetivo do estudo é, por meio de análise de obras e processos, refletir sobre procedimentos de composição dramática e cênica que se desviam de poéticas tradicionais.

Para proceder à análise, a pesquisa se baseia no conceito de *desvio*, desenvolvido pelo teórico Jean-Pierre Sarrazac (2002; 2012; 2013; 2017), coordenador do *Grupo de Pesquisa sobre o Drama* da Universidade de Paris III. Sobretudo no *Léxico do drama moderno e contemporâneo* (SARRAZAC, 2012), publicação organizada por Sarrazac com

<sup>131</sup> Professor Adjunto da Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.



contribuições de vários pesquisadores, encontram-se os princípios que orientam a nossa perspectiva metodológica. O *Léxico* estrutura-se a partir da noção de *crise do drama* – atualização de conceito formulado originalmente pelo teórico Peter Szondi e que o grupo amplia, utilizando-o no sentido de crise permanente, para orientar os estudos sobre dramaturgia contemporânea. O método consiste na contraposição das práticas atuais a diferentes modelos considerados tradicionais, principalmente o modelo de *drama absoluto*, formulado por Peter Szondi (2011), assim como a outros referenciais teóricos com os quais a noção se articula. A partir dessas contraposições, é possível identificar desvios e desenvolver reflexões relevantes sobre as práticas contemporâneas sem que isso, no entanto, implique em adesão a uma posição teleológica, ou a concepções específicas de dramaturgia e teatralidade.

O presente estudo ainda procura realizar uma articulação dos conceitos e perspectivas atuais dos estudos de dramaturgia com a produção sobre a cena contemporânea, utilizando como contraponto ao *Léxico*, por exemplo, entre outras referências, o *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo* (PAVIS, 2017), lançado relativamente há pouco tempo no Brasil. A contribuição do *Léxico* e do *Dicionário* está principalmente no fato de que seus inventários são compostos por concepções referenciais que dialogam com diferentes perspectivas da área e que podem ser continuamente contrapostas às múltiplas práticas cênicas do nosso tempo. Essa escolha do corpus teórico e da perspectiva metodológica está relacionada à procura de uma abordagem que não tente enquadrar as obras e processos num paradigma específico, seja ele tradicional, pós-moderno, ou pós-dramático. Pelo contrário, o objetivo é permitir a cada obra e processo revelar suas particularidades e expressar seus próprios caminhos, sua própria poética. A pesquisa parte então do reconhecimento das reinvenções constantes e simultâneas do drama e da cena para olhar de maneira mais rizomática para essa realidade complexa e diversificada das práticas artísticas contemporâneas. Nesse sentido, volta-se mais às múltiplas e cambiantes conexões entre as expressões dramáticas e espetaculares do que a uma possível explicação totalizadora ou à revelação de um eixo comum a todas elas. Para isso, utilizamos conceitos estabelecidos e noções contemporâneas, operativas, para observar aspectos em textos e espetáculos





recentemente encenados, especialmente os que contrariam modelos tradicionais, ou expectativas majoritárias de recepção. Em outras palavras, busca-se reconhecer desvios e refletir sobre o que eles estariam indicando.

O *Dicionário da performance e do teatro contemporâneo* (PAVIS, 2017) contribui para a pesquisa particularmente com verbetes que sintetizam os principais conceitos e noções operativas relacionados à prática cênica contemporânea. Se no *Dicionário de teatro* (PAVIS, 2011) o autor procurou abordar termos tradicionais da atividade teatral e também da dramaturgia, agora, sua nova publicação procura colocar em debate o fenômeno da “virada performativa” nas artes cênicas:

Desde os anos de 1980, o teatro conheceu ao menos três mutações consideráveis: o ápice e o declínio da encenação crítica e política dos clássicos; o aparecimento de um teatro de imagens que reagrupa as práticas cênicas as mais diversas e visa a uma autonomia estética; o surto e o declínio, um tão rápido como o outro, do teatro intercultural. Paralelamente a essa evolução do teatro ainda considerado como objeto estético e ficcional, a institucionalização, no mundo pragmático anglo-americano, dos *performance studies* e dos *cultural studies* tornou-se o fenômeno marcante desse começo de milênio [...]. É a respeito dessa virada performativa, de suas consequências sobre as produções cênicas, que o presente trabalho desejaria testemunhar” (PAVIS, 2017, p. 12).

Pavis (2017) referencia noções controversas da prática e da linguagem teatral, trabalhando no sentido de compreendê-las no contexto de seus diversos empregos, retrazando suas interferências e trocas. Para o autor, importa fornecer ao leitor algumas pistas do debate atual por meio de definições de termos do discurso crítico contemporâneo: “[...] mas sua escolha, ampla ou reduzida, foi efetuada em função de sua entrada nos debates atuais do teatro sob as formas mais diversas. Esses termos são os da crítica profissional tanto quanto os da linguagem corrente dos praticantes ou dos espectadores.” (PAVIS, 2017, p. 14).

Baseando-se no conceito de desvio e partindo de operações como a aproximação entre esses dois recentes inventários (o *Léxico* de Sarrazac e o novo *Dicionário* de Pavis) – entre outras obras que apresentam caminhos para uma cartografia e reflexão sobre as poéticas contemporâneas – esta pesquisa investiga esses dois objetos desde sempre e ainda interligados: a dramaturgia e a encenação.



## 2. Laboratório de Direção Teatral: Teatro, Rito e Performance

Este artigo, especificamente, aborda exemplos de experiências desenvolvidas por estudantes de Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde 2017, tenho ministrado o Laboratório de Direção Teatral: Teatro, Rito e Performance, componente voltado prioritariamente para alunos do curso de Direção Teatral da Escola de Teatro da UFBA. A ementa propõe a realização de um "exercício dirigido de teoria e prática para a concepção e a montagem do espetáculo teatral na fronteira do rito e da performance artística". A proposta é que os estudantes-artistas desenvolvam uma experiência de direção com processos cênicos híbridos que transitam em territórios artísticos diversos. A bibliografia básica abrange tópicos como Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade; Jerzy Grotowski e o Teatro Pobre; Renato Cohen e a Linguagem da Performance no Brasil.

No currículo do curso de Direção Teatral da UFBA, além do referido componente, os estudantes passam, geralmente em semestres anteriores, pelos laboratórios de Cena Fechada (onde são trabalhados princípios e procedimentos realistas e naturalistas) e de Cena Aberta (princípios e procedimentos de teatro épico). Em relação a esses laboratórios, o de Teatro, Rito e Performance já constitui um desvio, pois coloca em foco práticas e noções recentes que problematizam algumas premissas do trabalho teatral, ou nos obrigam a pensá-lo em diálogo com outras expressões culturais e artísticas. É importante ressaltar que os desvios não constituem rupturas, mas tensionamentos, transbordamentos e diálogos entre diferentes linguagens, além de estratégias de autorreflexividade, intertextualidade e interdiscursividade: "O espírito do desvio, por sua vez, nos abre caminho para um reconhecimento: nos afastamos para melhor nos aproximar" (SARRAZAC, 2012, p. 65).

A questão central que se coloca é a relação entre dramaturgia, teatralidade e performatividade. Na bibliografia básica do componente temos Artaud, Grotowski e o brasileiro Renato Cohen. Se tomarmos a "virada performativa" mencionada por Pavis (2017) como ponto de referência, é possível reconhecer nas práticas e reflexões desses três artistas (e teóricos), tão diferentes entre si, uma linha de pensamento/ação que se



desenvolve no sentido de pôr em evidência a dimensão performativa da linguagem, investindo na valorização da materialidade dos corpos e na literalidade das ações cênicas.

Para construir essa articulação, o trabalho desenvolvido baseou-se em noções de performatividade e teatralidade (FERNANDES, 2011) as quais, por sua vez, transitam em diferentes campos do conhecimento como a antropologia, a linguística, a sociologia e a psicanálise. A ideia de um Teatro Performativo (FÉRAL, 2008), ou Teatro Pós-dramático (LEHMANN, 2007), seus princípios e operações também são abordados e contribuem para orientar o desenvolvimento dos processos artísticos dos estudantes.

Em diálogo com a antropologia, noções de ritual são discutidas como práticas performativas (SCHECHNER, 2012), além das realizações da *performance art*, cuja origem é frequentemente atribuída ao campo das artes plásticas, a partir dos anos 1960/1970, com o desenvolvimento dos *happenings*, da *body art*, da arte conceitual, da *action painting*, entre outras práticas estéticas que investem na materialidade das ações e na corporeidade dos performers.

Com um horizonte tão múltiplo de práticas e perspectivas, escolhemos a noção de atos (performativos) de fala, formulada originalmente pelo filósofo da linguagem John Langshaw Austin (1990), como ponto de partida para uma abordagem dessa diversidade. É comum o trabalho de Austin ser citado quando se faz uma genealogia do termo “performativo”.

No artigo *Teatralidade e performatividade na cena contemporânea*, por exemplo, Silvia Fernandes (2011) menciona a relação entre o trabalho de Austin e o desenvolvimento da noção de performatividade por Richard Schechner, um dos principais estudiosos do tema. Fernandes lembra que a noção de performatividade se estabeleceu no campo de estudos da performance, especialmente, com o trabalho desenvolvido por Schechner na Universidade de Nova York. Para o artista-pesquisador americano, esse novo campo de estudos considera o teatro e a *performance art* como um dos focos entre outros, uma vez que define performance como *ação*, incluindo, além das práticas artísticas, os rituais, as atividades esportivas, comportamentos cotidianos, modos de engajamento social e também demonstrações de excelência variadas.



Se levada a efeito a definição de Schechner, podem-se incluir na performance todos os domínios da vida social, já que performar é o resultado das ações de ser (*being*), comportar-se (*behave*), fazer (*doing*) e mostrar o fazer (*showing doing*). É evidente que essas categorias podem ser aplicadas a todos os aspectos da vida. “Fazer (*doing*), é a atividade de tudo que existe, desde os quarks até os seres humanos”, afirma Schechner. As performances são feitas de comportamentos representados (*twice behaved*), de comportamentos restaurados (*restored behavior*) e ações (*performed actions*) que as pessoas treinam executar, praticam e repetem, observa na apresentação do livro *Performance studies. An introduction*, completando que o comportamento é o “primeiro objeto” dos estudos da performance. A ideia de comportamento restaurado é central para as teorias norte-americanas da performance, e seu risco é exatamente o fato de poder ser aplicada a qualquer ação, uma vez que o comportamento é sempre feito de ações que se repetem ou imitam outras ações. Mostrar fazendo (*showing doing*) está ligado à natureza de todo comportamento humano, e consiste em performar, em dar-se em espetáculo, exhibir (ou exhibir-se), sublinhar a ação. Explicar essa exposição do fazer (*explaining showing doing*) é o campo dos pesquisadores e dos críticos, que refletem sobre o mundo da performance e o mundo como performance (a performatividade) (FERNANDES, 2011, p. 16).

Silvia Fernandes também comenta como Schechner, para estabelecer seu recorte, volta às origens do termo performativo:

[...] que surge como conceito definido nos anos 1950, quando Austin o utiliza para designar as locuções verbais que não apenas dizem alguma coisa, mas de fato a realizam. Retomado por John R. Searle, o conceito é desenvolvido na teoria dos atos da fala, ou da palavra-ação. Schechner baseia-se nos dois scholars para disseminar a noção de performance em todas as esferas da vida social, incluindo tanto as ações cênicas quanto a vida cotidiana na teoria da performatividade (FERNANDES, 2011, p. 16).

O artigo de Fernandes, publicado na revista do Programa de Pós-Graduação da UFBA, introduz o leitor na discussão sobre teatralidade e performatividade, apresentando uma rede de práticas e teorias que dialogam na cena contemporânea. Temos utilizado o artigo em sala de aula para uma abordagem introdutória das relações entre Teatro, Rito e Performance. O texto tem servido para contextualizar o debate e endereçar múltiplas possibilidades de estudo e referências bibliográficas capazes de orientar uma pesquisa artística sobre o teatro contemporâneo.



Também fazemos uma apresentação concisa da teoria dos atos de fala, a partir do livro *Quando dizer é fazer* (AUSTIN, 1990), e utilizamos uma apostila da professora Cleise Mendes que sintetiza os principais pontos do livro de Austin como material de apoio. Outra referência capaz de introduzir e endereçar novas leituras é o já citado novo *Dicionário* de Pavis. No verbete *Performatividade*, o autor também menciona a origem do termo na teoria de Austin e a sintetiza: “A teoria dos atos de fala distingue os enunciados *constativos*, que descrevem e relacionam proposições, e o enunciados *performativos*, que efetuam uma ação pelo próprio fato de serem enunciados” (PAVIS, 2017, p.230).

A teoria de Austin reconhece pelo menos três forças, ou três dimensões no ato enunciativo: a locucionária (que se refere ao *ato de dizer algo*, ou seja, ao “significado” do enunciado), a ilocucionária (que se refere *ao que se faz ao dizer algo*, ou seja, o que o ato enunciativo realiza) e a perlocucionária (que se refere ao efeito, às consequências do ato enunciativo). Propomos aqui uma analogia com o espetáculo teatral: a dimensão locucionária seria comparada com a dimensão ficcional, ou dramática da cena (a intriga, as personagens e os diálogos); a dimensão ilocucionária seria associada à dimensão performativa da cena (o que os atores e dispositivos cênicos de fato realizam, aquilo que eles fazem efetivamente, concretamente); e a dimensão perlocucionária, por fim, seria identificada com as questões da recepção, de como o público irá interagir com o espetáculo, de seus efeitos sobre a plateia, por exemplo.

É, portanto, nesse sentido pragmático de *ação efetiva*, de força *ilocucionária*, formulado por Austin, que compreendemos o conceito de performatividade e, assim como Schechner, nos baseamos nele para estendê-lo a diversos campos de atividade.

### **3. Artaud, Grotowski e a performatividade**

No caso do Teatro, é possível identificar historicamente em Artaud um dos pioneiros na defesa de uma prática teatral que valoriza a dimensão performativa da linguagem em contraposição à dimensão ficcional, ou “representativa”:

Os objetos, os acessórios, os próprios cenários que figurarão no palco, deverão ser entendidos em sentido imediato, sem transposição; deverão ser tomados não pelo que representam, mas pelo que são na realidade. A encenação propriamente dita, as evoluções dos atores, não deverão ser





consideradas senão como signos visíveis de uma linguagem invisível ou secreta (ARTAUD, 2014, p.38).

Os manifestos do “Teatro Alfred Jarry”, do “Teatro da Crueldade” e todo discurso de Artaud de maneira geral defende uma prática teatral não apenas autônoma do texto – “[...] o teatro só será devolvido a ele mesmo no dia em que toda representação dramática se desenvolver a partir do palco, e não como uma segunda versão de um texto definitivamente escrito” (ARTAUD, 2014, p. 73) - mas, principalmente, baseada na materialidade da cena; na relação sensorial entre artistas e público; na indissociação entre arte e vida; na ideia de acontecimento único, irrepetível e imprevisível; no entendimento ritualístico da cena, lugar de produção e potencialização de realidade.

Eu creio na ação real do teatro, mas não exercida no plano da vida. [...] Para mim, a questão que se impõe é de se permitir ao teatro reencontrar sua verdadeira linguagem, linguagem espacial, linguagem de gestos, de atitudes, de expressões e de mímica, linguagem de gritos e onomatopéias, linguagem sonora, mas que terá a mesma importância intelectual e significação sensível que a linguagem das palavras. (ARTAUD, 2014, p. 80).

Se Gordon Craig, Adophe Appia e Meierhold são frequentemente lembrados como pioneiros na compreensão do trabalho teatral como relativamente independente do texto dramático, tornando-se referências para a concepção moderna dos termos diretor/encenador e teatralidade, Artaud, no entanto, parece ir além deles ao reconhecer uma outra dimensão do trabalho teatral (além da ficcional/representativa) e perceber o que chamamos aqui de dimensão *performativa* do teatro, ou seja, que se refere às *ações efetivas*, às ações literalmente realizadas em cena por atores e dispositivos variados. Embora não tenha usado o termo “performativo”, Artaud acreditava que a valorização dessa dimensão concreta, viva, imediata do fazer teatral poderia trazer o teatro de volta à vida; fazer o teatro causar um deslizamento do real, produzir um mundo verdadeiro que tangencie o real; ativar seu caráter ritualístico, ser capaz de produzir intensidades e afetar o espectador sensorialmente:

[...] pois o teatro, naquilo que ele tem de sagrado, é como um sacrifício, como um rito que age, quer queira quer não, por mais distanciado que esteja da ideia dos ritos, e do espírito sagrado. Pois essa ação, da qual falo, é orgânica, ela é tão verdadeira quanto as vibrações de uma música



capaz de entorpercer as serpentes. Ela se dirige diretamente aos órgãos da sensibilidade nervosa [...] (ARTAUD, 2014, p. 117).

É possível compreender muitas ideias de Artaud como uma antecipação do que chamamos de virada performativa, que só ocorreria na segunda metade do século XX. Silvia Fernandes (2014) também reconhece a semelhança entre as propostas de Artaud e as performances contemporâneas, assim como o teatro de Grotowski, especialmente “[...] por sua ligação com um movimento maior, a Live Art, onde se procura uma aproximação direta com a vida. Artaud é um dos precursores dessa corrente, que trava uma longa batalha para liberar a arte do ilusionismo e artificialismo” (FERNANDES, 2014, p. 15).

Embora a radicalidade e o pioneirismo das ideias de Artaud sejam amplamente reconhecidos, é recorrente o discurso que afirma que ele não conseguiu pôr em prática o que pensou, pois suas realizações cênicas teriam ficado muito distantes de suas pretensões. Afirmação questionável, principalmente se levarmos em consideração a biografia de Artaud, os episódios espetaculares e polêmicos de sua trajetória artística e pessoal, seu modo de agir no mundo através da arte e de sua defesa. Artaud (que também foi ator), como um performer contemporâneo, ainda que involuntariamente, transformou a própria vida em obra de arte, realizou suas ideias por meio do próprio corpo, deslizou o teatro para além do palco e, conseqüentemente, das peças que teve condições de encenar. Essa compreensão possível hoje, à luz da performatividade, no entanto, não evita o reconhecimento de que os trabalhos de Artaud como encenador, as poéticas de suas montagens teatrais, de fato podem não ter conseguido fugir de muitos aspectos do teatro criticado por ele.

Nesse sentido, o polonês Jerzy Grotowski é por vezes tratado pelos estudiosos como o encenador que teria conseguido realizar cenicamente algumas das principais proposições de Artaud. Além de conseguir materilizar muitas dessas propostas em seus espetáculos, Grotowski também desenvolveu princípios, técnicas, procedimentos metodológicos para a prática teatral que podem ser considerados em consonância com pressupostos de Artaud. Vejamos o que o próprio Grotowski, no texto “Ele não era inteiramente ele” (GROTOWSKI, 1976), comenta sobre a contribuição de Artaud para o teatro:



O paradoxo de Artaud está no fato de ser impossível executar suas proposições. Isto significa que ele estava errado? Seguramente não. Mas Artaud não deixou nenhuma técnica concreta, não indicou nenhum método [...] Artaud falou da magia do teatro e, da maneira que o fez, criou imagens que nos tocam de uma certa forma. Talvez não as compreendamos completamente, mas verificamos que ele procurava um teatro que transcendesse a razão discursiva e a psicológica. [...] quando descobrimos que a realidade do teatro é instantânea, não uma ilustração da vida, mas algo ligado à vida *apenas por analogia*; quando verificamos tudo isso, então fazemos a seguinte pergunta: não estaria Artaud falando sobre isto e nada mais? (GROTOWSKI, 1976, p. 69-70)

Embora o trabalho de Grotowski não precise de menção a Artaud para ser abordado, é evidente que existem pontos de contato. E muitas diferenças também. Podemos mencionar primeiramente o fato de que Grotowski, ao que tudo indica, conseguiu experimentar e materializar suas ideias em obras e processos, o que permitiu a formação de discípulos e a possibilidade de registro e organização de uma série de princípios e procedimentos aplicados por ele. Esse legado é resultado de um trabalho de pesquisa constante, de um grande esforço de observação, experimentação e autoreflexão em parceria com atores e colaboradores. A compreensão da criação artística como pesquisa e atividade laboratorial deve muito a Grotowski, não esqueçamos de seu *Teatro-Laboratório* na Polônia e seus desdobramentos. Outro ponto é a consideração de que a técnica cênica e pessoal do ator é a essência da arte teatral. Essa perspectiva orienta uma das formulações mais conhecidas de Grotowski - o teatro pobre:

Pela eliminação gradual de tudo que se mostrou supérfluo, percebemos que o teatro pode existir sem maquiagem, sem figurino especial e sem cenografia, sem um espaço isolado para representação (palco), sem efeitos sonoros e luminosos, etc. Só não pode existir sem o relacionamento ator-espectador, de comunhão perceptiva, direta, viva. [...] Consequentemente, proponho a pobreza no teatro. Renunciamos a uma área determinada para o palco e para a plateia: para cada montagem um novo espaço é desenhado para os atores e espectadores. [...] Abandonamos os efeitos de luz, o que revelou amplas possibilidades de uso, pelo ator, de focos estacionários, mediante o emprego deliberado de contrastes entre sombras e luz forte. [...] Também desistimos de usar maquiagem, narizes e barrigas postiças [...] Percebemos que era profundamente teatral para o ator transformar-se [...] à vista do público -



de maneira pobre, usando somente seu corpo e seu talento. [...] Pelo emprego controlado do gesto, o ator transforma o chão em mar, uma mesa em confessionário, um pedaço de ferro em ser animado, etc. (GROTOWSKI, 1976, p. 6-7)

A trajetória de Grotowski, mais do que a de Artaud, pode ser considerada emblemática do desenvolvimento das artes cênicas no século XX. No livro Jerzy Grotowski (SLOWIAK; CUESTA, 2013), escrito por dois de seus colaboradores, há uma pequena biografia contextualizada do mestre polonês, dividida cronologicamente pelas diferentes fases de seu trabalho: Teatro dos Espetáculos (1959-1969); Teatro de Participação/Parateatro (1969-1978); Teatro das Fontes (1976-1982); Objective Drama (1983-1986); Artes Rituais ou Arte como Veículo (1986-1999). Mesmo sem entrarmos na análise de cada uma dessas fases, é possível perceber, até pelo nome atribuído a cada fase, que Grotowski migra da pesquisa associada à construção de espetáculos para atividades que extrapolam o campo das artes cênicas e caminham em direção ao que, hoje, podemos compreender como performatividade. É curioso notar que um de seus últimos textos, fruto de uma conferência, intitula-se “Performer”:

O texto começa com duas importantes definições:

1. Performer (com P maiúsculo) é o homem de ação: um estado do ser; um homem de conhecimento; um rebelde que deve conquistar o conhecimento; um *outsider*; um guerreiro; um pontifex, um fazedor de pontes, pontes entre a testemunha e algo mais.
2. Ritual é performance, uma ação realizada, um ato. Peças, apresentações, espetáculos são rituais degenerados; ritual é um tempo de grande intensidade; intensidade provocada; quando a vida torna-se ritmo. Ritual é a palavra que assombrava Grotowski desde o início do trabalho teatral. Em seus espetáculos, foi muitas vezes acusado de tentar criar novos ritos para a plateia. No Parateatro, críticos o atacaram por tentar criar um ritual público e, no Teatro das Fontes, por apropriar-se de rituais de culturas tradicionais. Em sua última fase de investigação, Artes Rituais ou Arte como Veículo, ele encontra a maneira de articular, em palavras e na prática, sua relação com o ritual: ritual é ação Performer é o atuante. Agora ele tenta criar um ritual para o atuante – para levar determinadas pessoas em direção à sua essência (SLOWIAK; CUESTA, 2013, P. 127).

Outras noções como sacrifício, presença, totalidade e literalidade da ação aparecem ao longo de todos os trabalhos de Grotowski, ainda que com variações. Segundo Slowiak



e Cuesta (2013), o sacrifício aparece na fase dos espetáculos como “via negativa”, na fase do Parateatro como “desamarmento” e nas fases posteriores como “desdomesticação”. Já a preocupação com a presença (o aqui e agora) pode ser identificada com o trabalho desenvolvido sobre a atenção, consciência, percepção, vigilância e sobre as técnicas corporais, em contraposição às metodologias psicológicas ou mentais. Totalidade seria uma meta constante, a fusão da mente e do corpo e a conexão com a essência que precede qualquer condicionamento social. E, por último, a literalidade da ação: “[...] para que a ação seja verdadeira, é preciso que seja literal. O atuante deve buscar uma maneira de realizar suas ações sem simulação. Assim, estará presente, pleno, fazendo o sacrifício supremo da revelação, da verdade e honestidade no que faz: será orgânico” (SLOWIAK;CUESTA, 2013, P. 130-131).

Mesmo para um olhar panorâmico sobre a trajetória de Grotowski fica evidente como as noções e princípios trabalhados por ele (e vislumbrados por Artaud) têm pontos em comum com o universo epistemológico dos *performance studies*, com a teoria da performatividade.

#### **4. Renato Cohen e a linguagem da performance no Brasil**

Para completar essa rápida panorâmica sobre as perspectivas teórico-metodológicas adotadas no Laboratório de Direção Teatral: Teatro, Rito e Performance, mencionaremos ainda o trabalho do gaúcho Renato Cohen (1956-2003) cuja obra *A performance como linguagem* (COHEN, 2013), junto com *O teatro e seu duplo* (ARTAUD, 2006) e *Em busca de um teatro pobre* (GROTOWSKI, 1976), compõe a tríade de referências bibliográficas básicas do referido componente curricular.

Ator, diretor, performer, teórico, pesquisador, professor, Renato Cohen é reconhecido, entre outros méritos, por seu pioneirismo e esforço de teorização a respeito da arte da performance no Brasil. Os livros *A performance como linguagem* (COHEN, 2013) e *Work in progress na cena contemporânea* (COHEN, 2004), ambos resultados de suas pesquisas de mestrado e doutorado na USP, são até hoje referências incontornáveis para os estudos brasileiros sobre o tema, assim como sua tradução do





livro *A arte da performance* (GLUSBERG, 2013) de Jorge Glusberg, todos publicados pela editora Perspectiva.

No texto *Uma boa performance*, publicado em 2002 na reedição de *A performance como linguagem* (COHEN, 2013), Cohen afirma que, em relação ao aparecimento inicial do livro, “[...] o momento é outro, já de plena absorção dessas manifestações expressivas, disruptoras, nos mais diversos segmentos” (COHEN, 2013, p. 13) e reconhece a centralidade da performatividade não apenas para a arte dramática:

A questão da performance torna-se central na sua manifestação contemporânea e o próprio campo de estudos amplia-se desde manifestações da arte-performance, cuja genealogia e modo de produção são abordados neste livro, desde as questões da ritualização, da oralidade, da tecnologia, até as de todo o contexto cultural envolvido na ação performática e performativa, estudos esses que têm sido desenvolvidos pela Performance Studies – associação filiada aos estudos pioneiros de Richard Schechner da New York University (COHEN, 2013, p. 13).

Mas entre tantos pontos que poderiam ser destacados, escolhemos o fato de que o trabalho de Cohen e especificamente o livro mencionado abordam a performance e a performatividade sobretudo a partir de seu diálogo com o teatro e com as artes cênicas: “Apesar de sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser, procurar escapar de rótulos e definições, a *performance* é antes de tudo uma expressão cênica [...]” (COHEN, 2013, p. 28). O que não significa deixar de abordar a performance como linguagem híbrida:

[...] é importante discutir-se a questão da hibridez desta linguagem: para muitos, a *performance* pertenceria muito mais à família das artes plásticas, caracterizando-se por ser a evolução dinâmico-espacial dessa arte estática. Essa colocação é bastante plausível; na sua origem a *performance* passa pela chamada *body art*, em que o artista é o sujeito e o objeto de sua arte (ao invés de pintar, de esculpir algo, ele mesmo se coloca enquanto escultura viva). O artista transforma-se em atuante, agindo como um *performer* (artista cênico). Soma-se a isso o fato de que, tanto a nível de conceito quanto a nível de prática, a *performance* advém de artistas plásticos e não de artistas oriundos do teatro. Para citar alguns exemplos, Andy Warhol, Grupo Fluxus, Allan Kaprow, Claes Oldenburg. No Brasil, Ivald Granatto, Aguillar, Guto Lacaz etc. Poderíamos dizer, numa classificação topológica, que *performance* se colocaria no limite das



artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade (COHEN, 2013, p. 29-30).

Cohen (2013) afirma que, do ponto de vista antropológico, a *performance* nasceu com o primeiro ato do homem se fazer representar – o que é possível pela institucionalização do código cultural. Haveria então uma corrente ancestral da *performance* que passa por ritos tribais, celebrações dionisíacas, histrionismos de menestréis, entre outros gêneros “calcados na interpretação extrovertida, que vão desaguar no *cabaret* do século XIX e na modernidade” (COHEN, 2013, p. 40-41). Entre as variadas formas a partir das quais a arte da *performance* vai se desenvolvendo no século XX, Cohen destaca, na Europa, o movimento futurista italiano e suas *seratas*; os teatros *cabaret* e o surgimento do movimento Dadá; o lançamento de *As mamas de Tirésias* de Guillaume Apollinaire, da revista *Literatura* de André Breton e o advento do movimento surrealista; o desenvolvimento da Bauhaus alemã com sua proposta de integração entre arte e tecnologia; e, em seguida, o deslocamento do eixo para a América. O autor cita, nos Estados Unidos, a fundação da Black Mountain College na Carolina do Norte, que receberia grande parte dos professores da Bauhaus (depois que esta é fechada pelo nazismo em 1933) e de onde emergiria John Cage e Merce Cunningham. Cohen (2013, p. 43) também comenta a importância da produção em New York, onde uma série de espetáculos viriam a ganhar o nome-conceito de *happening* (acontecimento, ocorrência, evento) a partir dos anos 1960, principalmente depois que Allan Kaprow realiza seu *18 Happenings in 6 Parts*.

O *happening*, que funciona como uma vanguarda catalisadora, vai se nutrir do que de novo se produz nas diversas artes: do teatro incorpora o laboratório de Grotowski, o teatro ritual de Artaud, o teatro dialético de Brecht; da dança, as novas expressões de Martha Graham e Yvonne Rainier, para citar alguns artistas (COHEN, 2013, p. 43).

Cohen continua sua genealogia citando a *action painting* de Jackson Pollock e a ideia de que o artista deveria ser o sujeito e o objeto de sua obra. Com essa perspectiva, as artes plásticas nos anos 70/80 iriam trilhar o caminho das artes cênicas, no qual o artista presta atenção à forma de utilização de seu corpo-instrumento, à sua relação espaço-tempo e com o público. O próximo passo seria o estabelecimento da *body art*



(arte do corpo) e a experimentação e sistematização dessas ideias. Segundo Cohen, é a partir dos anos 70 que se estabelece como linguagem aquilo que os americanos chamam de *performance art*.

No Brasil, Cohen menciona o pioneirismo e originalidade do trabalho de artistas como Flávio de Carvalho e, posteriormente, Hélio Oiticica e Lígia Clark – todos eles influências determinantes para as gerações que vieram depois e que continuam atuando em nosso país.

[...] se tivermos em mente um modelo topológico, a performance funcionará como uma linha de frente, uma arte de fronteira, que amplia os limites do que pode ser classificado como expressão cênica, ao mesmo tempo em que, no seu movimento constante de experimentação e pesquisa de linguagem, funciona como um espaço de rediscussão e releitura dos conceitos estruturais da cena (forma de atuação, forma de transpor o objeto para a representação, relação com o espectador, uso de recursos, uso da relação espaço-tempo etc.) (COHEN, 2013, p. 116).

## 5. As práticas performativas do nosso laboratório

Partindo das perspectivas teórico-metodológicas comentadas, nosso trabalho no componente se divide em três grandes momentos. É importante destacar que, embora eu exerça o papel de professor responsável pelo componente, até por conta da enorme carga horária, o departamento sempre designa outros professores, de diferentes disciplinas, mas que têm aderência ao tema, para trabalhar comigo como colaboradores. Isso traduz e reforça, na própria dinâmica do curso, a natureza interdisciplinar das expressões com as quais estamos trabalhando.

O primeiro momento do componente, que dura aproximadamente dois meses, consiste numa abordagem teórico-prática do tópicos já comentados até aqui. Isto se dá por meio da alternância entre leituras, debates, aulas expositivas, conferências de artistas e profissionais ligados a determinados tópicos com aulas práticas que propõem aos estudantes de direção a realização de atividades expressivas cuja execução depende de seu total engajamento físico. Ou seja, os estudante/diretores, mais acostumados a exercitarem a condução de práticas com atores/performers, estão agora também na posição de quem eles geralmente dirigem. Necessitam então não apenas conceber, dirigir e propor, mas também executar, performar suas propostas, diretamente, a partir



da mobilização de seu corpo. Nessa primeira fase do curso, à medida que vamos avançando, consultorias individuais também vão sendo realizadas para estimular o estudante/diretor a conceber uma proposta de espetáculo/ação performativa. A apresentação dessa proposição em forma de projeto, a realização/apresentação pública e a entrega de uma reflexão crítica a respeito da obra/processo serão avaliados para compor a nota final de cada estudante. O primeiro momento do componente é encerrado com um seminário em que cada estudante/diretor apresenta para a turma seu projeto de espetáculo/ação performativa.

No segundo momento, que dura aproximadamente um mês, os estudantes vão desenvolvendo suas práticas com o acompanhamento dos professores. Nesse processo de interlocução, procuro me orientar por algumas ações principais: acolher e estimular as propostas dos criadores; identificar e discutir as implicações (artísticas e não artísticas) de cada escolha; indicar possibilidades de caminhos para a realização das propostas; acompanhar os processos de execução, tanto do ponto de vista teórico-metodológico (observando se e como a prática do estudante está dialogando com as referências do componente e de seu projeto artístico), quanto da perspectiva da produção (questionando a respeito das atividades diretamente relacionadas com a materialização de cada proposta).

No terceiro e último momento do componente, os estudantes/diretores realizam as apresentações públicas. Esse período dura aproximadamente 30 dias. À medida que vão se apresentando, os estudantes/diretores devem finalizar uma espécie de relatório do processo (sempre recomendamos que seja elaborado no decorrer do semestre) que contenha sobretudo uma reflexão crítica sobre a obra/processo que foi desenvolvido. Depois de realizadas as apresentações, os estudantes entregam seus relatórios. Em data prevista no plano de curso, há um encontro para discutirmos os relatórios, comentarmos os processos desenvolvidos, refletirmos sobre as apresentações e fazermos uma autoavaliação.

A seguir, comento alguns exemplos de trabalhos desenvolvidos no componente. Os registros fotográficos foram realizados por mim, com a câmera do meu celular.



Começamos com o solo *Maria: um rito para minha avó*, do encenador/performer Leandro Santolli, artista recém-formado em Direção Teatral pela UFBA. Pensando na relação com sua avó recém falecida, Santolli se deu conta de que a avó havia produzido as festas de aniversário de todos os netos (inclusive as dele), mas nunca teve seu próprio aniversário comemorado, até mesmo porque não se sabia em que ano, dia e horário ela havia nascido. Santolli decide então performar a comemoração do aniversário de sua avó e cria *Maria: um rito para minha avó*. O solo, uma mistura de rito, performance e teatro documentário, estreou no final de 2017, com três apresentações num espaço alternativo: a casa/atelier de um amigo, o artista Leonardo Teles. Santolli convidou seus familiares que se misturaram com os professores, colegas de curso e com o público em geral. Com poucos lugares disponíveis, as apresentações se deram de maneira intimista e potente. Santolli decorou o ambiente com bexigas e luzes coloridas e preparou uma mesa com bolo, salgados e docinhos para receber os convidados. Durante o encontro, Santolli contou casos sobre sua avó, serviu comidinhas, mostrou fotos e objetos, relembrou momentos marcantes e interagiu com os familiares que, muito emocionados, também comentavam suas experiências a todo momento. A performance culminou na apresentação de uma canção composta e interpretada por Santolli em homenagem a sua avó. A recepção do público foi extraordinariamente intensa e nós professores ficamos muito satisfeitos com todo o trabalho. Nossa impressão positiva se confirmou depois, com os desdobramentos. Depois de sua estreia no âmbito do componente, o solo *Maria* continuou se apresentando e entrou em cartaz, em circuito comercial, realizando três temporadas em Salvador. Mas não apenas isso, também já realizou cerca de 30 apresentações em oito diferentes cidades: Salvador, Aracaju, Rio Real, Alagoinhas, Porto Seguro, Santo Amaro, Ilhéus e Lauro de Freitas.





Figura 1 – registro da estreia de *Maria: um rito para minha avó*



Fonte: arquivo pessoal do autor

Outra produção impactante e que também desenvolveu um diálogo com princípios do teatro documentário foi o show performático *Viúva Negra: em busca do refrão*, do encenador/performer Thiago Romero. Romero investigou, a partir de suas próprias experiências, as afetividades de homossexuais negros para compor canções sobre essas relações. As canções e arranjos foram produzidos em parceria com colaboradores e, com direção e performance de Romero, *Viúva Negra: em busca do refrão* estreou no espaço Casa Preta. Além do repertório, composto por músicas originais, a performance de palco de Romero e a visualidade do show (também assinada por ele) foram aspectos que impressionaram a todos os presentes.



Figura 2 - registro da estreia de *Viúva Negra: em busca do refrão*



Fonte: arquivo pessoal do autor

Em um diálogo com a *performance art* e, particularmente, com uma referência emblemática da área, Marina Abramovic, a diretora (também recém-formada pela UFBA) Letícia Bianchi propôs a realização de uma performance sobre padrões de beleza intitulada *Me deixa mais bonita?*. Na performance, Bianchi ficou durante algumas horas à disposição do público para que este, com a ajuda de objetos que ela também tornou disponíveis no espaço, experimentasse deixá-la “mais bonita”. Chamou a nossa atenção o fato do público assumir o protagonismo da performance por meio das escolhas estéticas que iam assumindo ao intervir na aparência de Letícia. Em vários momentos, parecia ocorrer uma disputa entre integrantes do público que intervinham baseados em padrões convencionais de beleza e outros que propunham desvios e descentramentos em relação a esses padrões. Depois de algumas horas, ao som de uma canção sobre empoderamento feminino, a performer tira tudo que está sobre seu corpo, desnuda-se completamente e se olha no espelho. A luz então se apaga e a performance é encerrada.



Figura 3 – estreia de *Me deixa mais bonita?*



Fonte: arquivo pessoal do autor

Diferentemente dos exemplos mencionados, a estudante/diretora Juliana Ruiz optou por dirigir/produzir, mas sem sua participação como performer. A proposta de Juliana foi realizar um ato performático em memória às vítimas de feminicídio, intitulado *Feminicídio: do luto à luta*. Para isso, Juliana pesquisou sobre o tema e estabeleceu contato com familiares de vítimas. Também estudou sobre ritos fúnebres. Decidiu fazer então um cortejo no Campus da UFBA em Ondina, que funcionaria como uma espécie de enterro simbólico. O ato começou com a exibição de um mini documentário, produzido pela estudante/diretora, com diversos depoimentos captados pela artista no decorrer de seu processo. Na entrada do Pavilhão de Aulas 5, havia um caixão rosa dentro do qual se encontravam fotos de mulheres vítimas de feminicídio. Após a exibição do documentário, surgiram atrizes/performers, segurando velas e cruzeiros na cor rosa. Acompanhadas por músicos tocando ao vivo, as atrizes/performers carregaram o caixão e seguiram em cortejo pelo Campus. Num jardim próximo ao restaurante universitário, foram depositados o caixão e as cruzeiros, formando uma instalação/memorial que lá





permanece até o presente momento. O ato contou com uma adesão grande de familiares de vítimas e estima-se que havia aproximadamente 300 pessoas presentes.

Figura 4 – estreia de *Feminicídio: do luto à luta*



Fonte: arquivo pessoal do autor

Além desses exemplos, podemos citar as performances *Alguém já te ouviu hoje?*, na qual Natália Nascimento escuta pessoas num banco de praça;

Figura 5 – performance *Alguém já te ouviu hoje?*

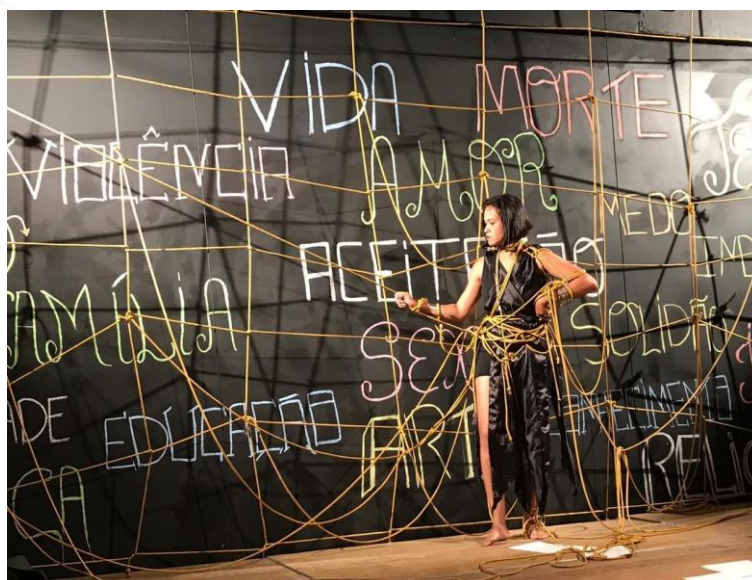


Fonte: arquivo pessoal do autor



*Amarras*, em que Juliete Roques, amarrada a um dispositivo de cordas e palavras, interage com o público;

Figura 6 - estreia de *Amarras*



Fonte: arquivo pessoal do autor

*Don Juan: uma sedução performática*, em que Victor Hugo performa um trecho da peça *Don Juan*, de Moliere, para, em seguida, convidar o público a interferir na cena;

Figura 7 - estreia de *Don Juan: uma sedução performática*



Fonte: arquivo pessoal do autor





*Basofiar: sabedoria de um corpo poético*, desfile performático sobre a herança cultural afro-diaspórica, roteirizado e dirigido pela estudante/artista Cida Barreto, entre tantos outros trabalhos.

Figura 8 – estreia de *Basofiar: sabedoria de um corpo poético*



Fonte: arquivo pessoal do autor

## Considerações finais

O componente Laboratório de Direção Teatral: Teatro Rito e Performance tem se constituído numa produtiva oportunidade de reflexão e criação a partir de estratégias de desvio. As concepções tradicionais tendem a abordar o fazer teatral sobretudo a partir de sua dimensão dramática/ficcional, considerando como centrais elementos dramaturgicos como conflito, intriga, personagens, réplicas, tempo e espaço, mesmo em montagens que não partem de um texto previamente escrito. Já o nosso laboratório procura realizar experiências nas quais o trabalho com a dimensão performativa da cena é o principal ponto de convergência da criação. Ao trabalharmos com a teoria da performatividade, os estudantes/artistas entram em contato com uma abordagem totalmente interdisciplinar e não apenas realizam um "exercício dirigido de teoria e prática para a concepção e a montagem do espetáculo teatral na fronteira do rito e da



performance artística” como também passam a atentar para outras possibilidades de criação e até de inserção profissional. Isso acontece porque, no decorrer do curso, começam a compreender o trabalho do diretor/encenador para além da montagem de peças teatrais. Os estudantes/artistas passam a incluir todo gênero de espetáculo em suas perspectivas criativas: espetáculos de música, dança, circo, ou multilinguagem; eventos diversos como desfiles, lançamentos, premiações, campeonatos, festivais; ritos civis, casamentos, formaturas, celebrações; manifestações populares, políticas e religiosas; ou seja, infinitas são as oportunidades de criação a partir de um olhar interdisciplinar e performativo que procura expandir o campo de atuação artística.

### **Referências bibliográficas**

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. 3.ed. Trad. Teixeira Coelho São Paulo: Martins Fontes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e vida**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas: 1990.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. 2. ed. Trad. Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. In: Sala Preta, 8, (2008), pp.197-210. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/57370/60352/>.



FERNANDES, Silvia. **Teatralidade e performatividade na cena contemporânea**. In: Repertório Teatro & Dança, ano 14, n.16 (junho de 2011), pp.11-23. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/5391/3860>

FERNANDES, Silvia; GUINSBURG, J.. **Prefácio**. In: ARTAUD, Antonin. Linguagem e vida. São Paulo: Perspectiva, 2014.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Trad. Pedro Sussekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3. ed. Trad. Maria Lúcia Pereira, Jacó Guinsburg, Rachel Araújo de Baptista Fuser, Eudynir Fraga e Naci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2011.

..... **Dicionário da performance e do teatro contemporâneo**. 1. ed. Trad. Jacó Guinsburg, Marcio Honório de Godoy, Adriano C. A. e Sousa. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SARRAZAC, Jean-Pierre et al. (Org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Trad. André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **O futuro do drama**. 1. ed. Trad. Alexandra Moreira da Silva. Porto: Campos das Letras, 2002.

..... **Sobre a fábula e o desvio**. Trad. Fátima Saadi. Rio de Janeiro: 7Letras: Teatro do Pequeno Gesto, 2013.

..... **Poética do drama moderno: de Ibsen a Koltès**. 1. ed. Trad. Newton Cunha, Jacó Guinsburg, Sonia Azevedo. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SCHECHNER, Richard. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Org. Zeca Ligiéro. Trad. Augusto Rodrigues da Silva Junior et al. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.



SLOWIAK, James; CUESTA, Jairo. **Jerzy Grotowski**. Trad. Julia Barros. São Paulo: É Realizações, 2013.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno (1880-1950)**. 2. ed. Trad. Raquel Imanishi Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

## Metodologias anarco-éticas<sup>132</sup>

*Juracy do Amor*<sup>133</sup>

**Resumo:** Neste artigo, discorro sobre possíveis problemas, metodologias, perspectivas e atitudes anarco-éticas, em diálogo com possíveis sistemas metodológicos anárquicos, que possam colaborar para o rompimento com metodologias autoritárias/rigorosas e possam colocar o/a pesquisador/a de frente com outras epistemologias/saberes em direção à liberdade na pesquisa. Dito isso, como apresentar metodologias a comitês de ética em pesquisa antes da criação de vínculos afetivos e efetivos num determinado campo de pesquisa? Essa foi uma das inquietações que rondaram o campo ético concernente às intervenções etnomusicológicas e educacionais vinculadas à minha pesquisa de doutorado realizada na Universidade Federal da Bahia, na qual busquei integrar contribuições advindas de campos teóricos das Ciências Sociais, Antropologia, Música e Etnomusicologia, na perspectiva de revelar uma etnografia musical sobre práticas musicais de pessoas que se encontravam/encontram em situação/contexto de rua e vulnerabilidade social na cidade de Salvador, Bahia.

**Palavras-chave:** Ética. Pesquisa. Música. Etnomusicologia. Vulnerabilidade social.

### 1. A ética serve para quem mesmo?

Para que? Quais são os procedimentos éticos que pesquisadores e pesquisadoras utilizam na condução e realização de suas pesquisas? Como se realiza uma investigação

---

<sup>132</sup> Este artigo é um recorte de um subcapítulo da tese – Música (in) visível: Pessoas e sonoridades excluídas, com ajustes para a inclusão nos Anais do II Enicecult. Aqui compartilho algumas reflexões que envolveram o campo da ética na condução da investigação.

<sup>133</sup> Brasileiro, baiano, músico, compositor, pesquisador, artista, produtor, diretor musical, educador social e redutor de danos. Doutor em Música/Etnomusicologia, UFBA – Universidade Federal da Bahia, com estágio no Centro de Estudos Superiores do México e Centro América - CESMECA, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Professor do IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano e colaborador do Movimento de População de Rua de Salvador/Ba. Integrante do Circo Picolino, Fulanas Cia. De Circo e Feminária musical – Experimentos sonoros musicais, ativismo feminista. doamor@msn.com. <http://lattes.cnpq.br/9676932771040490>.





pautada em princípios éticos? E quais seriam esses princípios? Essas e outras perguntas rondaram toda minha investigação durante o período de doutoramento em música na Universidade Federal da Bahia<sup>134</sup>.

Desde o retorno a universidade, até o dia de (re) começar a pesquisa de campo, para mim, como pesquisador, tudo sempre foi um desafio. O tamanho das minhas preocupações em fazer tudo certo era enorme, depois compreendi que a preocupação se chamava comprometimento engajado, participativo e situado nos territórios com as interlocutoras e interlocutores, com a universidade, com a cidade, e com as instâncias políticas, pessoais e institucionais.

Para situar o campo investigativo, apresento Música (in) visível: Pessoas e sonoridades excluídas, uma pesquisa de doutorado que foi realizada por meio da Universidade Federal da Bahia - Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, linha de pesquisa Etnomusicologia, e que dialoga com estudos decoloniais e feministas latino-americanos e de outros territórios. Busca integrar contribuições advindas de campos teóricos das Ciências Sociais, Antropologia, Música e Etnomusicologia. Trata-se de uma etnografia musical sobre práticas musicais de pessoas que se encontram em situação/contexto de rua<sup>135</sup>, exclusão e vulnerabilidade social, e que frequentavam o Movimento de População de Rua<sup>136</sup>, o Programa Corra pro

<sup>134</sup> De 2016 a 2020.

<sup>135</sup> “Conforme definição da Secretaria Nacional de Assistência Social, a população em situação de rua se caracteriza por ser um grupo populacional heterogêneo, composto por pessoas com diferentes realidades, mas que têm em comum a condição de pobreza absoluta, vínculos interrompidos ou fragilizados e falta de habitação convencional regular, sendo compelidas a utilizar a rua como espaço de moradia e sustento, por caráter temporário ou de forma permanente”. Disponível em:

<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/populacao-situacao-rua.htm>. Já o conceito de contexto de rua, não encontrei em nenhum lugar, no entanto posso definir que se assemelha em quase todos os aspectos com uma pessoa situação de rua, a diferença é esta pessoa pode estar recebendo algum auxílio como um aluguel social, ou estar vivendo em algum abrigo, ou em alguma casa, mas que devido as questões postas, somado as baixas ou nenhuma condição financeira e falta de oportunidades, vivem a maior parte do tempo pelas ruas.

<sup>136</sup> O Movimento de População de Rua é uma organização/associação criada por pessoas que se encontravam em situação/contexto de rua. Este espaço se propõem a manter diálogo com qualquer organização civil ou governamental que tenha interesse em desenvolver trabalhos e projetos que assegurem e ampliem os direitos e o bem-estar da população em situação/contexto de rua





Abraço<sup>137</sup> e o Centro de atenção psicossocial Gregório de Matos<sup>138</sup>, todos localizados em Salvador-Bahia, Brasil.

Para a realização dessa pesquisa foi necessário um comprometimento/tratamento ético rigoroso. Como pesquisador, estive em contato com pessoas, interlocutoras e interlocutores em seus contextos sociais. Pessoas com um imenso potencial criativo e musical, vidas que precisam e devem ser respeitadas, e onde toda e qualquer situação exigiu um compromisso ético.

– *Mas qual é o procedimento ético mais adequado para se realizar uma pesquisa que envolve pessoas?*

No Brasil não se tem uma definição concisa sobre o que é ética em pesquisas. Trata-se de entendimentos e procedimentos que norteiam o campo das pesquisas que envolvem seres humanos, ou seja: pessoas, (direta ou indiretamente) em seus projetos<sup>139</sup>. Como a maioria dos comitês de ética são das áreas das Ciências Biomédicas, surge a questão: Como é feita a análise e emissão de parecer ético para projetos das áreas das Ciências Sociais, Humanas e Artes por essas comissões? Como projetos de pesquisa em Etnomusicologia podem/devem ser analisados? Essa discussão aponta caminhos possíveis para se pensar sobre as várias éticas, e sobre os vários olhares que se tem para um determinado campo investigativo. Ao mesmo tempo, abre espaço para a reflexão sobre a atuação do/a investigador/a no campo de pesquisa.

O certo é que a entrada no campo necessita confiança, amor, empatia e profissionalismo. Os diversos contextos e comportamentos que se apresentam pelo caminho, somados aos processos de criação de vínculos, em essência, já nos fornecem

---

<sup>137</sup> O Programa é uma iniciativa do Governo do Estado da Bahia, através da Superintendência de Política sobre Drogas e Acolhimento a Grupos Vulneráveis (SUPRAD) e da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS). Tem como principal objetivo a promoção da cidadania para seus assistidos e trabalha para viabilizar garantias de direitos de pessoas que se encontram em contextos de maior vulnerabilidade social. O Programa atua prioritariamente nas áreas da saúde, educação, assistência social e justiça. Além de aproximarem as pessoas para se beneficiarem das políticas públicas existentes, facilita o acesso e acolhimento por outros serviços públicos.

<sup>138</sup> É um serviço público de saúde aberto a população e propõem um modelo assistencial prioritário da Saúde Mental no Brasil. É a porta de entrada da Saúde Mental e retaguarda da Atenção Básica à Saúde, configura-se como um dispositivo extra-hospitalar de cuidado intensivo, e de referência para uma parte da população, promove cuidados com a saúde em geral e oferece diversas atividades e modalidades de acompanhamento com base no projeto terapêutico de cada usuário.

<sup>139</sup> Sejam projetos de curso de graduação, especialização, mestrado, doutorado, outros.



distintos elementos que integram e interagem no campo pessoal e interpessoal. Falo do encontro de pessoas e seus saberes distintos, as diferenças, os desejos, essas conjunções favorecem práticas metodológicas por meio do que poderia chamar de metodologias anarco-éticas.

Neste sentido, o termo aqui proposto: Metodologias anarco-éticas, permite conduzir a reflexão para a compreensão de que a anarquia, em si, pressupõe e possibilita a prática da liberdade epistemológica, em relação/comunhão direta com o encontro com o/a outro/a, e com suas diferenças e convergências. Somado a isso, pelo caminho sempre surgem as situações (in) tensas (MACEDO, 2016), que instigam a criação de possíveis condutas éticas entre pessoas, instituições e territórios. São as éticas oriundas dos diversos mundos e jeitos de ser de cada um, a partir da construção dos vínculos e afetos, a partir do convívio, do respeito, da compreensão das diferenças, da busca pelo bem-estar. Estes são alguns caminhos que favorecem o florescer de condutas e metodologias anarco-éticas, ou seja, condutas baseadas na liberdade do encontro.

Por meio das autoras: (ALMEIDA, 2003); (ALVES, 1980); (BASTIDE, 1946, 1983); (CAROSO, 2004); (DINIZ, 2007); (GOLDIM, 2004); (KUBIK, 2010); (QUEIROZ, 2013); (SLOBIN, 1992), dentre outros/as, e alguns tópicos das resoluções 196/96, 466/12 e 510/16, buscarei apresentar o porquê (ou não), no Brasil, existe a necessidade de um parecer de um comitê de ética em pesquisa. Vejamos o que diz Heilborn (2004) sobre os dilemas entre a área da saúde e área dos/as cientistas sociais, em especial os/as antropólogos/as, por conta da especificidade do seu fazer intelectual.

Para os antropólogos que trabalham na área da saúde o tema da ética adquire grande relevância por conta das injunções específicas dessa inserção profissional. Dilemas éticos há em qualquer trabalho antropológico, mas aqueles que se deparam com a área de pesquisa interdisciplinar se veem compelidos a certas circunstâncias que a conformação do campo impõe. Cada vez mais há antropólogos trabalhando em Institutos de Saúde Coletiva ou de Medicina Social e que estão sendo bastante afetados pelas orientações advindas do CONEP<sup>140</sup>. O debate não deve ficar restrito a eles e deve envolver toda a comunidade científica. Tais injunções advêm de um lado das regulamentações oriundas do CONEP, órgão atrelado ao Ministério da

---

<sup>140</sup> Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.



Saúde e que ordena de maneira geral as regras da pesquisa em seres humanos e, de outro, de uma série de agências internacionais e de revistas acadêmicas que condicionam seus financiamentos ou eventual publicação de resultados à submissão do protocolo de pesquisa a instâncias avaliadoras de procedimentos éticos em pesquisa (CEP)<sup>141</sup>. Ressalta em particular o procedimento denominado de consentimento informado. O termo de consentimento livre e esclarecido representa, segundo as intenções do CONEP, um instrumento de garantia de informação e de cidadania para os sujeitos envolvidos em determinado empreendimento de investigação. Contudo, as orientações vêm marcadas por um forte compromisso com um dado entendimento do que é pesquisa e, sobretudo, com aquelas emanadas da área da saúde e de uma compreensão do humano que possui um inarredável viés biologizante. Cabe à comunidade dos cientistas sociais, e em especial a dos antropólogos, por conta da especificidade do seu fazer intelectual, discutir detalhadamente as implicações e as múltiplas leituras que a exigência da ética em pesquisa comporta. (HEILBORN, 2004, p 57).

## 2. Ética(s) na(s) pesquisa(s)

No Artigo escrito por Rubem Alves para o jornal a Folha de São Paulo em 04 de março de 2008<sup>142</sup>, Alves apresenta questões ontológicas.

– *Qual ética seguir?*

A ética de princípios, ou a ética contextual. Citando Rubem Alves:

– *Qual delas está mais a serviço do amor? A serviço de uma relação saudável, sustentável?*

Através da auto-observação, percebi que meus princípios e meu entendimento como pessoa e pesquisador, jogaram-me sempre para viver/expressar/dialogar com a realidade e com a liberdade, e com isso, caminhar por meio de metodologias anarco-éticas.

Mas pensando por outra ótica, que princípio ético deve/pode sustentar uma situação ou relação onde a realidade é/será destruidora, determinante e implacável? Será esse o único caminho? O caminho se faz ao caminhar, então que fazer? Devemos nos afastar da verdade absoluta e refletir sobre as "quase-verdades" (ALMEIDA, 2003), ou

<sup>141</sup> Comitês de Ética em Pesquisa.

<sup>142</sup> Artigo escrito por Rubem Alves para a Folha de São Paulo. Terça-feira, 04 de março de 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0403200804.htm>.



devemos/podemos pensar e agir a partir dos fatos e da experiência? Devemos ser eticamente rígidos e nada mais do que a realidade, tida como “verdade”, para se estabelecer uma conduta ética, ou nos apoiaremos em metodologias anti-epistemicidas, anárquicas e libertárias?

Ao refletir sobre o tema, percebi que agir pelo princípio da ética contextual, poderia colaborar para omissões de possíveis informações, como por exemplo, não revelar toda a realidade latente que cerca um campo de pesquisa, no entanto, essa configuração em certos casos, apresenta-se como um tratamento ético adequado, sendo assim, tudo depende do contexto, das pessoas envolvidas e das situações. Neste embate do acontecimento, onde e como está a ética? Serve para quem?

Trago um exemplo de como a ética se disfarça aos nossos olhos e ouvidos. Moro na Boca do Rio, bairro tradicional de Salvador, antigo lugar de encontro dos “Novos Baianos” e do movimento “Tropicalismo”. Lugar onde já aconteceram/acontecem diversas manifestações culturais. Um bairro situado na orla de Salvador, mas ao mesmo tempo, tido como periférico, local onde se vive em comunidade, onde habitam muitas famílias marcadas por diversas matrizes da desigualdade. São muitos os marcadores sociais da diferença (LENCIONI, 2008), (SILVA, 2007), (GARCIA, 2010), que se contrastam em inúmeras vidas e estilos diferentes de se viver.

Ao andar pelas ruas da Boca do Rio com a percepção atenta, entre minhas idas e vindas para a universidade e meus campos de pesquisa, percebi que o bairro onde vivo parece ser/estar numa eterna construção civil, ou seja, um grande canteiro de obras. Em cada rua sempre tem alguma obra em andamento. Desejo tomar como exemplo uma situação que ocorreu quando estava indo para a Escola de Música da UFBA. Perto da minha casa observei pessoas preparando o concreto para “bater a laje” da casa do vizinho. Era um vai e vem de pessoas ajudando no processo. Sobe bloco, tijolo, sobe concreto, areia e brita. Suor e calor se misturavam na massa. O sol a pino do meio dia parecia instigar ainda mais as pessoas, e de repente escuto alguém gritar:

– [...] ôôô Nego, ô rapá! cê já botô a cerveja pá gelá, pai? ôôô véi vai ficar nessa, é? “Castelando”<sup>143</sup> aí, é? Tá na hora da gente acabar logo! Bora sacana, joga logo a porra dessa

---

<sup>143</sup> Ficar sem fazer nada.



*massa no balde que o concreto aqui já tá acabano... aqui em cima porra! [...] Vem cá! Sua mãe já fez o feijão? Vai rolar, né? Se não tiver pronto quando acabar aqui, vou ficar pirado, viu! Larica dos inferno... ôô Tinho mudando de assunto... cadê sua irmã? Ela vai chegar, né? Tô afim dela véi, eu vou pegar ela viu pai... me arme aí, vá cunhado!*

Como já estava a refletir em como atuar no campo por meio de possíveis metodologias anárquicas, parei para pensar sobre o que seria ético nas relações interpessoais e pelo caminho, comecei a questionar:

– *Tal conduta e termos utilizados naquela fala estavam eticamente adequados no local de trabalho?*

– *Que tipo de conduta era/foi aquela?*

A princípio, estavam realizando um trabalho onde pressupostamente exige-se alguma conduta ética, mas logo percebi que eram amigos trabalhando, os vi dando risada com o acontecimento. Percebi também que eles estavam anarquizando o método de trabalho a partir de consentimentos delineados e acordados, era como eles se comunicavam, brincavam e se relacionavam, um tipo de afinidade localizada, e de certa forma, libertária.

Para os envolvidos, todo o acontecimento no campo ético estava resolvido. Anarquicamente (livremente), relacionavam-se sem atrito, sem fricção. Nesse âmbito, ficou evidente que as relações e os contextos determinaram o campo ético e metodológico. São muitos/diversos espaços éticos, entre aqueles que "batiam a laje", fazer "gozação" uns com os outros fazia/faz parte do "tratamento interno", do "tratamento ético" acordado.

Alguém poderia dizer que ali não houve tratamento ético adequado, e que metodologicamente não havia organização nas tarefas, que ocorreu ali uma conduta inadequada no ambiente de trabalho, ou que desrespeitaram pessoas que passavam e ouviram certas conversas inapropriadas. Mas, acredito que para os envolvidos, eles não enxergaram nada dessa forma, pois é/foi natural se tratarem assim, óbvio que nem sempre assim, mas no contexto ritual do "bater uma laje", seguida de feijoada e provavelmente cerveja, pôde ser assim. Pelo menos, no bairro da Boca do Rio é/foi





assim. É comum a “brincadeira”, onde a “gozação” é/ou parece ser permitida, negociada, sendo assim, os/as atores/atrizes sociais jogam/jogaram entre si.

São os diversos contextos, os vários mundos ocultos para uns, e evidentes para outros. Cada um com suas estratégias, regras, métodos e éticas. Com isso, compreendo que as diversas formas de diálogo e ações em cada contexto, podem determinar também o que é ético e qual metodologia anarco-ética pode/poderá ser utilizada. Nesse fluxo, existem várias éticas, várias metodologias e várias formas de ser e estar no mundo - com o mundo, com o/a outro/a. Mundos diferentes e jeitos de pensar e agir diferentes.

No entanto, quando se realiza uma pesquisa, a academia exige um tratamento ético, digamos, diferenciado. O certo é que existe um percurso a se fazer, um caminho a se percorrer. Em uma pesquisa o/a pesquisador/a acadêmico/a precisa configurar seu tempo, espaço, intenções, desejos e poder de realização a partir do contexto onde irá realizar a sua investigação. Isso não significa se enrijecer a partir de métodos fechados em si, mas sim, abrir para as possibilidades várias, e a partir daí, construir estratégias, o que aqui chamo de metodologias/estratégias anarco-éticas. Onde possa existir confidencialidade e o respeito total e integral ao próximo, onde o encontro favoreça a criação e manutenção de vínculos afetivos e efetivos, onde os objetivos e métodos da pesquisa possam ser explicados, esclarecidos e os resultados devolvidos aos interlocutores, interlocutoras, além de toda a comunidade. É importante que a pesquisadora ou pesquisador, permita-se a promover uma liberdade metodológica para que sua conduta ética possa com-viver-com o próximo e com o mundo.

A pesquisa com base na perspectiva da liberdade metodológica contribui para o desdobramento de afetos, colaborações, aprendizagem e em benefícios para todos e todas, inclusive para a comunidade. É preciso ter muito amor, carinho e respeito ao próximo. Com isso, cheguei à conclusão de que a metodologia anarco-ética escolhida para minha investigação, além da etnografia, seria a metodologia ética-anárquica do AMOR.

– *Amor é fogo que arde sem se ver; é ferida que dói, e não se sente, é um contentamento descontente; é dor que desatina sem doer; é um não querer mais que bem querer; é um andar solitário entre a gente; é nunca contentar-se de contente; é um cuidar que se ganha em se perder; é querer estar preso por vontade; é servir a quem vence, o vencedor; é ter com quem*



*nos mata, lealdade; mas como causar pode seu favor; nos corações humanos amizade; se tão contrário a si é o mesmo Amor?*<sup>144</sup>

Sem amor no encontro fica complexo construir vínculos, e é a partir da criação e fortalecimento dos vínculos e entrega total aos processos da pesquisa, que florescem as condutas éticas e se inicia a reflexão sobre possíveis métodos anárquicos. Para isso, fui (re) visitar os conceitos sobre o entendimento do que seria de fato uma pesquisa científica.

Rubem Alves, em seu livro: "*Conversas com quem gosta de ensinar*", explica que devemos melhorar nossa compreensão sobre o uso rigoroso de um método científico. De acordo com o autor, não deveríamos usar o rigor científico como critério "inicial e final" para a formulação de uma pesquisa, pois, muitas questões irrelevantes podem ser tratadas através do rigor metodológico.

[...] introduzo o problema do método logo de saída, porque frequentemente a ciência é definida em função do seu método. Pensa-se que produzir conhecimento científico é a mesma coisa que produzir um conhecimento metodologicamente rigoroso, ignorando-se totalmente a significação ou relevância do conhecimento produzido. Michael Polanyi, numa discussão deste assunto, cita o caso do físico alemão Friedrich Kohlrausch (1840-1910), que declarou, numa discussão acerca dos objetivos das ciências naturais, que ele estaria perfeitamente feliz em simplesmente determinar com precisão a velocidade da água que se escoava pelo esgoto. "Ele se equivocou totalmente acerca da natureza do valor científico", observa Polanyi, "pois a precisão de uma observação não a torna automaticamente de valor para a ciência (Michael Polanyi, *Personal knowledge: towards a post-critical philosophy*, New York, Harper & Row, 1964, p. 136, in ALVES, 1980, p. 66).

"A obsessão com o método pode ter consequências desastrosas". (ALVES, 1980, p. 67). Neste sentido, pesquisas no campo das Ciências Humanas, Sociais e Artísticas, deveriam ter como critério principal o entendimento de que cada situação ou problema que surge, encontra-se numa "conjunção de uma série de fatores heterogêneos". (Idem, 1980, p. 67).

A partir de uma análise interdisciplinar, um pesquisador ou pesquisadora situada, engajada e contextualizada em suas ações, perceberá que a rigidez não deve ser o ponto

<sup>144</sup> [Luís de Camões](https://www.pensador.com/poema_amor_e_um_fogo_q_arde/). Disponível em: [https://www.pensador.com/poema\\_amor\\_e\\_um\\_fogo\\_q\\_arde/](https://www.pensador.com/poema_amor_e_um_fogo_q_arde/).



forte de sua pesquisa, irá perceber que o rigor metodológico deve/poderia ser mais "frouxo". Mesmo sabendo que para determinadas situações é imprescindível um certo rigor, mas sabemos também que o rigor não se aplica em todos os casos. A universidade precisa repensar que rigor é esse que ela tanto precisa.

Com isso, muitas pesquisadoras e pesquisadores deixam de se interessar por temas realmente relevantes, e acabam por se dedicar a temas, onde o rigor (nesse caso, a rigidez) científico aparece como um dos pontos fortes da pesquisa. Parece-me que talvez esse percurso possa ser mais prático, ou mais rápido para se alcançar uma titulação acadêmica. Nestes casos, muitas propostas de pesquisa acabam por se enquadrar numa espécie de fôrma pronta, tipo uma fôrma de "bolo acadêmico" - o mercado da educação. Isso "força o/a pesquisador/a a abandonar possíveis problemas importantes (são muito complexos) e a eleger problemas triviais que são passíveis de um tratamento metodológico fechado." (ALVES, 1980, p. 68). Ou seja, neste embate percebo que o problema em si não é o rigor, e sim, a rigidez. Na busca por novas/outras formas de (re) pensar sobre métodos e rigores, percebi que ainda carece na universidade a *poesia* como método científico e o amor como fonte de vida das epistemologias anárquicas.

Será que o senhor se esquece que a sociedade é formada de homens, isto é, de seres pensantes? O senhor se esquece, uma vez que falou em Durkheim, de que com a simples reunião de homens pensantes aparecem fenômenos novos, originais? Estamos, nesse ponto, num domínio em que se podem reduzir as coisas a conceitos. O real os ultrapassa de todos os lados. Se o sociólogo se limitar a fazer entrar as coisas em certos quadros, a pregar etiquetas, a colar papel gomado, em lugar de nos dar uma imagem exata do que quis estudar, não nos dará mais do que uma visão de museu, o social ficará empalhado dentro de uma vitrine. Não quero uma ciência que cheire a inseticidas. A física tende a matematizar o universo, a sociologia a desmatematizar. O sábio só descobre as leis do universo sob a condição de decompor o mundo em sistemas fechados, de distinguir nesses sistemas fechados uma hierarquia de condições e de chegar, finalmente, por meio de análises, à condição necessária e suficiente do fato que é objeto de suas pesquisas, o sociólogo, ao contrário, encontra-se em presença de fenômenos no qual o total é diferente do conjunto das partes, em que tudo, reage sobre tudo, além disso, é ele levado pela corrente do tempo, de modo que, quando separa, mutila, e quando acaba de formular as várias relações, essas relações já mudaram. Não deverá ele, pois, proceder um pouco como o mergulhador



que se joga no mar para conhecer, ao menos aproximadamente, a riqueza líquida? A poesia é esse mergulho [...] (BASTIDE, 1983, p. 83).

Eu como indivíduo, um ser ativo e pensante, um músico-pesquisador, *brancoafroíndio*, galego esquina de periferia, dentro da cisgenaridade, mas fora dos (CIS)temas criados pela imposição das ordens construídas e perpassadas a força, optei por vivenciar experiências de vida reais, com respeito às diferenças, às alteridades e a tudo aquilo que diz respeito a condutas éticas para com o/a próximo/a. Nessa busca por um campo ético saudável, preferi e ainda prefiro colocar poesia na ética, poesia na pesquisa, poesia como método anárquico. Anarquia, amor e poesia. Parafraseando Roger Bastide:

[...] trata-se, para o "Pesquisador"<sup>145</sup>, de não se colocar fora da experiência social, mas vivê-la, senão totalmente, pois não podemos ser *Frególis*<sup>146</sup>, transformando-nos sucessivamente em operário e patrão, empregado de banco e malandro, entregador de loja e missionário, mas nos aproximando deles pelo menos por um esforço de simpatia, por espécie de naturalidade instintiva". (BASTIDE, 1983, p. 83).

### 3. A(s) ética(s) no Brasil

No Brasil a questão ética ganhou corpo no desenvolvimento de pesquisas em várias áreas do conhecimento, a cada dia, novos espaços de discussões surgem acerca do tema, principalmente sobre os direitos das participantes nas pesquisas, a devolutiva das investigações para a comunidade, e sobre as condutas da pesquisadora e/ou pesquisador. Ou seja, a pesquisadora e o pesquisador devem realizar sua pesquisa sempre através de um "tratamento ético", mas qual seria esse tratamento?

Esse "tratamento ético" surgiu como um dos desafios bem atuais em nossa contemporaneidade. Desde a década de 80, muitas pesquisas, principalmente nos Estados Unidos, vêm discutindo o tema da ética:

[...] foi nesse período que as primeiras regulamentações nacionais de ética em pesquisa com seres humanos surgiram internacionalmente, provocando uma controvérsia sobre sua legitimidade para campos que

<sup>145</sup> Meu grifo: No texto de Roger Bastide ele usa "Sociólogo", ao invés de "Pesquisador".

<sup>146</sup> Mímico célebre por suas transformações rápidas.



não as Ciências Biomédicas ou mesmo sobre sua pertinência para as metodologias qualitativas. (DINIZ, 2007, p.418).

Apesar de muitas instituições governamentais de financiamento à pesquisa não incluírem entre suas exigências um parecer ético sobre projetos (CAROSO, 2004), atualmente a legislação brasileira exige que o pesquisador tenha um parecer quando envolve seres humanos (direta ou indiretamente) em suas pesquisas. Mas afinal, a ética serve para quem mesmo? (SLOBIN, 1992), para as/os participantes, para a pesquisadora/pesquisador, ou para as universidades e/ou instituições que financiam as pesquisas?

Nas resoluções disponíveis, (196/96, 466/12 e 510/16), os temas mais recorrentes são os cuidados para com os/as sujeitos/as da pesquisa, e nesse trato incluem: questões como o consentimento livre e esclarecido, benefícios para as pessoas pesquisadas e/ou comunidade, explicações sobre confidencialidade no processo da pesquisa e na obtenção dos resultados, além da obtenção do consentimento informado<sup>147</sup> de cada participante, bem como sua autorização, além de questões que envolvem danos material, imaterial, moral, discriminação, estigmatização.

A partir destes pressupostos, pensar num sistema anarco-ético em uma pesquisa musical exigiu de mim uma abordagem qualitativa e um não engessamento através de prescrições rígidas de "*procedimentos éticos*". Não tenho como apresentar uma receita e creio que não exista uma bula, o que existe na área das Ciências Humanas, Sociais e Artísticas são caminhos diversos e possíveis para se conduzir uma pesquisa. No meu caso, a ética se construiu e se estabeleceu no contexto, por meio dos vínculos e afetos construídos e fortalecidos durante todo o processo. Compreendi que todas essas questões perpassaram por uma possível compreensão do que seria ético, pois eu estava inserido em processos de trocas e compartilhamento com pessoas a todo instante.

[...] os sujeitos da pesquisa são concebidos e tratados como pessoas, isto é, entidades socioculturais, e não apenas como seres humanos, isto é, entidades biológicas A definição preliminar do interesse deste campo de

---

<sup>147</sup> A tradição de consentimento informado vem de 1757 ou 1758. É claramente uma tradição ligada à área do direito, no sentido de garantir, por um lado, que o paciente seja adequadamente informado sobre riscos e benefícios, mas por outro, fica cada vez mais claro, que o objetivo é isentar o profissional da responsabilidade pelos atos que ele assumir. (GOLDIM, 2004).





conhecimento demanda outra concepção ética, uma vez que os antropólogos não interferem nos corpos, mas os exploram a partir das concepções dos seus interlocutores. A tradição etnográfica do trabalho de campo, preponderantemente baseada na observação participante, permanência prolongada e entrevistas em profundidade, é o meio através do qual os antropólogos obtêm o material básico para suas interpretações. A ética da pesquisa antropológica tem como parâmetros fundamentais a tradição de respeito pelas pessoas e grupos humanos; pelos seus costumes, comportamentos e práticas; pela diferença, pela alteridade. (CAROSO, 2004, p. 140).

Portanto, pensando numa pesquisa em música:

A ética filosófica (formal e universalista) não pode, paternalisticamente, dizer o que o indivíduo deve fazer, prescrevendo ações; ela não pode se constituir em um receituário para a conduta cotidiana dos indivíduos, nem servir de desculpa para justificar seu agir mediante motivos puramente externos. A justa medida requerida pela ética não é extraída por intermédio de fórmula alguma; ela é medida qualitativamente, e isso exige cautela, conhecimento, capacidade crítica, bom senso, respeito ao próximo, às produções musicais e aos músicos e, de maneira geral, respeito à vida humana. (QUEIROZ, 2013, p. 16).

Ao refletir sobre a ética profissional, perguntei-me: ela deveria realmente ter uma abordagem setORIZADA? Ou seja, de acordo com cada campo de atuação? Como etnomusicólogo, busquei praticar os princípios básicos do código de ética do antropólogo e da antropóloga da ABA<sup>148</sup>, essa foi uma decisão anárquica, já que este código informa que o pesquisador ou pesquisadora tem o direito de publicação e divulgação dos resultados do trabalho, porque assume antes de tudo, e a partir das relações sociais que se estabeleceram, princípios éticos intrinsecamente ligados à área, e aos/as participantes da pesquisa.

[...] enquanto para muitos pares a questão da ética se resume a formulações técnicas de procedimentos de pesquisa, para os/as etnomusicólogos a discussão se pauta na responsabilidade social do/da pesquisador/a e nos enfoques dados por ele/ela a partir do diálogo com seus interlocutores. (LÜHNING, TUGNY, 2016, p. 41).

Observe que quando pessoas são o “objeto/sujeito de uma pesquisa”, a depender da área que se estude, as abordagens e manejos deveriam/devem ser diferentes, pois

---

<sup>148</sup> Concebido pela ABA: Associação Brasileira de Antropologia, criada em 1955.



são vários olhares e percepções. Uma delas, por exemplo, é a percepção a partir da visão ética da área da Saúde, outra coisa é a visão ética a partir da área das Artes e das Humanas.

Um dos problemas enfrentados é que os procedimentos de avaliação e da acreditação dos Comitês de Ética em Pesquisa são regulamentados pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde. As especificidades éticas das pesquisas das áreas das Ciências Sociais, Humanas e Artes não estão/são totalmente contempladas nas resoluções complementares. O que se fala na resolução 510/2016 no capítulo VII das disposições transitórias é que:

Será instituída instância, no âmbito da Conep, para implementação, acompanhamento, proposição de atualização desta Resolução e do formulário próprio para inscrição dos protocolos relativos a projetos das Ciências Humanas e Sociais na Plataforma Brasil, bem como para a proposição de projetos de formação e capacitação na área. Parágrafo único. A instância prevista no caput será composta por membros titulares das Ciências Humanas e Sociais integrantes da CONEP, representantes das associações científicas nacionais de Ciências Humanas e Sociais, membros dos CEP de Ciências Humanas e Sociais e de usuários. Art. 30. Deverá ser estimulado o ingresso de pesquisadores e demais profissionais atuantes nas Ciências Humanas e Sociais nos colegiados dos CEP existentes, assim como a criação de novos CEP, mantendo-se a interdisciplinaridade em sua composição. Art. 31. Os aspectos relacionados às modificações necessárias na Plataforma Brasil entrarão em vigor quando da atualização do sistema. (Resolução 510/2016).<sup>149</sup>

A ideia dessa resolução é que se estimule o ingresso de pesquisadores/as das Ciências Humanas e Sociais nos colegiados dos CEP existentes, ou que se criem novos CEP. A resolução ainda indica que o CONEP deverá respeitar a equidade dos membros indicados pelos CEP entre a área de Ciências Humanas e Sociais e as demais áreas, essa premissa visa exatamente garantir a representação equilibrada das diferentes áreas (Resolução 510/2016), mas na prática, ainda existe uma brecha muito grande em como se avaliar projetos que tenham como ponto de partida conteúdos musicais e métodos antropológicos, como é o caso da Etnomusicologia.

<sup>149</sup> In BRASIL. Resolução 510/16. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46.



Como etnomusicólogo, estou em contato com pessoas e com seus processos sociais, musicais, cognitivos e performativos. Suas/nossas angústias e problemas cotidianos, com movimentos, sons, sentidos e sonoridades<sup>150</sup> (cultura)<sup>151</sup> dessas pessoas. Cotidiano de inúmeras complexidades.

Uma pesquisa que se propõem ter uma abordagem ética, pressupõe estabelecer uma “aparente” evidência nos acordos com as situações e pessoas pesquisadas. Digo o termo “aparente”, pois existem variantes a serem discutidas e quase nunca tudo fica muito à tona, pois existem diferentes pontos de vista e diferentes soluções no campo da ética. Numa pesquisa da área de música, por exemplo:

[...] Muitas das questões que permeiam a área de música também envolvem outros campos de pesquisa, mas há, também, aspectos específicos que são encontrados, sobretudo, no estudo e abordagem dos fenômenos musicais em seus diversos contextos [...] exigiria um exaustivo aprofundamento em matrizes que definem cultural, epistemológica e metodologicamente os diferentes campos de estudo científico musical. (QUEIROZ, 2013, p. 11).

O que pretendo aqui, é colaborar com o entendimento de que não se deve aplicar soberanamente o entendimento ético da área da Saúde para a área das Ciências Humanas, Sociais e Artes, e vice-versa, pois o entendimento ético da Saúde tende a ser diferente da conduta ética de um/uma pesquisador/a em Etnomusicologia. Precisamos nos apoiar em outras/novas metodologias, para colocar em evidência que os problemas de pesquisa destes campos, são/serão naturalmente distintos e suas abordagens, portanto, diferentes.

---

<sup>150</sup> Falando-se de antropologia do som, ou sonora, dois elementos surgem à primeira vista: o som enquanto fenômeno físico e, simultaneamente, inserido em concepções culturais, e, do outro lado, a música propriamente dita, isto é, o som "culturalmente organizado" pelo homem (humanly organized sound, cf. Blacking, 1973). Os dois parâmetros, a acústica e a cultura, ou seja, o som e as sonoridades, respectivamente, estão presentes na pesquisa etnomusicológica do século XX. (PINTO, 2001).

<sup>151</sup> Importante compreender a cultura não como um monte de fenômenos materializados, mas sim como uma organização cognitiva dos fenômenos materializados. (KUBIK, 2010), por exemplo: Como a música se organiza na mente de uma pessoa? Como diferentes pessoas organizam e usam sua cultura? Como cada pessoa vê e enxerga o mundo? (Idem).



[...] a ética não será conquistada a partir de um conjunto de normas absolutas que determinem as nossas formas de agir como pesquisadores. Nesse sentido, uma conduta ética só ocorrerá se os indivíduos encontrarem saídas plausíveis, racionais e humanas para suas ações, relações e posturas. (QUEIROZ, 2013, p. 16).

A perspectiva dos CEP, apesar da proposta de equidade dos membros titulares e suplentes indicados entre as áreas, ainda é biomédica, daí surge a grande questão, que é:  
– *Como submeter as pesquisas das Ciências Humanas e Artes às adequações das exigências éticas desses comitês?*

Neste ponto, surge o desafio de dialogar com essas instâncias institucionalizadas, e buscar outras formas de avaliação mais específicas e adequadas, relativas as áreas em questão, além de possibilitar a ampliação dos procedimentos de obtenção do consentimento informado. O artigo 26, do capítulo V, do procedimento de análise ética no sistema CEP/CONEP diz:

A análise ética dos projetos de pesquisa de que trata esta Resolução só poderá ocorrer nos Comitês de Ética em Pesquisa que comportarem representação equânime de membros das Ciências Humanas e Sociais, devendo os relatores serem escolhidos dentre os membros qualificados nessa área de conhecimento. (RESOLUÇÃO 510/16).

A Resolução tenta buscar equidade na avaliação, e indica que o/a pesquisador/a deve/deveria estabelecer um campo onde as interlocutoras e interlocutores participantes da pesquisa não sejam/serão prejudicados/as, ou expostos/as a situações que interfiram na sua integridade física, mental, cultural, social e diria também espiritual. Ou seja, a questão básica é sobre o cuidado com o próximo, o respeito às diferenças, o respeito aos modos de ser do/a próximo.

[...] o principal desafio de uma avaliação ética de um projeto de pesquisa em Ciências Humanas não deve ser o de enquadrá-lo na matriz de análise já existente, mas entender que cada desenho metodológico pressupõe uma nova sensibilidade ética. É preciso reconhecer que não há uma fórmula de julgamento da ética em pesquisa que seja metadisciplinar. (DINIZ, 2007, p. 421).



#### 4. Deveres do/da pesquisador/pesquisadora

De acordo com a resolução (510/16), ao/a pesquisador/pesquisadora exige-se antes de iniciar a pesquisa, apresentar o protocolo ao CEP ou à CONEP e aguardar a decisão de aprovação pelo comitê de ética. O/a pesquisador/a deve assumir o compromisso em desenvolver o projeto conforme delineado, além de elaborar e apresentar os relatórios parciais e final. Sempre que solicitado deverá apresentar os dados ao CEP ou a CONEP e deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa e encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores/pesquisadoras associadas e ao pessoal técnico integrante do projeto, além de justificar perante o CEP ou a CONEP a interrupção do projeto, ou a não publicação dos resultados.

Fica estabelecido que os casos não contemplados pela atual resolução, prevalecerão os princípios éticos da 466/12. Portanto, de acordo com a resolução 466/12, o/a pesquisador/pesquisadora fica obrigado a entregar as documentações comprobatórias de aprovação do projeto pelo sistema CEP/CONEP às agências de fomento à pesquisa e aos editores das revistas científicas.

— Mas será que todos os projetos de pesquisa das áreas das Ciências Sociais, Humanas e Artes necessitariam/deveriam ser avaliados por comitês colegiados?

Débora Diniz<sup>152</sup> argumenta que existe uma boa quantidade de projetos de pesquisa em Ciências Humanas que não necessitam de uma avaliação por um colegiado, no entanto, necessitaria de pelo menos uma avaliação de um dirigente de algum comitê, que neste caso, responsabiliza-se por avaliar os aspectos éticos e emitir um parecer. Esses casos, segundo Diniz são intitulados de casos de “*expedited review*”.<sup>153</sup>

Entretanto, tentar traçar a discussão sobre a ética em pesquisa no Brasil somente balizada pela história interna das discussões que envolvem o

<sup>152</sup> Professora da Universidade de Brasília e pesquisadora da Anis - Instituto de Bioética. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728397Y1>.

<sup>153</sup> Revisão rápida. Os casos de expedited review abarcam a maior parte dos projetos de pesquisas qualitativas e são capazes de rever as regras gerais pensadas para as Ciências Biomédicas de acordo com as particularidades das Ciências Humanas”. (DINIZ, 2007, p. 423).





Sistema CEP - Conep, e sobretudo da Resolução nº 510/2016, seria criar um campo de discussão que se forma a reboque das exigências governamentais de regulação, como aponta Strathern (2006). Ou seja, se a discussão sobre a ética em pesquisa for somente balizada pelas discussões de documentos e resoluções que vêm sendo discutidos de forma tensa com a Conep, estaremos limitando a ética da pesquisa antropológica àquela preconizada pelo Sistema CEP - Conep e impediremos a promoção de um alargamento das necessárias reflexões sobre a ética em pesquisa. Assim como corremos o risco de não produzirmos o debate sobre os desafios em como criar mecanismos para minimizar os impactos negativos da prática da pesquisa nas populações estudadas, ou mesmo na criação de estratégias para a prática reflexiva do pesquisador na contemporaneidade. Afinal, é característico à antropologia a constante inserção da reflexão de seus procedimentos de pesquisa e pressupostos teóricos no modo como se produz conhecimento científico. (HARAYAMA, 2017, p. 26).

## 5. Deveres dos Comitês de ética em pesquisa

Aos CEP competem, dentre outras funções, analisar e emitir pareceres objetivos e detalhados sobre a decisão do colegiado em prazo estipulado em norma operacional. De acordo com as resoluções, os/as pesquisadores/pesquisadoras devem encaminhar relatórios semestrais<sup>154</sup>, sobre as estratégias de pesquisa, avaliando sempre os riscos inerente à pesquisa. No capítulo IV da Resolução 510/16, o Art. 18 explica que para projetos da área das Ciências Humanas e Sociais, a definição e a gradação do risco decorre da apreciação da metodologia aplicada e como essa atuação poderia causar danos ao participante. Caso ocorra algum dano resultante de sua participação na pesquisa, seja ele previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, o participante tem direito a assistência e direito a buscar alguma indenização. O mais intrigante é que fica autorizado aos CEP o poder em modificar ou suspender a pesquisa, caso a mesma não esteja de acordo com as “normas éticas exigidas” (e quais seriam elas se tudo depende do contexto?). Além disso, os CEP não analisam projetos após iniciada a coleta de dados.

---

<sup>154</sup> Na resolução 196 o envio era anual.



## Considerações finais

Finalizo com a reflexão para a ampliação de sensibilidades nas avaliações de projetos das áreas das Ciências Humanas e Artes, pois são muitas particularidades epistemológicas e metodológicas distintas, neste ponto, há de se chegar a um consenso mais abrangente pelos CEP.

Devido a tanta "fervura" no assunto, imaginei que realizar uma pesquisa sem um parecer de um comitê de ética da Plataforma Brasil poderia gerar problemas, mas qual seria o real problema? Penso que que submeter qualquer investigação a possíveis análises descontextualizadas, também seria um problema. Daí me perguntei:

– *Ter uma publicação negada devido a falta de um parecer ético da Plataforma Brasil, poderia tornar minha pesquisa um fracasso?*

Certamente que não. Malheiro em sua dissertação de mestrado<sup>155</sup>, trouxe importante colaboração sobre o tema:

O trabalho de MacRae e Vidal (2006) nos revela as limitações de se refletir ética de pesquisa, tendo em vista a resolução 196/0625 que impõe o modelo biomédico para as pesquisas com seres humanos. No texto, os autores refletem a obrigatoriedade de alguns instrumentos e técnicas de pesquisa que dificultam e inviabilizam a realização do trabalho de campo etnográfico em cenas de uso de drogas. Via reflexões trazidas pelos autores neste texto, bem como em diálogos sobre o percurso de pesquisa com meu orientador Edward MacRae, foi possível perceber as limitações concretas que o modelo biomédico hegemônico impõe a realização de etnografias em cenas de uso de crack. A licença que eu precisava para realizar a pesquisa naqueles territórios não dependia da autorização de nenhum comitê de ética, mas dos acordos e negociações realizadas para a construção do trabalho de campo. Além disso, a minha experiência com a realização da etnografia sobre o consumo de crack no ano de 2009 me mostrou que a apresentação de um termo formal a ser assinado não é bem aceito na dinâmica interna. Muitas vezes os sujeitos vão ocultar o seu nome verdadeiro e outras informações sobre a sua história de vida se não se construir a confiança com o pesquisador. Durante o meu trabalho de campo em 2009 aprendi

---

<sup>155</sup> MALHEIRO, Luana Silva Bastos. Tornar-se mulher usuária de crack: trajetórias de vida, cultura de uso e política sobre drogas no centro de Salvador/Ba. Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em antropologia da Universidade Federal da Bahia. Orientador: Edward MacRae. Salvador, 2018.



que ir a campo com um termo a ser assinado pode significar uma quebra de vínculo importante. (MALHEIRO, 2018, p. 38, 39).

Acredito que minha pesquisa, Música (in) visível: Pessoas e Sonoridades excluídas, colaborou para a melhoria das relações na vida das pessoas envolvidas, inclusive na minha. Seguramente as oficinas e práticas musicais que foram realizadas, atreladas às diversas performances e reflexões vivenciadas nos campos de pesquisa, colaboraram significativamente para amenizar conflitos, reduzir riscos e danos no uso de substâncias psicoativas, além de amenizar dores causadas, muitas vezes pela violência exacerbada e pelo descaso social que essas pessoas passam por estarem grande parte de suas vidas nas ruas.

Neste sentido, publicar em uma revista parece-me a coisa menos importante, o que importa é como a pesquisa é/foi conduzida com base nos acordos e negociações realizadas para a construção do trabalho de campo. Falo de criação e fortalecimento de vínculos, respeito ao próximo, flexibilidade metodológica (menos rigidez, mais amor), entendimento, compromisso ético, e engajamento social e político. Contudo, não me eximi de realizar determinados procedimentos éticos que entendi como necessários para a condução do meu trabalho. Anarquicamente não submeti minha pesquisa a nenhum comitê da área Biomédica, mas quando surgiu a possibilidade da formação de uma comissão de ética no Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFBA, eu percebi uma coerência e segurança, pois sabia que não estaria submetendo a pesquisa a uma comissão específica da área da Saúde. Além disso, informei e expliquei aos/as participantes sobre do que se tratava a pesquisa, sobre os objetivos, e sobre todo o trabalho que posteriormente desenvolvemos. Para isso elaborei cartas de apresentação, autorizações, além do termo de consentimento livre e esclarecido, contendo todas as informações referente a minha investigação, para que todas e todos pudessem ter a certeza em que tipo de pesquisa estariam se envolvendo. No entanto, esses procedimentos só foram possíveis depois de muito tempo de estreitamento dos vínculos, pois foi necessário desenvolver:

As estratégias para a entrada em campo, a sensibilidade de perceber qual a melhor forma de se comportar, quais as gírias que não podem ser faladas e quais são importantes incorporar, qual o momento de se colocar



e o momento de ficar em silêncio apenas observando, toda essa gama de aprendizado nenhum manual de ética nos prepara: cada antropóloga desenvolve essas habilidades de acordo com a sua experiência construída em campo. MacRae e Vidal (2006) apontam que o/a antropólogo/a comumente antes do seu trabalho de campo, de maneira mais sistemática, faz algumas visitas a campo com o objetivo de avaliar a viabilidade de realização da pesquisa e pedir autorização à população local. O momento inicial, de registro das primeiras impressões em campo, é muito importante, pois é a percepção anterior ao mergulho etnográfico, quando a alteridade do pesquisador está ainda pouco contaminada com a cosmologia nativa. (MALHEIRO, 2018, p. 39).

Tenho dúvidas se um comitê da área da Saúde tem a total capacidade de julgar, avaliar e emitir um parecer que determine qual conduta ética será mais adequada para a realização de uma pesquisa em Etnomusicologia. No desenrolar da minha investigação percebi que não existe um único caminho, nem uma única ética, e por isso, precisei me apoiar a partir de perspectivas metodológicas anárquicas, ampliando outras formas mais sensíveis para lidar com os diferentes casos.

Acredito que nenhum/a pesquisador/pesquisadora deseje elaborar uma pesquisa que venha a gerar problemas futuros, ou seja, possíveis problemas para o/a próprio/a pesquisador/pesquisadora, para as pessoas envolvidas, informantes e participantes da pesquisa, instituições pesquisadas, e/ou para as instituições e/ou universidades as quais representa. O processo é longo, delicado e exige procedimentos diversos a fim de não deixar brechas para algum mal entendimento. Portanto, dialogar com as várias éticas e a partir de metodologias anarco-éticas, é permitir-se estar num estado de liberdade/flexibilidade metodológica que pode/deve colaborar para liberdades epistêmicas de atuação, onde seja possível compreender que, sem entrega, sem amor, sem cumplicidade, sem liberdade, sem engajamento, e sem vínculos afetivos construídos e fortalecidos, nada é/será possível. A metodologia vem depois do encontro, nunca antes. Portanto nesse embate ontológico a pergunta ainda persiste:

– *A ética serve para quem mesmo?*



## Referências bibliográficas

ALMEIDA, Mauro W. Barbosa. **Relativismo Antropológico e Objetividade Etnográfica**. Campos 3:9-29, 2003.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1980.

BASTIDE, Roger. **A propósito da poesia como método sociológico**, in QUEIROZ, Maria Isaura (org.) Roger Bastide: sociologia, São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Resolução 196/96**. Disponível em:

[http://conselho.saude.gov.br/web\\_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23\\_out\\_verso\\_final\\_196\\_ENCEP2012.pdf](http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_verso_final_196_ENCEP2012.pdf).

BRASIL. **Resolução 510/16**. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46.

BRASIL. **Resoluções 196/96 e 466/12**. Disponíveis em:

<http://www.ufrgs.br/cep/resolucoes/resolucao-196-e-466-comparacao/view>.

BRASIL. **Site da Agência Fio Cruz**. Disponível em: <https://agencia.fiocruz.br/conceito-ampliado-de-sa%C3%BAde-pode-ajudar-a-saber-se-uma-popula%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-saud%C3%A1vel>.

CAMÕES, Luís Vaz de. **Soneto: Amor é fogo que arde sem se ver**. Obras completas de Luís de Camões (1843, v. II). Por José Victorino Barreto Feio e José Gomes Monteiro.

CAROSO, Carlos. **A imagem e a ética na encruzilhada das ciências**. In Antropologia e Ética. O debate atual no Brasil/Ceres VÍctora, Ruben George Oliven, Maria Eunice Maciel e Ari Pedro Oro (organizadores). – Niterói: EdUFF, 2004.

DINIZ, Débora. **Ética na pesquisa em ciências humanas - novos desafios**. Universidade de Brasília, 2007.





GARCIA, Antônia dos Santos. **Relações de gênero, raça, classe e desigualdades sócio ocupacionais em salvador.** Fazendo Gênero 9. Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010.

GOLDIM, José Roberto. **Ética e pesquisa em antropologia.** In Antropologia e Ética. O debate atual no Brasil/Ceres VÍctora, Ruben George Oliven, Maria Eunice Maciel e Ari Pedro Oro (organizadores). – Niterói: EdUFF, 2004.

HARAYAMA, Rui Massato. **Os novos desafios da etnografia: para além da resolução nº 510/2016.** Revista Mundaú, 2017, n.2, p. 22-37.

HEILBORN, Maria Luiza. **Antropologia e saúde: considerações éticas e conciliação multidisciplinar.** In Antropologia e Ética. O debate atual no Brasil/Ceres VÍctora, Ruben George Oliven, Maria Eunice Maciel e Ari Pedro Oro (organizadores). – Niterói: EdUFF, 2004.

KUBIK, Gerhard. **Theory of African Music**, volume II. The University of Chicago press. Chicago and London, 2010.

LENCIONI, Sandra. **Observações sobre o conceito de cidade e urbano.** GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 24, 2008.

LÜHNING, Ângela; TUGNY, Rosângela Pereira de. **Etnomusicologia no Brasil.** Organização. Salvador. EDUFBA, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento compreender situações, experiências e saberes acontecimentais.** Salvador: EDUFBA, 2016.

MALHEIRO, Luana Silva Bastos. **Tornar-se mulher usuária de crack: trajetórias de vida, cultura de uso e política sobre drogas no centro de salvador, Bahia.** Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em antropologia da Universidade Federal da Bahia. Orientador: Edward MacRae. Salvador, 2018.

PINTO, Tiago de Oliveira. **Som e música. Questões de uma Antropologia Sonora.** Revista de Antropologia. vol.44 n.1 São Paulo, 2001.



QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade**. UFPB, João Pessoa, PB, 2013.

SILVA, Joseli Maria. **Gênero e sexualidade na análise do espaço urbano**. 2007.

SLOBIN, Mark. Ethical issues. In: MYERS, Helen (Ed.). **Ethnomusicology: an introduction**. New York: W.W. Norton e Company, 1992. p. 329-336.

## **CORPO NEGRO PERFORMÁTICO: QUEM É MADAME SATÃ?**

*Lauro José Cardoso*<sup>156</sup>

**Resumo:** O presente artigo tem o objetivo de responder à seguinte questão “Corpo negro performático: quem é Madame Satã?”, mediante uma análise e levantamento bibliográfico sobre o filme *Madame Satã* de Karim Ainouz (2002), que é baseado em fatos reais, ou seja, na história de vida de João Francisco do Santos (1900 – 1975), antes de tornar-se conhecido no Brasil pelas suas performances e pelo seu nome artístico: Madame Satã. Nesta perspectiva, também pretende-se fazer reflexões e análises sobre determinados diálogos das cenas dessa película e as suas representações em termos de corpo fílmico, pautada por uma breve síntese sobre a história de vida de João Francisco dos Santos. Levando em consideração que, tanto o personagem principal, como os secundários, - todos moradores da Lapa no Rio de Janeiro -, são caracterizados pelos seus posicionamentos sociais subalternos, passíveis de racismo, preconceito e discriminação, por parte de uma sociedade carioca que, nos anos 1930, procurava “modernizar” e elitizar-se.

**Palavras-chave:** Madame Satã, Cinema afro-brasileiro, Homossexualidade.

### **1. Introdução**

O presente artigo tem o objetivo de responder à seguinte questão “Corpo negro performático: quem é Madame Satã?”, mediante a análise fílmica da película

---

<sup>156</sup> Possui especialização em Artes Visuais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), bacharel em Humanidades e licenciado em História pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e mestrando em Arqueologia e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).



cinematográfica *Madame Satã* de Karim Ainouz (2002) e a leitura crítica dessa representação fílmica de Ainouz sobre a história de vida de João Francisco dos Santos (1900 - 1975), um brasileiro, negro, homossexual, pai de família, boêmio, que tornou-se naquela época, em uma figura emblemática da vida noturna carioca chamada: Madame Satã.

Desta forma, por ser um indivíduo-personagem representado e performatizado no filme de Ainouz (2002), o corpo fílmico de João luta para impor-se e resistir num meio espacial e temporal que lhe é opressor, enquanto um indivíduo negro e homossexual. Na medida em que os demais corpos subalternizados, - diante das suas dificuldades em aparecer "midiaticamente", tanto no filme como na própria realidade -, veem em Madame Satã um arquétipo de enfrentamento e resistência contra determinados padrões discriminatórios que foram e continuam sendo impostos pela sociedade brasileira, nos mais distintos períodos históricos.

Além disso, as relações do João com os seus pares, no conhecido bairro da Lapa no Rio de Janeiro nos anos 1930, servem como um indicativo fulcral dessa demanda pelo entendimento do seu carácter multifacetado, corporeificado e performático, que surge na narrativa de Ainouz (2002). Deste modo, a título introdutório, são esses os pontos a serem debatidos e desenvolvidos nas sessões subsequentes.

## **1. João Francisco dos Santos no filme de Ainouz**

O filme *Madame Satã* de Karim Ainouz (2002) é um drama biográfico, que acontece nos anos 30. O filme retrata a vida de João Francisco dos Santos, morador do bairro periférico da Lapa no Rio de Janeiro. Segundo Anselmo Peres Alós (2014), o filme recebeu vários prêmios, como por exemplo, o prêmio de melhor direção no Festival de Biarritz (2002) e o *Gold Hugo* no Festival Internacional de Filmes de Chicago (2002).

Nessa obra fílmica, em resumo, João interpretado pelo ator Lázaro Ramos é um homem pobre, negro, homossexual, malandro<sup>157</sup> e cafetão que vive numa casa simples, com Tabu (Flávio Bauraqui), Laurita (Marcélia Cartaxo) e a sua filha-bebé adotiva. Os três

---

<sup>157</sup> Na definição do Aurélio: "Malandro é o indivíduo dado a abusar da confiança dos outros, ou que não trabalha e vive de expedientes. Indivíduo esperto, vivo, astuto, matreiro..." (DURST, 2005, p. 13 e 14).



personagens vivem como uma família e sobrevivem diante das dificuldades da vida, a exemplo dos problemas financeiros, através do recurso à prostituição. Ainda nesse filme, fica evidenciado a existência de cafetinagem<sup>158</sup> exercida pelo João sobre Tabu, como podemos observar a partir do diálogo entre os dois na seguinte cena do filme,

- Que seja a última vez que tu faz as tuas porcarias na frente de todo mundo ta ouvindo Tabu?! Tu imaginou se a minha princesa acorda?! Ainda mais com um meganha... - João.
- Tava simplesmente com o meu anjo de bondade - Tabu.
- Hummm...e desde quando meganha é um anjo de bondade Tabu?! - João.
- (Silêncio. Tabu não responde à pergunta de João).
- E a gaita? Cadê?! - João.
- (Silêncio. Resignado, Tabu entrega o dinheiro ao João).
- 500? Cadê o resto? - João.
- Foi só isso. - Tabu.
- Tu agora deu pra fazer caridade pra polícia Tabu?
- Mas ele só... - Tabu.
- Quantas vezes tenho que te dizer que tu me deve uma fortuna? - João.
- Mas ele só tinha isso. - Tabu.
- Hum, já que ele só tinha isso tu vai ficar de furico ardido de mão abanando! - João.
- (Silêncio. João se afasta pra pegar uma camisa).
- Problema é meu se o meu ânus vai ficar...assado, ardido e vermelho. - Tabu.
- Pelo menos tu gozou direito? - João.
- Gozei. - Tabu. (AINOUZ, 2002).

A partir da interpretação transmitida pelo diálogo da imagem-cena descrita acima, podemos entender que, apesar do autoritarismo, arrogância, exploração e agressividade que João demonstra ter em relação ao personagem Tabu, - nessa cena em particular, como em outras cenas ao longo do filme -, também nota-se, principalmente, nesse diálogo, uma determinada identificação, preocupação e cumplicidade de João quanto ao fato de Tabu ser homossexual e membro da sua família.

Tendo em conta que, o João teve uma preocupação e irritação com o amigo-irmão, pelo fato de Tabu ter sido “caridoso” com a polícia quando não deveria sê-lo, pois, a polícia, geralmente, costuma ser cruel e agressiva, principalmente, para com os negros e homossexuais. Podemos entender que, para João, “fazer caridade” com os policiais é algo que não pode acontecer de nenhuma forma, devido à opressão que os mesmos exercem

<sup>158</sup> Exploração sexual (GRUPO DAVIDA, 2005).



sobre a população subalterna, homossexual e negra. Quanto à Laurita, e em concordância com o filme de Ainouz (2002), João estabelece também uma relação de rispidez, carinho e proteção.

Lembrando que isso é evidenciado numa cena do filme, em que logo após o regresso à casa do João, juntamente com Tabu e Laurita, depois de terem saído de um espetáculo onde não lhes deixaram entrar, - simplesmente pelo fato de eles serem percebidos como “vagabundos” e pessoas que jamais frequentariam aquele espaço devido as suas condições sociais -, pois, eles foram taxados pelos seguranças como pobres. Nesse âmbito, João tem a seguinte conversa com a Laurita:

- Acho bom tu sair daqui - João.
- Eu não vou sair daqui enquanto tu não se acalmar...te aquieta João, deixa que eu cuido disso...olha só como eu fiquei também levei uma coquerada! - Laurita.
- Devia ser como aquela guenza que azulou na hora da confusão! - João.
- E precisava fazer aquilo?! - Laurita.
- Mas é claro que precisava...vou levar desaforo pra casa?! Todo mundo pode entrar porque que eu não posso? - João.
- Porque tu não é todo mundo. - Laurita.
- Eu vou dar uma volta. - João.
- Só se for na santa casa de misericórdia - Laurita.
- Olha o jeito que tu fala comigo hein birra se não tu ainda vai arrepender da hora que tu nasceu! - João.
- (Toc-Toc. Alguém bate na porta).
- Vocês estão precisando de alguma coisa, sei lá...um unguento ah...com licença. - Tabu.
- Tu parece um bicho. Sai por aí batendo a cabeça na parede! - Laurita.
- Eu quero me endireitar! - João.
- Endireitar o quê?! Tu já nasceu torto! - Laurita.
- (Silêncio. A expressão da personagem Laurita muda.)
- João? Tu lembra daquela época que tu me conheceu quando eu tinha acabado de chegar no rio? Cadê? Cadê aquele homem que me deu casa...que me deu de comer, que pegou minha filha pra criar? Cadê?! - Laurita.
- Ta aqui na tua frente. - João.
- Tu ainda me acha bonita? - Laurita.
- Não começa Laurita. - João.
- Fale. Eu quero ouvir. Eu sou bonita? - Laurita.
- É! - João.





- Muito bonita? Hum...hehehehe! – Laurita.
- Você é linda Laurita. – João.
- E porque tu não se acalma? – Laurita.
- Tem uma coisa dentro de mim que não deixa... – João.
- E que coisa é essa? – Laurita.
- Não sei. – João.
- Que coisa é essa? – Laurita.
- Raiva. – João.
- Tu parece que tem raiva de tar vivo... – Laurita.
- Vai ver que é. – João.
- Mas essa raiva passa... – Laurita.
- Pois em mim parece que só aumenta...uma raiva que não tem fim e que não tenho explicação pra ela...Laurita, o quê que você olha pra mim que eu não vejo? – João.
- Eu vejooo...o Rodolfo Valentino, o John Ice Miller, hehehe...Garry Cooper hahaha! – Laurita. (AINOUZ, 2002).

Nesta fala em particular, podemos notar que o João apresenta um comportamento ambíguo, entre o reconhecimento de uma raiva desmedida e uma resignação calma em relação à sua personalidade forte, guerreira e combativa, no qual, como pode ser verificado no diálogo, João almeja “endireitar-se”, ou seja, tornar-se uma pessoa mais tolerante, mas não consegue, pois tal como disse Laurita, ele já “nasceu torto”. Podemos notar assim, dentro dessa representação fílmica, uma determinada falta de aceitação do João em relação ao seu próprio ego e "pessoalidade" em alguns momentos.

Ainda mais, é importante salientar que, João possui uma personalidade extemporânea e insubmissa, que no filme de Ainouz (2002) não consegue submeter-se a um regime injusto e a uma sociedade tão opressora. Trata-se de uma pessoa que sente-se enclausurada e com ânsia de libertar-se para o Brasil e para o mundo. Em razão de almejar ser respeitado de acordo com a sua multiplicidade performática como indivíduo.

Entretanto, já que o seu lugar de fala em termos sexuais, sociais e raciais não deveria ser um impedimento para mostrar o seu talento e carisma artístico, o que poderia ter movido isso? Possivelmente, dentro do real, representado no filme, a sociedade e o Estado eram os grandes fatores de repressão na época, levando em consideração o que verificava-se na realidade espaço-temporal brasileira e carioca nos anos 30.



Mesmo porque, como afirma Geisa Rodrigues no seu livro *As múltiplas faces de Madame Satã: Estéticas e políticas do corpo* (2013), historicamente, desde o começo do século XX que existem registros de indivíduos possuidores de preferências sexuais que os ligam ao universo homossexual. Lembrando que, foi entre 1920 a 1930 que o interesse oficial pelos homossexuais, no campo médico e científico, cresceu no Brasil. Rodrigues (2013) também reforça que o homossexualismo era visto como um crime e/ou como patologia merecedora de análise e repressão. Ainda mais no período getulista<sup>159</sup> cuja incisão era de promover práticas totalitárias que obrigava os corpos fora da norma, como por exemplo, o corpo de Madame Satã, a adaptarem-se às estratégias políticas do governo.

Lembrando que, a associação da homossexualidade à prostituição tinha a sua frequência tanto nos textos jornalísticos assim como nas pesquisas médicas publicadas na época. Dessa forma, tratava-se de um universo em que a prostituição e as práticas homoeróticas possuíam limites muito tênues, principalmente quando esses encontros aconteciam entre indivíduos de classes diferentes. Por isso que nos mais diversos depoimentos e narrativas dedicados à Satã, ele era classificado como prostituto, mesmo sem ter nenhum registo oficial sobre a sua autodenominação. O que percebe-se é que essa demarcação era, relativamente, complicada, tanto no universo homossexual quanto no submundo na malandragem, em que os subgrupos ou mesmo indivíduos criavam concepções próprias, moralmente, de suas atividades. Entretanto, para as autoridades, insistir na associação entre o homossexualismo e a prostituição era bastante conveniente, na medida em que a repressão a essa "patologia social" poderia ser mais efetiva sendo classificada como prostituição (RODRIGUES, 2013, p. 32 e 33).

Dando continuidade à análise do diálogo transcrito na citação direta anterior, João coloca-se numa posição de fragilidade em relação à Laurita, como um ser humano incapaz de observar as suas próprias virtudes, pelo fato de estar afogado num

---

<sup>159</sup> O governo getulista, tentando impor e implementar seu projeto de construção do país através do trabalho, teve, portanto, que lutar contra esse atraente modo de vida: a malandragem. E o fez com denodo, de modo sistemático, mobilizando nesta tarefa todos os seus "intelectuais orgânicos", e usando todos os meios a seu dispor. Ao lado disso, o aspecto mais repressivo era escondido, a censura existia mas agia nas sombras, e tentava, por sedução e convencimento, o consenso (NOVAES, 2001, p. 42).



pessimismo e numa depreciação do seu próprio ego. Porque, a impressão que se tem do João, no decorrer das cenas do filme, é de uma pessoa excêntrica e instável, obviamente, humana e com todos os seus defeitos e qualidades inerentes à sua própria subjetividade. Ou seja, no filme, João é uma personagem artística e múltipla, repleta de contradições, e que marca o seu protagonismo no filme através de um espírito conflituoso de liderança e carisma, mas também de intolerância e agressividade.

No decorrer da adaptação<sup>160</sup> de Ainouz (2002) existem momentos que mostram cenas de sexo entre homossexuais, e tem uma cena em particular que João é procurado pelo Renato (Felipe Marques), mas antes de ambos envolverem-se sexualmente, eles têm a seguinte conversa: "- Senta. - disse João. - Tu também ta querendo uma moça que nem eu...Damião dura e escurinha? - continuou João. - Hum... - expressou Renato. - Sente aqui os coxão da preta, sente! - voltou a falar o João".

Depois dessa conversa, Renato beija João e os dois iniciam o ato sexual. Essa cena, particularmente, sugere uma provocação e rompimento com certos imaginários cujas percepções não estão habituadas a ver homens nus a ter relações sexuais entre eles. Podemos constatar, por exemplo, que para um ou uma heterossexual, fechado ou fechada numa ideia de heteronormatividade<sup>161</sup>, em que só se pode existir sexo entre um homem e uma mulher, esta cena e o diálogo em si causam um determinado desconforto e/ou repugnância em indivíduos que continuam fixos num ideal de relacionamento padronizado e dualista (fêmea-macho), percebido como único e o "mais correto".

Dessa maneira, é através de diálogos e cenas como essas, capazes de quebrar muros e projetar outras imagens ou corpos-fílmicos, que torna-se possível ter

---

<sup>160</sup> A adaptação é, em certo sentido, uma noção vaga, pouco teórica, cujo principal objetivo é o de avaliar ou, no melhor dos casos, de descrever e de analisar o processo de transposição de um romance para roteiro e depois para filme: transposição das personagens, dos lugares, das estruturas temporais, da época onde se situa a ação, da sequência de acontecimentos contados etc (AUMONT; MARIE, 2003, p. 11).

<sup>161</sup> produção de noções normativas que posicionam a heterossexualidade como sendo a sexualidade estável e natural. Esses mitos exigem uma significativa ginástica mental. Mas, o que é mais importante, eles impedem que um número significativo de educadores/as heterossexuais sejam eles/elas próprios educados/as, de forma inteligente e sensível sobre a sexualidade, como uma construção social contraditória e socialmente complexa. Eles também impedem que esses/as educadores/as sequer considerem como seu policiamento social contribui para a negação dos direitos civis dos gays e das lésbicas. Esse último ponto é significativo, uma vez que os heterossexuais efetivamente votam sobre legislação afirmativa gay e educam os/as jovens sobre deveres cívicos (BRITZMAN, 1996, p. 81).



visibilidades, reflexões e promoções de debates científicos e/ou pedagógicos com o intuito de estreitar diálogos e ir para além deles, tal como construir outros métodos de rutura com a censura e o tabu, no qual, essas imagens muitas vezes são taxadas. Tal como é importante pensarmos sobre o comportamento e a atitude, que nós, heterossexuais, podemos apresentar, particularmente, em relação à esse filme, mas também quanto aos cotidianos e demais representações fílmicas em que vemos e vivemos, onde existem corpos e pessoas que expressam-se, sexualmente, com indivíduos do mesmo sexo.

João, malandro e sedutor, durante a conversa, como pode ser notado na fala apresentada acima, coloca-se enquanto uma “preta” com os “coxão” grossos a ser tocado por Renato, um jovem branco e bonito, apresentado enquanto um galã das ruelas, também percebido como malandro e de “poucas falas”. Essa cena leva-nos a refletir acerca da tentativa de aproximação de João a uma concepção de corpo feminino, com o intuito de seduzir e provocar Renato, que nesse caso assume-se como um macho a ser atraído pela fêmea. Nesse aspecto em específico, poderá isso ser entendido como uma ambiguidade do personagem João?

Ora vejamos, também nota-se que, nas primeiras cenas do filme, no Cabaré Lux, Vitória dos Anjos (interpretada por Renata Sorrah) começa a cantar no palco, enquanto João Francisco (Lázaro Ramos) a observa nos bastidores, dublando-a em silêncio. Isto porque, essa é uma questão importante ao longo de todo o filme: a feminilidade é representada como algo que se encena e que se constrói no espaço social, tanto no palco como fora dele. Dessa forma, para João Francisco, a feminilidade não é resultado de nascer-se homem ou mulher, mas resultado de um trabalho performativo de encenação e de repetição de convenções, historicamente, significadas como sendo da esfera da “feminilidade”. Por isso que ele transita livremente entre o mundo da masculinidade, devido ao fato de ocupar o lugar social do cafetão, malandro de carteirinha e pai adotivo da filha de Laurita, e da feminilidade porque vê-se a si mesmo como uma diva, uma cantora de cabaré que não tem problemas de assumir a sua homossexualidade (ALÓS, 2014, p. 7).



No entanto, voltando para a análise daquela cena em particular, referente ao ato sexual, podemos ver que, é o João quem penetra e goza no ânus de Renato. Ou seja, equivocadamente, a leitura que faz-se está relacionada com o fato do João comportar-se como uma fêmea na hora de sedução e como um macho no momento da penetração. Essa ideia que é "comprada" com facilidade, erroneamente, está ligada à uma percepção de que João transita, em termos de identidade, entre ser homem, de acordo com os modelos impostos pela sociedade, e ser mulher, pelos mesmos motivos, situando-se dessa forma num lugar intermédio, ou seja, em "cima do muro".

Alós (2014) elucida que, há uma oscilação entre o gênero masculino de João Francisco e o gênero feminino de suas personas femininas (Jamacy, a Mulata do Balacoxê e, ao final do filme, Madame Satã), pois essas oscilações deslocam e problematizam a oposição excludente entre masculino e feminino através de mais um jogo textual. Tais jogos instauram, assim, o que pode ser considerado uma axiologia do entrelugar<sup>162</sup>, uma vez que subvertem simultaneamente os binarismos "santo vs. satã" e "masculino vs. feminino", ressignificando os valores tradicionalmente atribuídos à ambiguidade.

Acreditamos que essa concepção de dualidade, entrelugar ou lugar intermédio não sustenta-se à base das discussões de gênero, diversidade sexual e identitária existente no mundo inteiro. Existem lugares, não entrelugares. Tanto o João como o Renato, dentro da película, são homossexuais, por isso acreditamos que não é através de uma convenção e modelo heterossexual imposto acerca do que é ser e como ser macho ou fêmea (por exemplo, de determinados espectadores e críticos), que se pode ou se deve definir "o tipo de gay" e o envolvimento sexual entre os corpos-fílmicos representados nessa obra cinematográfica.

Por outras palavras, no interior da obra fílmica, João é um personagem homossexual que assume-se e envolve-se com homens. Esse é um dos lugares da sua identidade multifacetada e isso deveria bastar para questionar essa suposta ambiguidade

---

<sup>162</sup> A noção de entrelugar diz respeito a um espaço discursivo que pressupõe a liminaridade e a precariedade das identidades culturais. Como consequência, a instauração de um entrelugar solapa os binarismos que funcionam como alicerce para as visadas essencialistas em torno das identidades de gênero, de raça, de orientação sexual e de nacionalidade (BHABHA *apud* ALÓS, 2014, p. 10).





ou transitoriedade das suas ações, particularmente, nesse debate sobre gênero. Afinal, ao longo dos tempos, assim como na atualidade, existem diversos deboches, tabus, estereótipos e preconceitos já estabelecidos na mídia quando o assunto é a homossexualidade, sobretudo, de personalidades negras.

## 2. O corpo fílmico de João no cinema

Começa-se esse ponto do artigo com um questionamento, posto por Wilton Garcia (2011): “como apreender a imagem corporal?”. Mas, antes de tentar responder a essa pergunta é necessário entender as características fundamentais do significado da imagem fílmica.

Lembrando que, a imagem constitui um dos elementos base da linguagem cinematográfica. Ela é uma espécie de matéria-prima fílmica e desde logo, porém, uma realidade particularmente complexa. Sua gênese, com efeito, é marcada por uma ambivalência profunda, resultante da atividade automática de um aparelho técnico, capaz de reproduzir com exatidão e objetividade uma realidade que lhe é apresentada, mas ao mesmo tempo, é interessante não esquecermos que essa atividade orienta-se no sentido preciso e subjetivo desejado pelo realizador (MARTIN, 2011, p. 21).

A complexidade do corpo<sup>163</sup> midiático de João, representado e interpretado por Lázaro Ramos no filme de Ainouz (2002) está inserido e/ou é própria imagem fílmica, por sua vez, também complexa. Dado que, toda essa complexidade e indefinição indica que houve uma influência por detrás das cameras de filmar, no qual, foi colocada e subjetivada por uma e várias opiniões externas, que nesse caso realizaram, produziram, roteirizaram e editaram a corporeidade imagética de João para o cinema.

Por isso, a objetividade da representação<sup>164</sup> fílmica do personagem João não deve ser ignorada, porque possui a capacidade de inventar ou (re)criar uma realidade, uma

---

<sup>163</sup> O corpo (...) é um agente da cultura. (...) ele é uma poderosa forma simbólica, uma superfície na qual as normas centrais, as hierarquias e até os comprometimentos metafísicos de uma cultura são inscritos e assim reforçados através da linguagem corporal concreta. (...) uma imagem mental da morfologia corporal tem fornecido um esquema para o diagnóstico e/ou visão da vida social e política (BORDO, 1997, p.19).

<sup>164</sup> Representação pode ter vários sentidos em português. Trata-se de uma palavra de origem latina, oriunda do vocábulo *repraesentare* que significa “tornar presente” ou “apresentar de novo”. (SANTOS, 2011, p. 28).



imagem e um corpo na percepção de todos aqueles e aquelas que nunca conviveram ou viram o João na realidade. O corpo de Lázaro Ramos e o seu modo de representar ficaram associados ao do personagem João de um jeito imaginário e eterno, mas isso não lhe tornou irreal ou menos real. No fim das contas, podemos pensar que o corpo fílmico de João é percebido como uma realidade alternativa ou paralela à própria ideia da realidade como conhecemos. Isto porque, de acordo com Martin (2011), a imagem fílmica suscita, portanto, no espectador, um sentido de realidade bastante forte, em certos casos, para induzir à crença na existência objetiva do que aparece na tela.

Vamos adaptar, ou seja, trazer ao nosso contexto a questão que foi feita no início desse segmento do trabalho: como apreender a imagem corporal de João? Isto é, o corpo que aparece na tela é de um homem negro, magro, elegante, homossexual e etc. E é esse corpo que é transmitido, repetido e eternizado ao longo das cenas do filme de Ainouz (2002). Assim sendo, midiaticamente, essa possibilidade de corpo fílmico, consegue penetrar no imaginário dos espectadores e encorpar-se enquanto uma representação do real.

Lembrando que, o corpo de Lázaro Ramos pode até assemelhar-se ao de João na vida real, mas eles não foram e nem são iguais, embora o cinema possa até transmitir essa ilusão para quem o vê. Nesse caso, podemos pensar que, a verossimilhança<sup>165</sup> seria o "máximo" que é verificável na representação fílmica do João de Ainouz (2002), pois o corpo do João que viveu na Lapa nos anos 30, por si só é inatingível, porque trata-se de uma outra percepção realística e corporal. Mas a verossimilhança torna-se numa realidade, que, por exemplo, é demonstrada através de imagens do filme para os espectadores. Ou seja, as aparências do real também acabam por se tornar reais.

Quando traduz-se o corpo midiático enquanto um objeto que está sempre em movimento, isso reforça a ideia de que o corpo é inacabado e adapta-se, efemeramente, no espaço e no tempo. Tendo em conta que, apreendido na atuação midiática, hoje, o que vale é o efeito da representação. A instantaneidade do efeito toma conta de tudo.

---

<sup>165</sup> A verossimilhança é um conceito dramaturgico muito antigo, já que remonta à *Poética*, de Aristóteles. Ele dominou todo o período dito clássico do teatro e influenciou, em seguida, as diferentes concepções de roteiro de filme. [...] O mundo representado é verossímil se for conforme a imagem que o espectador pode fazer do mundo real (AUMONT; MARIE, 2003, p. 295 e 296).



Tanto no mercado quanto na sociedade, o corpo é depositário de efeito voraz, que consome-se sobre sua inscrição tenaz. A temporalidade desses efeitos acomoda as mais possíveis representações culturais do corpo (GARCIA, 2011, p. 36).

Deste jeito, a representação do corpo de João é inacabada e sempre passível de reificação e modificação, que pode ser transformada em outras mercadorias e corpos infindáveis. Visto que, também podem ser várias outras obras, sejam fílmicas, teatrais ou literárias, que a partir da subjetividade dos seus autores, transmitam outras versões reais, corporais e mercadológicas de João Francisco dos Santos que, dessa forma, diferem-se umas das outras.

Nas mais diversas áreas, seja no cinema, na publicidade, na própria mídia ou no cotidiano, o corpo possui a capacidade de evidenciar as suas particularidades poéticas e estéticas, utilizando um discurso visual estratégico e político. Sem esquecer que o corpo emerge-se sempre de jeito transitório (GARCIA, 2011, p. 36 e 37).

Com base nisso, essas transições estão sempre carregadas de significações ideológicas, que fazem com que o corpo de João Francisco dos Santos seja vendido e (re)vendido, muitas vezes, como uma mercadoria que ainda agrada uma minoria, mas desagrada uma maioria que permanece enraizada na heteronormatividade sustentada por preconceitos e estereótipos em relação à homossexualidade. Lembrando que, essa ideia mercadológica dos personagens e filmes estão, intimamente, relacionadas com a lógica capitalista na contemporaneidade, uma reflexão que por si só já renderia outro trabalho ou artigo científico.

### **3. É por que João e Madame Satã são a mesma pessoa?**

O filme de Ainouz (2002) começa com uma voz narrando a cena, que parece ser a de juiz em ato de julgamento, e com uma imagem de João todo despenteado e com sinais de agressão nos lábios, pois se encontra ensanguentado. A voz dizia o seguinte:

O sindicato que também diz chamar-se Benedito Entabajá da Silva é conhecidíssimo na jurisdição desse distrito policial como desordeiro, sendo frequentador costumais da lapa e suas imediações, é pederasta passivo, usa as sobrelhas raspadas e adota atitudes femininas alterando até a própria voz, não tem religião alguma, fuma, joga e é dado ao vício da embriaguez, sua instrução é rudimentar, exprime-se com



dificuldade, intercala em sua conversa palavras da gíria do seu ambiente, é de pouca inteligência, não gosta do convívio da sociedade por ver que esta o repele dado seus vícios, é visto sempre entre pederestas, prostitutas, proxenetas, e outras pessoas do mais baixo nível social, ufana-se de possuir economias, mas como não oferece provento de trabalho digno só podem ser essas economias produtos de atos repulsivos ou criminosos, pode-se adiantar que o sindicato já respondeu a vários processos e sempre que é ouvido em cartório provoca incidentes, e agride mesmos os funcionários da polícia, é um indivíduo de temperamento calculado, propenso ao crime, e por todas as razões inteiramente nocivos a sociedade, Rio de Janeiro, distrito federal, 12 dias do mês de maio de 1932 (AINOUZ, 2002).

Podemos reparar, ao longo da fala que aparece juntamente com a imagem em grande plano de João Francisco dos Santos, que existe um discurso tendencioso que sugere a nós, espectadores, a ideia de estar-se diante de um sujeito criminoso e extremamente nocivo para a sociedade. No entanto, no decorrer do filme, Ainouz (2002) transmite a ideia de que toda essa fala que é montada e dada pela (in)justiça como a mais adequada, trata-se, sim, de um discurso carregado de uma força discriminatória ultrajante.

Dentro de algumas justificações dadas pelo juiz, de que o João “usa as sobrancelhas raspadas e adota atitudes femininas alterando até a própria voz”, que “não tem religião alguma” e que “é de pouca inteligência”, nenhuma delas parece ser suficientemente plausível para colocar qualquer tipo de cidadã ou cidadão na cadeia, nem tão pouco para ser merecedora ou merecedor de um julgamento judicial e midiático.

Essa cena demonstra, por seu turno, que existe uma discriminação em relação ao João, que costuma estar ao lado de “pederestas, prostitutas, proxenetas, e outras pessoas do mais baixo nível social”, como se isso fosse uma premissa que o desclassifica enquanto pessoa digna a viver livre, por exemplo, com a sua homossexualidade, perante uma sociedade brasileira (na época em que se passa o filme, os anos 30), moralista, racista e conservadora. Isto porque João, sendo um negro, obviamente, também está nessa posição de subalternidade por causa da sua cor de pele. Desse jeito, reparamos que esses três pressupostos identitários (negro, homossexual e pobre) colocam-no numa posição de vulnerabilidade social e política, que o torna num alvo fácil de desrespeito e



invisibilização. Sem esquecer que, tais aspectos foram evidenciados durante a película de Ainouz (2002).

Mesmo porque, as relações de identidade e diferença ordenam-se, todas, em torno de oposições binárias como: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual. Por isso que, quando se fixa uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. Nessa perspectiva, a normalização significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. É a sexualidade homossexual que é "sexualizada", não a heterossexual (SILVA e HALL, 2014, p. 83).

O corpo fílmico de João não é visto como norma pelos espectadores. Aliás, é percebido como uma anormalidade. Esse corpo está repleto de atribuições que são negativas, como se o mesmo não fosse passível de ser visto sequer como a identidade. O fato desse corpo subalterno estar fora dos padrões normativos, faz dele uma mercadoria controversa e cinematográfica difícil de ser "engolida". As imagens que são veiculadas são facilmente repelidas por um espetador(a) que, por também estar inserido em uma sociedade refém de uma identidade normativa estereotipada, acaba por reproduzir opiniões homofóbicas e racistas sobre a representação que assiste na tela.

Por isso, refletimos que todo corpo físico pode ser percebido como símbolo. E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto único. E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade (BAKHTIN, 2014, p. 31). Podemos ver o filme de Ainouz (2002) como um produto ideológico, possuidor de um cariz político que procura e tem as ferramentas necessárias para contribuir para uma demolição, a partir da sua realidade fílmica, de outras realidades estereotipadas e excludentes, mediante um conjunto de construções imagéticas e corporais protagonizadas pelo corpo fílmico de João. Assim sendo, o próprio Karim





Ainouz *apud* Anselmo Alós (2014) diz que o aspecto que mais lhe interessou no personagem foi a questão da exclusão, pois, no decorrer da sua vida, João sempre foi um excluído por múltiplas razões.

Ao longo do filme, pode-se verificar que o personagem João torna-se em Madame Satã já na parte final dessa obra cinematográfica. Por outras palavras, na maior parte das cenas do filme de Ainouz (2002), o protagonista tem o nome de João. E Isso provoca uma reflexão, também, sobre o protagonismo que foi dado ao nome Madame Satã, que é o título do filme, e que também é o nome pelo qual a pessoa denominada como João passou a ser mais conhecida, nos anos 30, no Brasil inteiro. Tendo em conta que, segundo Ainouz *apud* Alós (2014) interessava-lhe, enquanto realizador do filme, olhar os detalhes por detrás desse mito, como era o seu cotidiano, a maneira como ele dançava, comia, vivia, transava e andava na rua. A sua opção enquanto cineasta foi o de tentar construir uma crônica íntima do cotidiano do personagem, sem falar do mito nem do que aconteceu depois, mas sim, da pessoa pré-mito.

Contudo, sabemos que, antes de tornar-se e passar a ser chamado de Madame Satã, o indivíduo chamava-se João, e que na verdade, nunca deixou de sê-lo. Ou será que deixou? Afinal, João e Madame Satã são dois fragmentos subjetivos que se unem e formam uma narrativa corporal e imagética retida nos imaginários reais dos espectadores, mas cada uma dessas narrativas possui uma performance distinta e particular mesmo sendo complementares.

### **Breves considerações**

Com base em análises de alguns diálogos das cenas do filme *Madame Satã* de Karim Ainouz (2002), juntamente, com a compreensão de conceitos como o corpo, imagem, identidade, diferença e outros, que nos incita a refletir sobre o impacto que o cinema, enquanto uma representação da realidade, possui sobre os espectadores, podemos concluir que o filme em questão acaba por transmitir uma concepção diferente do habitual, capaz de incitar inúmeros questionamentos, debates e quebras de padrões preconceituosos.

Essa concepção carrega dentro de si uma contranarrativa pautada pela provocação imagética e corporal, que dá visibilidade a um personagem que encontra-se às margens



da sociedade, que por sua vez, nessa obra fílmica, acaba por ganhar protagonismo e capacidade de intervenção política, social, estética e cultural.

Assim sendo, o filme de Ainouz (2002) é uma visão e tentativa cinematográfica de conservar, significar e/ou ressignificar determinadas narrativas de um lugar, de uma personalidade real bastante conhecida na época. Por isso, apesar de nunca ter estado e vivido naquele período, de ainda não conhecer a Lapa (Rio de Janeiro) e nem tão pouco ter tido um contato mais próximo com Madame Satã, existe uma aproximação real que acontece quando as cenas do filme chegam até, nós, as/os espectadores. É através dessas cenas e de algumas referências escritas acerca de Madame Satã, que procura-se conhecer e entender mais sobre essa figura carismática, existente num determinado passado, e presente nas mais diversas memórias, representações e realidades.

Espera-se que esse artigo seja um dos meios capazes de contribuir para a disseminação e problematização de várias desconstruções práticas e midiáticas em voga, com o intuito de atribuir validade a uma perspectiva que promova, também, a noção de que as imagens não existem apenas para convencerem e serem aceites. Pois, é necessário que as mesmas também sirvam para questionar e refletir sobre os diferentes aspectos identitários que situam-se "por detrás" dessas (re)criações de realidades feitas pelas câmeras de filmar.

### **Referências bibliográficas**

ALÓS, Anselmo Peres. A rubra ascese queer de João Francisco dos Santos: Madame Satã, do testemunho às telas. **Revista Periódicus**. 1ª edição maio-outubro, 2014.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRITZMAN, Deborah P. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação e Realidade**. janeiro/junho, 1996.

BORDO, Susan R. O corpo e a reprodução da feminidade: uma apropriação feminista de Foucault. In: JAGGAR, Alison M., BORDO, Susan R. (orgs.) **Gênero, Corpo, Conhecimento**. Trad: Britta Lemos de Freitas. - Rio de Janeiro: **Record**: Rosa dos Ventos, 1997.



DURST, Rogério. **Madame Satã: com diabo no corpo**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

GARCIA, Wilton. Estudos contemporâneos do corpo à tecnologia. **Vivência**. Campinas, n. 36, Editora Unicamp, p.157-168, 2011.

GRUPO DAVIDA. Prostitutas, "traficadas" e pânicos morais: uma análise da produção de fatos em pesquisas sobre o "tráfico de seres humanos". **Cadernos pagu (25)**, pp.153-184, julho-dezembro de 2005.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

NOVAES, José. Um episódio de produção da subjetividade no Brasil de 1930: Malandragem e Estado Novo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 39-44, jan./jun. 2001.

RODRIGUES, Geisa. **As múltiplas faces de Madame Satã: Estéticas e políticas do corpo**. Niterói: Editora da UFF, 2013.

SANTOS, Dominique Vieira Coelho dos. Acerca do conceito de Representação. **Revista de Teoria da História**, Universidade Federal de Goiás, nº 6, 2011.

SATÃ, MADAME. Direção: Karim Ainouz. Intérpretes: Lázaro Ramos; Flávio Bauraqui; Marcélia Cartaxo. Roteiro: Karim Ainouz; Marcelo Gomes; Sérgio Machado, [S.I], 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



# “Sexualidade você fala sobre tudo?” Um olhar sobre as estratégias em Gênero e Sexualidade para o Ensino de Ciências numa escola de Governador Mangabeira-BA

Letícia Brandão de Jesus<sup>166</sup>

**Resumo:** O presente artigo teve o intuito de demonstrar como os temas gênero e sexualidade ainda vêm sendo tratado nos dias atuais, especialmente analisamos as estratégias dos professores nas aulas de ciências em uma escola na cidade de Governador Mangabeira. A pesquisa é de natureza qualitativa, analítica e utiliza a observação e entrevista semiestruturada para coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa são professoras de ciências. Os resultados mostram que a escola, por sua vez, acaba tendo o papel de lidar com as mais diversas situações e as ausências e silêncios. Por esse e outros motivos que esta pesquisa acredita que o ensino de ciências precisa fazer reparos significativos no que diz respeito ao modo como se ensina o tema gênero e sexualidade, e para que os alunos aprendam a conviver com a diversidade.

**Palavras-chave:** Gênero; Sexualidade; Ensino de ciências

## 1. Introdução

A presente pesquisa teve como tema entender as estratégias desenvolvidas por professores de ciências para o ensino de corpo, gênero e sexualidade. No intuito, de verificar como a escola está presente na educação e produção do gênero, por meio das pedagogias de gênero e sexualidade, ao constatar que mesmo não havendo uma disciplina obrigatória, este tema é debatido em ciências naturais e na Biologia, privilegiadamente.

É fato que as constantes inquietações e curiosidades sobre o tema gênero e sexualidade e sua contextualização no ambiente escolar, propiciou a escolha deste trabalho, principalmente sobre as “leituras” sobre o corpo e suas transformações. O reconhecimento do próprio corpo e as transformações que o mesmo sofre revela que os

---

<sup>166</sup> Graduação em Licenciatura em Biologia na UFRB. Aluna de Especialização em Cidadania e Ambientes Culturais na UFRB (2018). E-mail: [leticiabrandaodejesus@gmail.com](mailto:leticiabrandaodejesus@gmail.com).



seres humanos são diferentes anatomicamente, e que cada ser possui diferenças sociais, políticas e culturais ao mesmo tempo.

Cada um segue sua trajetória de vida levando em consideração crenças, etnias, comportamento, conformados pelas relações vividas no espaço que convive, o que configura práticas culturais. O gênero também é uma produção desta cultura, tomando forma segundo as convenções, resistências e vivências desta.

O tema deste trabalho justifica-se por ser este um assunto alvo de discursos que se multiplicam em vários espaços culturais, políticos e até religiosos, destacando a escola. Desde a infância a criança experimenta o conhecimento de seu corpo, a partir da sua própria cultura. Assim, orientá-la é vencer alguns paradoxos que a mesma cultura cria e que constituem uma sociedade.

É fato que especialmente a partir da adolescência constrói-se uma série de inquietações, dúvidas e também de indignações construídas pela cultura que configura a experiência desta fase como uma das mais “complicadas”. As relações se agravam, tornam-se mais vigiadas, e torna-se complexo lidar com as imposições sobre o corpo.

Quando o ser opta por relacionar-se com pessoas do mesmo sexo sofre uma série de pressões para que defina sua identidade sexual e/ou sofre discriminações por suas orientações e escolhas. Exige-se do adolescente que ele defina-se imediatamente como heterossexual ou homossexual, buscando-se a adequação deste corpo às classificações e nome às ações de caráter binário.

Na escola não é diferente. Ela tem o papel de ensinar, corrigir e nortear seus alunos. Num ambiente onde existem inúmeras diferenças é preciso saber mediar os acontecimentos resolvendo as situações de problemas. Existem momentos em que é necessário a intervenção dos professores para tornar possível a convivência entre os educandos, já que em algumas ocasiões surgem polêmicas envolvendo a sexualidade e o gênero dentro do âmbito escolar.

Infelizmente, ainda acontecem situações constrangedoras na instituição escolar, principalmente quando se trabalha com adolescentes, que são mais difíceis de lidar por serem mais impulsivos e imediatistas. Entretanto, é preciso enfatizar a necessidade de a





escola estar bem preparada juntamente com seus profissionais, para que possa educar com precisão e corrigir os erros e falhas que aconteçam.

Em contato com a realidade, sabendo e reconhecendo o papel de futura docente, cheguei a questionamentos sobre as estratégias e metodologias diferenciadas que poderiam ser utilizadas para pensar o corpo e sua relação com o gênero e a sexualidade, de modo que as inquietações fossem problematizadas.

Desse modo, existiria maior possibilidade aos alunos de comunicar-se e tirar as possíveis dúvidas de si e do assunto abordado. Entende-se que o papel do professor é de suma relevância para formação de uma aprendizagem significativa do conteúdo e das relações sociais.

Assim, é fundamental salientar que esta pesquisa se justifica também pela importância de desenvolver a criticidade e qualificação de professores e o senso crítico dos alunos, ampliando o diálogo, principalmente no decorrer dos anos escolares, sobre os assuntos abordados. Compreende-se que o professor tende a perceber estas inquietações e descobertas, cabendo-lhe o papel de mediador. Certamente a escola é também uma instituição onde os preconceitos e crenças se proliferam a partir de estabelecimentos sociais variados.

O embate contra o preconceito deve ser corrigido a partir da conscientização e democratização do debate. Não se pode ignorar as questões dissidentes das identidades em virtude das políticas de normalização que as instituições constroem.

Nas aulas de ciências não é diferente. Os dados são tomados a partir do corpo 'natural' e espera-se que ele corresponda à sua 'natureza'. Esta visão elimina todas as possibilidades do gênero que está inscrito num espaço político cultural e pode gerar outras significações para o corpo.

Partindo do pressuposto de que a escola pode ser uma via facilitadora/problematizadora do aprendizado do/sobre o corpo, e reconhecendo que as aulas de ciências tem um papel significativo na construção dos conhecimentos dos alunos, chegou-se a seguinte problemática: existem estratégias que podem ser desenvolvidas por professores de ciências para o ensino de corpo, gênero e sexualidade



de maneira a minimizar os tabus/preconceitos e discriminações ainda existentes nos dias atuais?

Nas aulas de ciências, muitas vezes o corpo é alvo de correções, prevenções e medicalização, deixando a sexualidade como uma questão física no sentido mais restrito do termo. É necessário refletir e refazer uma nova versão ao abordar corpo, gênero e sexualidade nas aulas de ciências e biologia. Infelizmente as práticas e a forma como é trabalhado o corpo nos livros e durante as aulas, fogem da realidade e das experiências discentes, docentes e humanas, chegando-se à metafísica sobre o corpo, desenhos sem identidade, frases generalistas e voltadas a uma compreensão fria e “técnica”.

A abordagem biológica tradicional dos seres humanos constrói padrões corporais, medidas normalizações, enquanto os gêneros são diversificados pelas culturas e exercícios de poder. Em pleno século XXI a convivência e aceitação da orientação sexual ainda é vista com indignação e repreensão, a coragem em explicitar sua intimidade, demonstrar e compartilhar com os demais é invisibilizada por práticas autoritárias.

Por essas questões acima citada, essa pesquisa teve como objetivo principal analisar as estratégias desenvolvidas por professores de ciências, no que diz respeito ao gênero e sexualidade, destacando a problematização do preconceito contra a homossexualidade e /ou outras sexualidades fora dos modelos.

Visando ainda outros objetivos que são de igual maneira relevantes, a atual pesquisa teve as metas: a) identificar a abordagem das atividades didáticas e o diálogo sobre o corpo, b) destacar as estratégias que tem o corpo como espaço a ser regulamentado e medicalizado, c) contextualizar o preconceito no ambiente escolar e as táticas de heterossexualidade compulsória.

Acredita-se que a escola juntamente com o apoio pedagógico e os seus integrantes, devem ser receptivos a falar e comunicar-se sobre este tema corpo, gênero e sexualidade. Percebe-se no ambiente escolar a diferenciação e hierarquização do feminino e masculino, através de crenças, gestos, falas e atitudes que exemplificam os padrões de gênero na sociedade. Isto implica em forma de preconceito, através da maneira de vestir, posicionar perante aos demais, etnia, cor e religião.



É necessário dizer que atribui-se à família o processo de instrução e acolhimento e de produção primeira do corpo heterossexual como modelo aos outros corpos. Nesta caminhada acontece a descoberta do corpo, dos sentimentos que podem ser seguidos por uma série de aflições, constrangimento e até vergonha quando não é aceito pela família e as pessoas em sua volta em decorrência da sexualidade.

O papel fundamental da família é facilitar a aprendizagem e experiência dos filhos de modo que eles sejam acolhidos positivamente. Juntamente com a escola, o tema em questão pode ser abordado e discutido de maneira a esclarecer as constantes indagações dos alunos e criar espaço para partilhar suas experiências.

Seguindo a linha de pensamento, a educação deveria ser um espaço mais acolhedor, perceptivo e crítico. Entretanto, a maneira de universalizar padrões e valores ainda perpetua-se a fugir ou tentar seguir outros paradigmas, causa repressões e acusações de vulgaridades ao mesmo tempo em que viola as diretrizes dos parâmetros nacionais curriculares que indicam a diversidade, e outras temáticas, como o gênero e sexualidade como temas transversais para a educação.

A escola, presa às universalidades, nega a diferença como valor positivo. Do mesmo modo, a sociedade ainda preserva vários “tabus” e preconceitos e, infelizmente muitos cidadãos não compreendem a singularidade de se identificar e de modos diferentes, e, no que diz respeito ao exercício da sexualidade, vigora o preconceito em relação a todos que fogem às normas, especialmente aqueles que relacionam-se sexo afetivamente com o mesmo sexo.

Ao observar o espaço escolar evidencia-se a discriminação entre os ditos homossexuais, obesos, deficientes, entre outros. A abordagem no ensino de ciências e biologia envolve o sistema anatômico, deixando com menor prioridade o psicológico e o convívio social, econômico, étnico e religioso, como se não fossem interdependentes para a compreensão do ser. A ênfase e a temática precisam ser revistas e planejadas no conteúdo abordado.

Para a realização desta pesquisa foram problematizadas as estratégias do ensino de corpo, gênero e sexualidade na disciplina ciências. Coloco em questão, o papel do professor na orientação do assunto, suas formas de interação com os alunos. Para tanto,



a abordagem da pesquisa foi qualitativa. A pesquisa qualitativa não se limita à apuração das quantidades como dado inquestionável, mas busca entendê-los a partir das relações sociais e visa o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, isso corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à números e quantidades.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação da sala de aula e as anotações de diário de campo, guiadas por roteiro previamente discutido. Observei as estratégias desenvolvidas pelos professores para dialogar com o gênero e a sexualidade em conjunto com os conhecimentos específicos da anatomia e fisiologia humana bem como a preparação dos professores em lidar e questionar sobre as principais questões relevantes no cotidiano. Utilizei também a entrevista semiestruturada junto às professoras de ciências para ressaltar a didática e intermediação do docente quanto a temática.

O estudo foi realizado numa escola situada em Governador Mangabeira-BA. Meus sujeitos de pesquisa foram duas professoras de Ciências, e tendo a observação das aulas ministradas relacionadas ao tema de estudo. Durante a vivência no ambiente escolar, notou-se o quanto os alunos são inquietos e apresentam curiosidades quanto ao estudo de corpo, gênero e sexualidade.

Diante da atualidade e o convívio com a fase da adolescência, observou-se que muitos alunos já estão cientes da conscientização do sexo seguro. Porém, apresentam ainda muitas dúvidas e inquietações sobre o corpo e as mais diversas manifestações da sexualidade. Destacam-se dúvidas ligadas ao funcionamento biológico: a respeito da menstruação em relação as meninas e ejaculação aos meninos. As aulas de ciências, na maioria dos casos, foram ministradas em forma de círculo, o que facilitava muito a visualização e o convívio social.

A pesquisa foi realizada nos turnos matutino e vespertino, no respectivo horário das aulas, durante dois dias da semana na época da terceira unidade em que estava no



cronograma este tema. Na primeira experiência na observação da aula, os alunos me olhavam com receio e ao mesmo tempo com “vergonha”, no decorrer da semana eles já se sentiram mais à vontade. A turma na qual foi vivenciada a experiência foi do 8º Ano do Ensino Fundamental. As aulas normalmente eram iniciadas com a introdução teórica acompanhada do livro didático, e no decorrer do diálogo os alunos tiravam dúvidas e se informavam de um novo conhecimento.

## **2. Sexualidade e suas construções no ambiente escolar**

Entre vários temas discutidos na sociedade atual, muito se tem falado a respeito da sexualidade. Portanto, pode-se dizer que não se trata de nenhuma novidade que pensamentos como estes façam parte do cotidiano escolar de crianças e adolescentes.

Na verdade, os discursos sobre sexo, sexualidade e gênero vão desde a interdição até as práticas de evidenciação que fazem destes uma forma de planejar ambientes, de circular e naturalizar ideias, sem que se precise assumir uma forma crítica de pensá-los. Este tema tem sido alvo de grandes especulações e mesmo vivendo no século XXI, ainda existem tabus que permeiam o ambiente social, principalmente o escolar. Figueiredo (1998):

Reconhecer a sexualidade como construção social assemelha-se a dizer que as práticas e desejos são também construídos culturalmente, dependendo da diversidade de povos, concepções de mundo e costumes existentes, mesmo quando integrados em um só país, como ocorre no Brasil. Isso envolve a necessidade de questionamentos de idéias majoritariamente presentes na mídia, em condutas idealizadas, que são "naturalizadas", e, assim, generalizadas para todos os grupos sociais, indendentemente de suas origens e localização. (FIGUEIREDO, 1998, p. 9)

Por força da naturalização dos comportamentos binários e organizados á serviço da heterossexualidade a escola também é uma instituição cultural que pouco se move para revolver estes campos de conhecimento. Dessa maneira, pergunta-se como a escola vem lidando com o tema da sexualidade com seus educandos? Como professores têm agido e interagido com seus alunos em meio as dúvidas que rodeiam a mente dos mesmos?





É preciso lembrar que o âmbito escolar precisa estar sensível para perceber as necessidades dos seus alunos inclusive as que dizem respeito aos relacionamentos que os mesmos mantêm dentro dela, sendo esse um parâmetro evidenciado e garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

É necessário se perguntar, quando, a sexualidade institucionalmente tornou-se tema nas escolas. Fato este respondido por estudiosos de que foi na França, a partir da segunda metade do século XVIII que a chamada “educação sexual” começou a preocupar os educadores, já que já circulavam as primeiras noções e repressão da sexualidade infantil.

A maior preocupação se dava em relação à masturbação e como combatê-la, acreditando que quanto mais afastadas da realidade sexual, a pureza das crianças estaria mais protegida. Dessa maneira melhor seria viver na ignorância, o que não foi percebido é que tal pensamento estava criando na verdade uma educação anti-sexual. (Barroso e Bruschini, 1982)

Foucault já nos alerta sobre as formas discursivas que mostram que a sexualidade sempre esteve presente como objeto. A partir de sua leitura é possível entender que a emergência dos discursos sobre sexualidade são resultado da demanda política colocada ao Ocidente pelo Iluminismo.

Demonstra como a confissão, a arquitetura dos espaços, dentre outros dizem sobre sexualidade desde o século XVII e como a partir do século XVIII este dispositivo se fortalece como organizador do espaço político, inclusive questionando a hipótese repressiva. Para Foucault muito se fala sobre sexualidade por meio das mais diversas tecnologias discursivas e exatamente estes arranjos é que evidenciam o controle que se quer exercer sobre as vidas e corpos (FOUCAULT, 2001).

Em solo brasileiro, os debates em torno da sexualidade e uma suposta educação sexual tem sido marcada por avanços e recuos. O fato é que as represálias sempre continuaram no decorrer dos anos. Em momentos em que se permitia falar sobre puberdade, masturbação, até mesmo pensando no papel que meninos e meninas irão desenvolver futuramente, as atuações de professores e educadores sanitários eram



interrompidas, deixando de dar oportunidade para os alunos aprenderem algo tão necessário para suas vidas.

Tratar do tema Educação Sexual não é novidade alguma, até porque é comum se pensar na questão da sexualidade na escola. Sobre a entrada da sexualidade na escola brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) mostram que é apenas em meados dos anos 80, que a demanda por trabalhos começa a preocupar os educadores. Devido ao grande número de gravidez precoce, entre adolescentes e também do surgimento da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS) entre os jovens.

Isto já nos torna possível supor que a sexualidade começa a ser discutida em termos de prevenção e patologia, sem priorizar outras dimensões de sua importância na vida humana. De alguma forma isto restringe e demarca o debate no ambiente escolar. É necessário lembrar que ainda existem muitas inquietações referentes ao tema gênero e sexualidade. Muitos apresentam definições muito aquém daquilo que realmente a sexualidade representa. De acordo com LOURO (2000):

[...] podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente "natural" nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. (LOURO, 2000, p. 6)

Não se trata de algo que recebemos naturalmente, existe todo um conjunto de coisas que fazem com que a sexualidade seja algo muito mais abrangente e relevante principalmente nos dias atuais, lidando com adolescentes em sala de aula. Dessa maneira exige-se que um novo olhar seja aberto a esta realidade para que se possa enxergá-la como de fato ela é.

A sexualidade constitui de maneira histórica, a partir de inúmeros discursos sobre o sexo, trazendo informação e conhecimento a todos. Assim, somos sujeitos de muitas identidades e sociais e estas podem ser, provisoriamente atraentes e até mesmo descartáveis. Nesse sentido elas podem ser rejeitadas e abandonadas pelos indivíduos. Sendo sujeitos de identidades transitórias e contingentes, as identidades sexuais e de gênero apresentam caráter fragmentado, instável, histórico e plural, afirmado pelos teóricos e teóricas culturais. (LOURO, 2000)



Partindo do pressuposto de que essas noções de gênero e sexualidade precisam ser colocadas em ação na vida dos adolescentes e jovens, acredita-se que o ensino de ciências no Ensino Fundamental juntamente com a coordenação pedagógica da escola precisa buscar meios para debater e dialogar os conhecimentos necessários aos alunos. A escola precisa colocar em prática seu papel formador, sabendo que:

[...] possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (Louro, 2000, p. 11)

A escola é mais do que os mecanismos que ela consegue institucionalizar. Os discursos de gênero e sexualidade circulam e as experiências acontecem sem que possam ser sistematizadas em sua riqueza, tornando-se um desafio à educação tomá-las como objeto pedagógico e delas produzir conhecimentos. Mas, não se pode, contudo, colocar na escola a responsabilidade total de ensinar. Porém, se entende que ela tem uma participação ativa na vida do ser, ajudando a torná-lo um corpo escolarizado e educado.

Sabe-se que um corpo escolarizado é capaz de ficar sentado por muitas horas tendo a habilidade para expressar gestos ou comportamentos que indicam interesse e atenção, mesmo que sejam falsos. É um corpo disciplinado pela escola que está visivelmente treinado no silêncio e num determinado modelo de fala, capaz de conceber e usar o tempo e o espaço de maneira particular. (Louro, 2000, p.14)

A consciência e a descoberta do corpo se dão à medida que o ser humano faz parte de um investimento disciplinar e para Foucault (1993, p.146), "o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo", assim a escola pode realizar um trabalho de intervenção tornando o aluno conhecedor do próprio corpo, podendo perceber e desenvolver sua própria sexualidade.



A expectativa sobre as mudanças corporais nas meninas incitam expectativas morais que são culturais e justificadas biologicamente. Nesse contexto surgem ainda mais questionamentos, que se não forem bem discernidos podem trazer consequências para toda a vida. O menino também sofre transformações, com o início da puberdade, seus pêlos, sua voz começam a se sobressair. Por esse motivo, é preciso que tenham as informações corretas e necessárias à sua formação. E estas não devem ser naturalizadas e 'sacralizadas' por meio da biologia, mas socialmente contextualizadas.

Está claro que podemos contar com a produção dos corpos e com a construção de uma linguagem da sexualidade nas memórias e nas práticas dos dias atuais, elas trazem estratégias e táticas hoje institucionalizadas das "Identidades sexuais e de gênero. Na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, em espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, que legitima determinadas identidades e práticas sexuais, entretanto acabam reprimindo e marginalizando outras." (Louro, 2000, p.14)

De acordo com Foucault precisamos aprender a conviver e respeitar as diferenças, não usando de força ou poderes para aceitar aquilo que se julga certo. Em sua visão um discurso sobre a sexualidade traz "uma relação entre o que fazemos, o que estamos obrigados a fazer, o que nos está permitido fazer, o que nos está proibido fazer no campo da sexualidade; e o que está proibido, permitido, ou é obrigatório dizer sobre nosso comportamento sexual" (FOUCAULT, 1996, p.9)

Quando se trata da sexualidade, a pedagogia vêm funcionando como uma estratégia que visa o controle comportamental dos indivíduos. É comum ouvir as frases: "use camisinha", "cuide de seu corpo", "Aids mata", entre outras. Para Ribeiro (2008):

Nessa discursividade, a sexualidade tem ficado ligada à aquisição de conhecimentos científicos (categorias e descrições) dos sistemas reprodutores e a genitalidade – atributo biológico compartilhado por todos, independente de sua história e cultura. Assim, os discursos científicos engendram a sexualidade como um atributo de natureza biológica, vinculada às características anatômicas, internas e externas, dos corpos, fixando nessas características a sexualidade e as diferenças atribuídas aos homens e mulheres. (RIBEIRO, 2008, p. 75)



A escola tem intensificado a preocupação em relação ao gênero e a sexualidade, principalmente devido ao alto índice de gravidez entre crianças e adolescentes que como consequência na maioria das vezes proliferam o vírus da imunodeficiência humana (HIV) e também outras doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). O tema em pauta foi inserido no espaço curricular funcionando como um tema transversal de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

### 3. Resultados e discussões

A presente pesquisa foi realizada numa escola situada na cidade de Governador Mangabeira-BA, Centro, a qual foi observada nos meses de agosto e setembro, duas vezes por semana. A referida escola é de grande porte e funciona atendendo alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental com duas turmas para cada série/ano. A escolha pela sala, ocorreu por opção de ser os alunos maiores, na fase da adolescência onde as dúvidas e questionamentos são mais comuns, possibilitando uma melhor observação entre diálogos com as professoras.

#### Quadro de colaboradoras:

Categoria	Idade	Tempo de trabalho no local	Identidade Sexual
Professora X	23 anos	3 anos	Feminino-heterossexual
Professora Y	40 anos	7 anos	Feminino-heterossexual

A análise dos dados é de grande importância para esta pesquisa, pois teve como objetivo dar mais veracidade e precisão à pesquisa bibliográfica e de campo.





De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados dentro da abordagem qualitativa tem o intuito de exigir que o mundo seja examinado mediante a ideia de que nada é trivial, mas sim, que tudo tem um potencial para constituir uma referida pista que nos permita estabelecer uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

E para fazer a análise os dados obtidos, buscou-se as observações de Vale (2004) que cita que passaremos por três momentos distintos: descrever, analisar e interpretar. Em primeira instância se descreverá os dados e tudo o que foi colhido no campo de estudo. Após a passaremos para a análise, organizando os dados e enfatizando os principais aspectos que darão consistência à esta pesquisa realizando também a interpretação dando significados a aos dados coletados.

A pesquisa foi realizada nos turnos matutino e vespertino, no respectivo horário das aulas, durante dois dias da semana na época da terceira unidade em que estava no cronograma este tema. Na primeira experiência na observação da aula, os alunos me olhavam com receio e ao mesmo tempo com “vergonha”, no decorrer da semana eles já se sentiram mais à vontade. A turma na qual foi vivenciada a experiência foi do 8º Ano do Ensino Fundamental II. As aulas normalmente eram iniciadas com a introdução teórica acompanhada do livro didático, e no decorrer do diálogo os alunos tiravam dúvidas e se informavam de um novo conhecimento.

(Observação – Agosto/Setembro de 2016)

Na primeira pergunta foi questionado a respeito do que as professoras entendem ser gênero e sexualidade e como funciona. De acordo com a professora X:

Gênero está ligado à identidade de uma pessoa, do indivíduo, dentro da sociedade. A questão do sexo né? Se é masculino ou se é feminino, e o papel que ele vai desempenhar de acordo com seu gênero. Sexualidade seria no ato não só de sexo. Porém, do conhecer seu corpo fisicamente, a sua estrutura e como funciona.

A professora Y respondeu que: “Gênero é o que você é, masculino ou feminino. Sexualidade não é isso, sexualidade é você escolher aquilo que você quer ser. Entendeu?”

Percebe-se que o conhecimento que as professoras têm a respeito do tema em questão, é ainda algo um tanto superficial, mas para poder trabalhar questões



importantes dos dias atuais é necessário saber mais, estar informada sobre o assunto. Segundo Louro (2013, p.24): "A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos." O gênero vai muito além do masculino e feminino, diz respeito a identidade de cada ser, isso envolve respeito.

De acordo com a autora, muitas pessoas costumam confundir e até mesmo misturar a ideia de gênero com a sexualidade. Sendo que, elas estão relacionadas, Jeffrey Weeks (1993, p. 6) afirma que "a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo".

A professora X mostra que entende que a identidade é importante, mas vacila ao insinuar que "sexo" e sexualidade é a mesma coisa. Ela sabe que gênero está ligado a "desempenhar um papel", mas não explica a relação sexo-gênero e sexualidade que é premente para pensar as diversidades na escola. Já a professora Y diz que gênero é "o que você é", provavelmente aludindo-se ao sexo e que sexualidade seria uma escolha. Veja que, há uma confusão no uso dos conceitos e na compreensão da formação da identidade sexual.

Na segunda questão, foi indagado se as professoras trabalham a temática de gênero e sexualidade em suas aulas e como faz isso. A professora X disse:

Sim, são trabalhados através de leitura de textos, roda de conversa e através da questão de apresentar as imagens pra o aluno conhecer a questão da sexualidade, que é conhecer seu corpo, e gênero é mais discussão dos textos mesmo.

A professora Y por sua vez respondeu:

Trabalho, mas, trabalho gênero meio que superficial, trazendo mais a sexualidade dos dois, porque o assunto em gêneros se fala na sala, os alunos falam muito com respeito. De um respeitar o outro, eles falam de respeito mútuo, que cada um tem o seu livre arbítrio de escolha.

O trabalho realizado pelas professoras, mesmo sem ter a formação adequada, é muito bom. Pois, percebe-se a intenção que ambas têm em transmitir o conhecimento aos seus alunos, entretanto é preciso que mais seja feito. Trabalhos que envolvam não só os alunos, mas a família e a comunidade, para que juntos se possa minimizar os índices de preconceito que rodeiam o âmbito escolar. É preciso lembrar que escola necessita colocar em prática seu papel formador, sabendo que:



[...] possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (Louro, 2000, p.11)

A professora X, trabalha a leitura de textos em roda de conversa o que é essencial para que o tema seja discutido por todos, porém ainda não se mostra segura naquilo que sabe a respeito do tema. A professora Y, por sua vez, admite que faz um trabalho superficial, sem muito material, talvez por receio de adentrar num assunto que não domina, porém o fato de ela discutir sobre respeito às diferenças já é um passo para o avanço na aceitação dos alunos com orientação sexual diferente dos demais.

A terceira questão foi perguntado sobre como os alunos interagem quando é mencionado este tema na sala. E foi respondido pela professora X que:

A turma fica muito envolvida, eufórica. Porque é um assunto que eles estão vivendo, e eles fazem parte de tudo que acontece na questão de seu corpo. Então, eles estão reconhecendo aquilo que acontece consigo mesmos e com o outro. É a mudança que vem da adolescência, que sai da infância e vai pra adolescência. Então, eles participam e têm curiosidade de saber mais, e mais coisas.

A professora Y afirmou: “Basta tocar nesses assuntos e os alunos ficam todos eufóricos, querem saber mais. Eles querem saber, querem matar a curiosidade, perguntar, contar casos de que eles já ouviram falar, de que eles conhecem.”

Ao longo da observação de campo pude observar momentos de ansiedade, inquietações, dúvidas, receio ao fazer as perguntas. E sempre os alunos citavam casos mais rotineiros e cotidianos, tendo a professora para esclarecer e auxiliar na aprendizagem. Observou-se também o respeito à homossexualidade, sendo que não foi presenciada nenhuma cena de ofensa nos dias em que estive presente em sala. Nenhum aluno declarou ser homossexual nas aulas observadas. Cultivou-se o respeito ao próximo, a opinião sem ofender a religião, orientação sexual, raça e etnia e/ou classe social.



(Observação – Agosto/Setembro de 2016)

É necessário salientar que para os alunos, no auge da adolescência, das dúvidas e questionamentos, é comum a curiosidade ser grande, é comum as incertezas. É exatamente por essa razão que o professor necessita estar preparado para lidar com situações do cotidiano escolar. Tirando as dúvidas, informando, ensinando os alunos o valor e a importância do respeito.

Assim a escola pode realizar um trabalho de intervenção tornando o aluno conhecedor do próprio corpo, podendo perceber e desenvolver sua própria sexualidade. Sobre isto, Foucault (1993, p.146) diz que "o domínio e a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder: a ginástica, os exercícios, o desenvolvimento muscular, a nudez, a exaltação do belo corpo".

A professora X demonstra o interesse que os seus alunos têm quando se fala em sexualidade e se pode perceber que a curiosidade deles está em conhecer aquilo que vivem e que por algum motivo não têm acesso. É preciso lembrar que não somente o corpo faz parte do tema em questão, mas também a mente. Do mesmo modo a professora Y revela, a euforia dos alunos e se percebe que o interesse deles é somente na questão da descoberta do corpo.

Durante a vivência no ambiente escolar, notei o quanto os alunos são inquietos e apresentam curiosidades quanto ao estudo de corpo, gênero e sexualidade. Diante da atualidade e o convívio com a fase da adolescência, observei que muitos alunos já estão cientes da conscientização do sexo seguro. Porém, apresentam ainda muitas dúvidas e inquietações sobre o corpo e as mais diversas manifestações da sexualidade. Destacam-se dúvidas ligadas ao funcionamento biológico: a respeito da menstruação em relação as meninas e ejaculação aos meninos. As aulas de ciências, na maioria dos casos, foram ministradas em forma de círculo, o que facilitava muito a visualização e o convívio social.

(Observação – Agosto/Setembro de 2016)

Na quarta pergunta foi questionado sobre quais atividades as docentes realizam nesta temática. A professora X respondeu: "Nessa unidade foi realizado além dos textos,



momentos para assistir vídeos e houve também produção de painéis informativos, que foram expostos na escola. E também, as cartilhas.”

A professora Y afirmou: “Faço uso de palestras, e ciclo de conversas, inclusive já fiz uma palestra com a biomédica. Também utilizo a confecção de painéis, cartazes e seminários.”

Assim como já foi dito, é necessário mais que trabalhos em sala de aula. As palestras e reuniões com pais e comunidade podem ser bons recursos para o sucesso em tornar o tema da sexualidade em algo comum, sem que haja os tabus que ainda existem. É necessário uma discussão mais a fundo sobre a sexualidade, na visão de Foucault, um discurso sobre a sexualidade traz "uma relação entre o que fazemos, o que estamos obrigados a fazer, o que nos está permitido fazer, o que nos está proibido fazer no campo da sexualidade; e o que está proibido, permitido, ou é obrigatório dizer sobre nosso comportamento sexual" (FOUCAULT, apud LOURO, 2000, p.22).

A professora X demonstrou interesse em transmitir de uma maneira mais fácil o assunto para seus alunos, ela percebe a realidade em que eles vivem e utiliza-se dos recursos que tem. Já a professora Y além de buscar envolver seus alunos na aula, trouxe um elemento motivacional que foi a visita da Biomédica, onde tive a oportunidade de ouvir os debates realizados de maneira a auxiliar no debate sobre o corpo.

Na quinta pergunta, foi indagado a respeito de quanto tempo as educadoras destinam para a temática em questão. A professora X afirmou que: “Esta temática seria abordada em uma unidade, durando assim dois meses e meio.”

A professora Y disse:

Leva quase a unidade inteira só falando disso porque faz uso do título da terceira unidade que fala sobre adolescência e sexualidade. Porque é um assunto extenso, dentro de adolescência e sexualidade você fala sobre tudo, métodos contraceptivos, DST's, adolescência e puberdade.

É necessário salientar que apesar de o tempo destinado a discussão desse assunto seja razoavelmente bom, é preciso que a escola dê mais prioridade e atenção ao mesmo. Tendo como meta trabalhar as questões de gênero e sexualidade em todo momento em que julgar necessário, mediando e intervindo em situações cotidianas. Isso não quer dizer que o professor de ciências deva usar suas aulas somente para essa abordagem, mas em





momentos que sentir a necessidade deve buscar fazer com que seus alunos compreendam esse assunto.

A professora X faz uso de um tempo cabível para a discussão de gênero e sexualidade, é necessário dizer que ainda não é suficiente e assim como a professora Y que utiliza um tempo ainda menor. O fato é que as aulas de ciências deveriam dispor de mais tempo para o estudo de corpo-gênero-sexualidade, já que este é um assunto importante. Contudo, já é de grande ajuda os momentos que as professoras dispõem para que o ensino de ciências comece a ter uma ideia da sua relevância na disseminação desse conhecimento.

Na sexta pergunta é questionado se as professoras possuem algum aluno homossexual na sala ou na escola. A professora X responde:

Na sala não tem ninguém que se assumiu ainda. Na escola em geral não se sabe ao certo porque para dizer se é ou não, tem que se assumir falar publicamente quem ele, até tem aqueles com o jeito de homossexual, mas, se não falar o que é, não podemos dizer assim não.

Já a professora Y diz que:

Tem dois casos que eu suspeito, porém, não tem como afirmar nada. Em outra escola que trabalho um menino já é mais perceptível a orientação sexual, sabendo que ele quer ser aquilo. Ele tem jeito, já está definido de que ele é homossexual. Então, as pessoas falam com ele e ele já se diz que ele é, e pronto.

Muitas salas apresentam alunos com diferentes características e, existem aqueles que são rotulados como “efeminados”, por na concepção dos ditos “normais” ao apresentarem uma postura contrária a que deveriam. Em primeira instância é imprescindível que os alunos compreendam que ser diferente nem sempre é ruim e saibam como manter o respeito aos demais. Ambas as professoras desconfiam de alunos com aparência de homossexual, porém ao que se pode perceber, elas não interferem nas atitudes deles. O fato é que a aparência externa nem sempre traduz as intenções por traz de cada indivíduo (MOTT, 2003).

Na sétima questão é indagado sobre como os alunos tratam a temática e se as professoras percebem que tem algum aluno homossexual, observando se os demais alunos criticam ou não a opção sexual. A professora X respondeu: “Depende do nível de



maturidade da turma para que aconteça ou não o preconceito. Tem uns que levam normalmente, já aceitam as diferenças, porém, outro grupo já não aceita e, acha que são diferentes.”

A professora Y afirma que: “O preconceito acontece sim, porém, quando é alguém que se assume eles respeitam até um pouquinho, eles acham que é diferente, que se for amigo deles tudo certo. Se não for, eles ficam acabam fazendo bullying.”:

Partindo do pressuposto de que as diferenças existem e elas precisam ser respeitadas, entende-se que as pessoas tem o direito de optarem sobre seus gostos sexuais e se posicionarem diante daquilo que querem, os demais necessitam manter o devido respeito. De acordo com o pensamento de Foucault (1987):

A disciplina "fabrica" indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos de Estado. (FOUCAULT, 1987, p. 153)

É possível perceber que tanto a professora X quanto a professora Y percebem atos de críticas dos alunos ditos “normais” contra os possíveis homossexuais da escola/sala. A professora X ao começar a falar sorri, como uma lembrança talvez de algo que tenha presenciado. A professora Y demonstra interesse na relação entre os seus alunos, ela percebe o tratamento que os alunos com orientação sexual diferente da maioria, sofre com o preconceito.

Na oitava questão foi indagado sobre quais as dúvidas mais recorrentes quando é mencionado este assunto nas aulas de ciências. A educadora X disse:

Em relação ao gênero eles não demonstram muitas dúvidas, eles não questionam em relação a isso. Agora sobre a sexualidade em si, eles só pensam no ato sexual, as dúvidas deles em relação ao sexo, sem saber que vai, além disso, a sexualidade.

A professora Y afirmou:

As mais decorrentes dúvidas são em relação a sexo mesmo, sexo no ato, e procuram saber muito de posição sexual, de métodos, como fazer. Porque eles querem saber, a curiosidade do adolescente em si é o sexo.



Ela ainda enfatiza “aproveito a oportunidade para falar muito sobre a mulher. Porque acho que a mulher é muito desrespeitada.

É comum o interesse em saber aquilo que em casa geralmente é tratado como “tabu”, muitos adolescentes tentam manter um diálogo com os pais. Porém, não conseguem, pois os mesmos, muitas vezes sentem vergonha ou até mesmo não querem falar sobre o assunto. O fato é que eles chegam à escola com pouca ou quase nenhuma informação.

Nesse ambiente de indagações e dúvidas a respeito do próprio corpo o educador necessita estar apto para aconselhar. Como diz Foucault, o corpo “é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais simultaneamente; ele cria resistências” (1998b, p. 27).

As práticas escolares direcionadas para a disciplinarizaçãonormalizante dos corpos e dos saberes associa-se a propagação de discursos medicalizantes, então é percebida a difusão e a banalização de interpretações psicologizantes, colocando os alunos que não se enquadram nas normas escolares posicionados como “problemas” que precisam ser encaminhados para atendimento psicológico. (NÁDIA, 2005). É preciso compreender que as diferenças existem e estão aqui para serem respeitadas, não deveriam existir padrões.

Ambas as professoras passam pela mesma situação, os alunos expressam muitas dúvidas. Mas, a relação quanto a gênero ou a sexualidade, é no ato sexual que eles(os alunos) estão preocupados. A professora Y faz algo muito louvável, aproveita a oportunidade para falar sobre o respeito a mulher, ao seu corpo que é tão violado em palavras e letras de canções. Para que se fale sobre sexo, não é preciso tabus, entretanto, é necessário que se traga informações relevantes para que se conheça outros aspectos além do ato sexual.

Na nona questão foi perguntado se a educadora foi preparada para lecionar este assunto. Ao tempo em que a professora X afirmou: “Não, nos quatro anos de universidade não houve uma matéria, uma disciplina que falasse sobre sexualidade nem gênero.”

A professora Y também afirma:



Não, na faculdade não somos bem preparadas para lecionar o assunto, nós vamos aprendendo a lecionar, com a experiência de todo ano se estar falando sobre esta temática. Mas, na faculdade mesmo não tem. Acredito que deveria ter até mesmo uma disciplina sobre orientação e educação sexual.

Deveria ter, até porque a escola exige esta preparação, mas não teve. Os professores necessitam de formação continuada, principalmente no que diz respeito a educação sexual. Muitos educadores apresentam dificuldades em trabalhar o tema, pois não sabem como agir e quais recursos devem usar. É preciso dizer que o ensino de ciências praticado nas escolas, de um modo geral, tem sido descontextualizado, ou seja, tem sido pautado em exercícios e problemas que na verdade não exigem a compreensão dos conceitos que são trabalhados (SANTOS, 2007). Carvalho e Gil-Pérez (1995) ainda comentam:

[...] nós, professores de Ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências. Como consequência, concebe-se a formação do professor como uma transmissão de conhecimentos e destrezas que, contudo, tem demonstrado reiteradamente suas insuficiências na preparação dos alunos e dos próprios professores. (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 1995, p. 14)

Ambas as professoras afirmam que não tiveram uma base necessária ao ensino de gênero e sexualidade em sua formação. Pode-se perceber através, de algumas respostas a essa entrevistas que elas ainda precisam de um maior discernimento do tema, para que possam realizar um trabalho ainda mais significativo.

Na décima pergunta foi questionado se as educadoras possuem dúvidas de como trabalhar esta temática em sala e quais sugestões a professora daria para melhorar o empenho na sala de aula e na escola.

A professora X respondeu:

Sim, pois é preciso mesmo envolver os alunos nestas questões, eles serem o próprio condutor desse conhecimento. Eles se envolverem com a situação, em vez de só serem passivos às informações transmitidas.

A professora Y revelou:

Às vezes tenho dúvidas sim, porque depende da série, do tipo de aluno, em relação a como o assunto é tratado no livro, por exemplo, por ser um dos primeiros assuntos, tive que colocar na terceira unidade, porque



assim, os alunos já estariam mais maduros, precisa haver mais material, banners com cartaz, com os órgãos genitais grandes, DVDs, CDs este tipo de coisa.

Claro que o professor tem dúvidas, pois não se pode ensinar aquilo que não se sabe, que não se tem segurança. Nesse sentido, a escola precisa buscar mais informações e cursos para os professores, tornando-os cada vez mais aptos a ministrarem as aulas com sucesso. Seria interessante em relação as sugestões também que os alunos tragam as informações que eles percebem em seu dia a dia. Seria o aluno em ação.

É necessário que a escola e os professores busquem os melhores métodos para trabalhar esse tema tão necessário nos dias atuais. O respeito às diferenças precisa ser incentivado. De acordo com Menezes (1996) a formação de um professor é um processo que acontece a longo prazo, não se encerra com a obtenção do título de licenciado e, mesmo que a formação recebida tenha sido da melhor qualidade possível, a formação docente é um processo de tamanha complexidade que são necessários muitos conhecimentos e habilidades, que não podem ser todos adquiridos no curto espaço de tempo que dura a faculdade.

A professora X demonstra que tem dúvidas no ensino porque reconhece que sua formação inicial não é suficiente para ensinar esse tema tão relevante à vida dos seus alunos. Ela percebe que os mesmos precisam ter uma participação mais ativa na transmissão do conhecimento, o que só acontece por meio de informação constante por parte do educador. Já a professora Y relata que só em alguns momentos tem dúvidas do que fazer, mas o fato de ela não saber como lidar com a maneira com que os livros trazem o tema em questão já demonstra suas dúvidas e dificuldades no ensino de ciências.

### **Considerações finais**

A escola é uma importante instituição que tem em si o poder de transformar a sociedade, dessa forma não pode deixar de assumir sua responsabilidade no que tange a construção das identidades de gênero e sexualidade. A partir desse estudo buscamos investigar as relações de gênero e sexualidade, no intuito de perceber a postura das professoras da disciplina de Ciências em sala de aula. De maneira que, fosse possível





discutir os pressupostos relacionados à discriminação e preconceito no âmbito escolar, gerando até mesmo a homofobia.

Entende-se como papel da escola, assumir um posicionamento em relação a formação dessas identidades, tendo como principal intuito desmistificar a diferenciação que existe em relação a orientação sexual de cada criança. A partir daí, podendo problematizar se essas características são realmente inatas ou social e historicamente construídas. Sabe-se que a escola, ao tomar uma postura neutra, ela acaba contribuindo para o aumento da divisão entre homens e mulheres, o que se torna bem visível quando na escola desde cedo se percebe como meninos e meninas se identificam e diferenciam-se do sexo oposto.

Assim, a escola juntamente com os (as) professores (as), atuando como transmissores do conhecimento têm em suas mãos uma grande responsabilidade na construção da cidadania. Então, precisam estar constantemente preparados para lidar com a diversidade dos modos de cada indivíduo viver a sua sexualidade bem como para os impactos das escolhas de cada aluno. Incentivando assim, os demais a agirem com respeito em relação aos seus colegas, minimizando qualquer ameaça de preconceito.

Para que isto aconteça, faz-se necessário que o (a) docente tenha formação específica na área de Ciências ou Biologia, para tratar com sabedoria sobre o tema gênero e sexualidade com os adolescentes na escola. Ainda é preciso se mostrar acessível, não transparecendo suas concepções pessoais para os alunos, dando a possibilidade a eles para desenvolver atitudes coerentes com os valores que eles próprios escolheram como seus.

### **Referências bibliográficas**

- Barroso, C; Bruschini, C (1982). **Educação Sexual**. Debate Aberto. Rio de Janeiro: Vozes.
- BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Porto Editora, LTDA,1994.
- CARVALHO, A. M. P; GIL PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.



FIGUEIREDO, R.M.B. (Org). **Prevenção as DSTs(Aids) em ações de saúde e educação.** São Paulo: METAIDS, 1998.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si.** 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. (1993). **História da sexualidade II.** O cuidado de si. Lisboa: Relógio D'água. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf>

\_\_\_\_\_. **"Diálogo com Stephen Riggins"**. In Gregorio Kaminski (org.). El yo minimalista. Conversaciones con Michel Foucault. Buenos Aires: La marca, 1996.

LOURO, Guacira L. Sexualidade: lições da escola. In: MEYER, Dagmar E. (Org.). **Saúde e Sexualidade na Escola.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 85-96.

Louro, Guacira Lopes. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer, Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 92p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTT, Luiz. **Homossexualidade: Mitos e Verdades.** Editora Grupo Gay da Bahia. Salvador, 2003.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Curso corpos, gêneros e sexualidades:** um espaço de narração, discussão e compartilhamento de experiências. In: Educação e sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, desejos, preconceitos, homofobia. Rio Grande: FURG, 2008.

SANTOS, W. L. P. dos. **Educação científica na perspectiva de letramento como prática social:** funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 12, n.36, set/dez. 2007.

SOUZA, Nádia Geisa S. de. **O corpo:** inscrições do campo biológico e do cotidiano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.30, n.1, jan./jul. 2005.



VALE, I. **Em Educação Algumas notas sobre Investigação Qualitativa. O estudo de caso.** Revista da Escola Superior de Educação, vol.5. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 2004.

WEEKS, Jeffrey. **El malestar de la sexualidad: significados, mitos y sexualidades modernas.** Madrid: Talasa Ediciones S.L., 1993.

## O ensino da História e Cultura afro-brasileira na escola estadual do município de Governador Mangabeira - Ba

*Leticia Brandão de Jesus*<sup>167</sup>

*Jorge Luiz Ribeiro de Vasconcelos*<sup>168</sup>

**Resumo:** O presente estudo traz o enfoque sobre o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na Escola Estadual Professor Edgard Santos, do município de Governador Mangabeira-BA. Buscou-se investigar como os educadores/as que atuam nessa área de ensino lidam com a questão das manifestações e práticas culturais afro-brasileiras, dando ênfase à história local e regional. Dessa maneira, os objetivos desse trabalho foram: destacar a influência da Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 no ensino de História na escola pública, além da aplicabilidade da lei vigente na sala de aula, identificar como os professores abordam esta temática e realizar o levantamento dos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Como sujeitos de pesquisa escolheu-se dois educadores que compõem o corpo docente no ensino de História. O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Conclui-se que os professores abordam na prática educativa os avanços das leis em estudo.

**Palavras-chave:** História; Cultura Afro-Brasileira; Professor; Ensino; Escola.

### 1. Introdução

<sup>167</sup> Graduação em Licenciatura em Biologia na UFRB. Aluna de Especialização em Cidadania e Ambientes Culturais na UFRB (2018). E-mail: [leticiabrandaodejesus@gmail.com](mailto:leticiabrandaodejesus@gmail.com).

<sup>168</sup> Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Doutor em Música pela Universidade Estadual de Campinas (Unesp). E-mail: [jorgelampa@ufrb.edu.br](mailto:jorgelampa@ufrb.edu.br)



Sabe-se da importância de se discutir sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Essa temática entra em vigor com a Lei nº10.639/03, que posteriormente foi modificada para Lei nº11.645/08 com a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos centros educacionais sejam eles municipais, estaduais, federais ou privados desde a Educação Básica. Essa mudança é relevante para a conquista patrimonial e cultural da religiosidade africana e os estudos referentes a sua emancipação no território colonizado.

Dentre as modificações na implantação da Lei nº11.645/08, o parágrafo 1 do artigo 26-A menciona que:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

A partir de 2003, com a efetivação da lei nº10.639/03 e a lei nº 11.645/08, foi introduzida a reflexão sobre os povos indígenas, abrangendo novas conquistas nos espaços acadêmicos, editoriais, escolas e em eventos. Ressalta-se também a necessidade de incentivo através de políticas públicas direcionadas a essas temáticas, destinando verbas que viabilizem a concretização das ações. Considera-se áreas ligadas ao campo profissional: formação de professores da educação básica, o ensino técnico à História como patrimônio, arquivos e pesquisa.

Além da parte financeira precisa haver subsídios teóricos e de atividades complementares ao ensino, através da reformulação dos livros didáticos apresentada no Guia PNLD/2014/Ensino Fundamental/Séries Finais:

A contribuição dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira é destacada durante a vigência do sistema escravista, como força de trabalho. Após a Abolição, as narrativas dedicadas a esse tema restringem-se as manifestações culturais. Na breve menção ao Movimento Negro brasileiro e aos brasileiros afrodescendentes que se destacaram no mundo das artes, não se informa como atuaram no campo político, ou sobre suas vitórias e derrotas na luta contra a desigualdade e a discriminação. (BRASIL,2013,p.54)



Nesse contexto da aplicação da Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08, é necessário compreender a trajetória do Movimento Negro no Brasil e o processo que reintegra o negro escravo como o homem livre para exercer sua cidadania na sociedade. Porém, a questão da liberdade não transparece um mero símbolo de igualdade, pois há as dificuldades de conquista de espaço, imagem, identidade, emprego e o direito à terra, seguidas de inúmeras dificuldades vigentes até os dias atuais.

Logo após a Lei Áurea, com o fim da escravidão e comercialização dos escravos, iniciou-se um processo árduo na integração do negro no mercado de trabalho, sua independência e inserção na sociedade. Nesse contexto, o preconceito se intensificou juntamente com a desigualdade social e as segregações raciais no país. A partir das décadas de 70 e 80 surgem as premissas pela luta dos jovens negros, em formar associações, comunidades e ONG's na causa pelo Movimento Negro.

[...] muito do que sabemos e do que tem sido desvelado sobre o papel da negra e do negro no Brasil, as estratégias de conhecimento desenvolvidas pela população negra, os conhecimentos sobre as relações raciais e as questões da diáspora africana, que hoje fazem parte das preocupações teóricas das diversas disciplinas das ciências humanas e sociais, só passaram a receber o devido valor epistemológico e político devido à forte atuação do Movimento Negro (GOMES, 2017 p. 17).

A invisibilidade do povo negro e as áreas que configuram espaços de resistência e luta como os quilombos, a desvalorização da cultura e civilização africana carrega um conjunto de sentimentos e discriminações que interferem nos aspectos: social, econômico, religioso e étnico-racial. Negar a importância do Movimento Negro e dos quilombos é simplesmente ignorar a trajetória da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, das contribuições de identidades e pertencimentos no presente lugar colonizado.

Discutir a questão do negro na sociedade brasileira, no contexto escolar, é marcado por avanços significativos. Mas, há o que se muito trabalhar quando se trata de: representatividade, o empoderamento negro, a participação ativa dos negros na construção oficial da civilização, cidadania e política. Assim, os alunos precisam compreender o processo de diferenças econômicas e raciais, discriminação por classe,





exclusão social, dentre outras formas de preconceito e racismo ligados à imagem do negro.

Dessa forma, o apoio do poder público na contribuição do arrecadamento de investimento no ensino, é fundamental. A escola cabe investir na aplicabilidade da interdisciplinaridade dos conteúdos curriculares, para suprir as necessidades da efetivação das leis em estudo, fazendo cumprir o que a Constituição Brasileira determina:

[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. (BRASIL, 2010, p.15).

Desse modo, o estudo e discussão das leis de 2003 e 2008 abordam a identidade negra, caracterizada por recorrente silenciamento, indiferença, preconceito e discriminação racial. Desconstruir esses estereótipos na escola é uma tarefa processual, com base em etapas educativas que buscam o pertencimento, reconhecimento de si, corporeidade e percepção de um olhar diferente com o outro. Assim, desenvolver atividades que melhorem o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos, transformando em cidadãos críticos e conscientes dos seus atos na sociedade.

## **2.Objetivo geral e específico**

Para o desenvolvimento da pesquisa foram desenvolvidos os seguintes objetivos.

### **2.1 Geral**

Destacar a eficácia das Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 no ensino de História na escola estadual do município de Governador Mangabeira-BA.

### **2.2 Específicos**

Estudar a aplicabilidade da lei vigente na sala de aula e os processos de construção. Identificar como os professores abordam essa temática no ensino de História, contextualizando com as demais disciplinas.

Analisar os recursos e materiais didáticos utilizados pelos professores em sala de aula para o aprendizado do estudo da História e Cultura Afro- brasileira e Indígena.



### **3.Contextualização do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no ambiente escolar**

A Pluralidade Cultural existente é fruto de um longo processo de integração entre aspectos políticos e econômicos, ligados a identidades de origem de diferentes grupos étnicos e culturais, formando um entrelaçado de influências recíprocas, em seu cotidiano e a constante elaboração e redefinição da identidade nacional.

A escola é um agente transformador,ela por meio de seus agentes pode transpor as vertentes dos paradigmas sociais existentes e demonstrar a real consequência das situações. No entanto, muitas vezes, ocorre o silenciamento e falta de informação, necessária para mudar a realidade ao seu redor, principalmente, para os alunos. O grande desafio da escola é trabalhar essas temáticas, respeitando e valorizando:

[...] as características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1997 p.121).

Aluno e professor precisam se unir nesses tempos de turbulência entre a democracia e a liberdade de expressão. A busca pela igualdade de direitos, o fim da discriminação e intolerância seja por religião, étnica, econômica, política, social e cultural é uma luta de todos. Lidar e respeitar as diferenças é essencial para o bem comum em uma sociedade.

Por outro lado, exercer a cidadania nos tempos atuais está se tornando cada vez mais difícil, a democracia parece não mais existir. O professor, muitas vezes, é desrespeitado na sala de aula e ainda tem que suportar o drama de ter suas aulas gravadas por câmeras de celular e sob ameaças. Ao se pronunciar, devemos ter mais cuidado e cautela nos termos e os meios de comunicação ao nosso redor. Infelizmente, o grau de intolerância e a violência atinge o convívio escolar e vem se tornando mais frequente entre os jovens.

As divergências encontradas no ambiente escolar são diversificadas, o preconceito e as desigualdades étnicas, sociais e econômicas são exorbitantes, notadamente na classe



de baixa renda com frequente racismo e diferenças sociais. Apesar do esforço da direção escolar juntamente com professores, os recursos didáticos e a infraestrutura nas escolas públicas são precárias e em alguns casos insalubres. Em locais mais afastados dos centros urbanos, a locomoção se torna mais difícil mesmo com a assistência do ônibus escolar, tornando-se restrito o acesso ao aprendizado.

As escolas públicas sofrem com o fornecimento de livros. Nos centros de ensino há a má distribuição de livros didáticos, quantidade insuficiente para demanda de alunos ou simplesmente a conservação e conscientização dos alunos para devolução, já que no ano seguinte será reutilizado. Enfim, há uma série de fatores que resultam na precariedade do ensino público e intensifica o grau de desigualdades.

Falar sobre raça, cor, classes requer estudo das relações raciais. O termo “raça” é um conceito que não possui realidade natural, ao contrário, é uma forma de classificação social, vem do comportamento social, de valores, interesses, princípios da realidade social.

Ao negro é atribuído a conotação negativa, em forma de preconceito e racismo predominante, característico do período colonial e resultante das diferenças sociais. Os negros convivem diariamente com as atitudes e formas de repúdio, seguido de paradigmas sociais que beneficiem a classe dominante da hierarquia. Essa situação não é fácil, é algo árduo e que traz muitos preconceitos e transtornos psíquicos, étnicos, morais que violam os direitos humanos.

Ser negro, indígena, descendente quilombola, afrodescendente ou com deficiência, no Brasil é ser pertinente e atrevido para cada conquista alcançada. É preciso lutar, fazer movimentos, ser sindicalistas e buscar por melhoria das leis e direitos humanos diariamente, para conquistar espaços considerados elitizados, quebrar as barreiras da desigualdade e diferenças raciais, culturais, étnica, socioeconômica e política.

Por isso, a importância do empenho dos professores e da escola, na caminhada por uma sociedade justa e igualitária, fazendo a realização da lei vigente 10.639/03 e 11.645/08, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nos Guias Curriculares, em constante integração e adequação a realidade e datas comemorativas no calendário



escolar. A pluralidade cultural e o exercer da cidadania são fundamentais para abordar essa temática da inserção da “História e Cultura Afro- Brasileira e Indígena”.

Os questionamentos, tabus, a história propriamente dita precisam ser discutidos em um processo de círculo de debates e conversas, sejam estas dentro da unidade escolar ou aberta a comunidade em eventos, palestras ou seminários, em um contexto de interdisciplinaridade e, principalmente, a relevância da interligação do contexto passado histórico com o atual.

Para tanto, o planejamento da aula e as tarefas acerca do calendário escolar precisam ser feitos em conjunto com as demais disciplinas, com atenção e ressalvas para propor novas medidas de aprendizado e compreensão pelos alunos “[...] reconstruir a imagem no negro, de suas lutas e de sua verdadeira contribuição na formação do povo brasileiro, qualidades que ainda não são atribuídas aos nossos ancestrais nos livros didáticos existentes” (SILVA, 1995, p. 65).

Nesse contexto, a escola pode contar com as diferentes formas de comunicação: virtual(internet), da escrita, da oral, visual(vídeos, filmes e imagens), gestos, mímicas, danças, libras, músicas, dentre outras, direcionadas e integradas ao ensino durante o ano letivo, destacando as pautas e principais reivindicações para uma sociedade igualitária, tendo propostas e oportunizando o conhecimento sem privilégios.

#### **4. A inserção das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no ambiente escolar**

Falar na escola sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira remete inquietações e o despertar da criticidade dos alunos, a respeito de um tema tão peculiar, principalmente, no respaldo quanto à educação das relações étnico-raciais, a grade curricular de ensino e a prática da ausência, “silenciamento” aos conteúdos ligados à temática.

A partir da Lei 10.639/2003 com base nas diretrizes ao ensino e aprendizagem, a obrigatoriedade frente a essa temática obteve um novo olhar. Diante desse cenário, será que os professores estão aplicando esse assunto de forma interdisciplinar e didático em sala de aula?



Sendo assim, busca-se, através dos professores, juntamente com a direção e os que estão envolvidos no convívio escolar, aplicar medidas cabíveis para a prática e êxito dessa nova lei no ambiente escolar. Discutir essa problemática, de maneira transversal e multidisciplinar exige uma reforma no planejamento pedagógico e curricular. Para tanto, há a necessidade de ferramentas e o conhecimento específicos, direcionados a uma aprendizagem significativa.

É preciso compreender a demanda de políticas de ações afirmativas, no sentido da reparação, reconhecimento e valorização. Há toda uma discussão do papel do Estado quanto a execução, mas depende do envolvimento de cada cidadão. Sabe-se que somos um país miscigenado e, de certa forma, a maioria da sociedade carrega consigo os traços da identidade negra que enfrenta diariamente contra o preconceito, racismo, desigualdade social e intolerância religiosa.

Considerar-se negro ou afrodescendente remete uma identidade própria de pertencimento ao povo e cultura de origem africana. A representatividade da identidade negra vem se expandindo e tornando-se importante na luta e perseverança da História e cultura Africana. De acordo com (PINHO, 2010, p.164) “[...] a cultura é o sustentáculo de um arranjo político e econômico que se reproduz desigualmente ao tempo em que ideologiza as diferenças sociais como diferenças naturais-culturais.”

As demandas sociais refletem as desigualdades entre periferias, subúrbios, em contravérsia a classe alta, esta que faz uma crítica, nega o racismo em práticas educacionais, nas políticas curriculares e no paradigma da igualdade e universalidade da educação. Sabe-se que preconceito racial é presente, o ensino público é precário e as dificuldades socioeconômicas são eminentes, principalmente, dentro da classe baixa.

Valorizar a diversidade e o empoderamento negro na cultura e dentre outros espaços sociais é importante para valorização e reconhecimento do povo negro. O debate sobre essa temática é preciso desde as séries iniciais, refletindo de maneira crítica sobre a religião, o resgate a nossos descendentes, a origem e conhecimentos da cultura de um povo tão sofrido, que foram escravizados e torturados. Muitos relatos, documentários, filmes, livros descrevem a emocionante trajetória da história africana em nosso país e podem ser trabalhados e discutidos em sala de aula.





Contudo, no processo de inserção e inclusão e a formação de atitudes éticas evidenciam as representações estereotipadas no material didático sem a produção suficiente da educação das relações étnico-raciais, reforçando o racismo eminente no convívio social. São livros didáticos que negam as possíveis mudanças dos conceitos a partir da avaliação do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD.

O Ensino básico ainda perpassa pela carência da construção do conhecimento histórico e social, principalmente, no tocante à integração desses conteúdos de forma transversal e interdisciplinar, contextualizando de maneira autônoma a visão crítica dos estudantes. Nesse sentido, Laville aponta:

Enquanto na maioria dos países se diz que o objetivo do ensino da história é desenvolver nos alunos as capacidades de que o cidadão precisa para participar da sociedade de maneira autônoma e refletida, o ensino da história, ainda é, muitas vezes, reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e comportamentos para com a nação (LAVILLE, 1999, p.135).

A formação dos alunos como sujeitos históricos, com conteúdos apropriados a cada série correspondente, demanda de uma tarefa difícil. Para isso, a seleção dos livros didáticos passa por critérios, com propostas curriculares e intervenção pedagógica. Ressalta-se que essa possível liberdade de expressão, frente à renovação das temáticas e a inclusão de novos estudos, aconteceu em meados do século XX, através da contribuição de autores como Vygotsky, por meio de uma aprendizagem significativa, atraente e inovadora como afirma Circe Bittencourt:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho, lazer – e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. CIRCE BITTENCOURT (2004, p.168)

Identificar as vertentes que causam dificuldades na compreensão dos alunos é necessário para uma aprendizagem eficaz e educativa. Será que o ensino de História, está sendo de forma satisfatória quanto a informação educacional transversal?

Esse entendimento de como ensinar história pode levar a um ensino que não desenvolve algo muito importante enquanto função de ensino de história que é orientar



os problemas da vida prática (RUSEN,2001). Isso implica dizer que os professores proporcionem vivências com outros espaços, e demais disciplinas, tornando o conhecimento enriquecedor para a prática no cotidiano, tendo argumentos e subsídios quando alguém o julgar como errado ou com discriminação. É através da educação que tornamos pessoas intelectuais, críticas e participativas nas decisões cidadãs, buscando pela igualdade de direitos e respeito as diferenças.

É comum verificar um modelo que valorize os fatos históricos da Europa e demais países. Por muitos anos o ensino de História foi visto dessa forma como o centro do conhecimento científico. Contudo, a transição dessa visão e paradigma pode ser trabalhada através de metodologias de ensino, proporcionar a reflexão do produtor de memória e dialogar sobre as possibilidades do próprio aluno ser construtor da História. As novas tecnologias da informação podem ser inseridas no processo de ensino como ferramenta, facilitando a construção do conhecimento transformador e contemporâneo, em tempo real.

O estudo da transversalidade e a sua aplicabilidade na Educação permite o engajamento com as demais disciplinas e temáticas, através dos PCNs. A partir desse ponto de vista, que retoma a continuação dessa temática em pauta com a implantação da Lei nº11.645/2008 nas Leis de Diretrizes e Bases na Educação Brasileira inclui como obrigatoriedade no ensino básico, a história e a cultura dos índios brasileiros, reiterando a lei nº 10.639/03 como fator em destaque as definições étnico racial indígena juntamente com os povos africanos.

A construção desse conhecimento deve ser de maneira processual, acompanhando a História do Brasil. É notório verificar no ambiente educacional a sistematização dos conteúdos de História, partindo dos pressupostos de superioridade e inferioridade, da obediência, submissão e luta contra a dominação e escravização do povo negro. Para isso mudar é necessária a valorização dos saberes da África “[...]para que se formem atitudes de respeito a partir do reconhecimento, da participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade”. (SILVA, p.2005, p.158). Essa pauta necessita ser discutida em sala de aula, com base nos estudos da descendência da cultura negra e de seus afrodescendentes.



Como base na elaboração da Lei nº 10.639/03 o movimento negro foi destacado dentro do ambiente educacional nos espaços formais e não formais. Conforme as ideias de Nascimento (2002, p.262), sobre o tema “[...] os negros têm como projeto coletivo a ereção de uma sociedade fundada na justiça, nas igualdades e no respeito a todos os seres humanos, na liberdade: uma sociedade cuja natureza intrínseca torne impossível a exploração econômica e o racismo”. Nessa perspectiva, ressalta-se buscar a evolução na identidade cultural e étnica, resgatando valores, crenças, costumes e pertencimento ao continente da África.

Estuda-se assim o “movimento negro” ligado a uma visão política-ideológica marcada por disposições sociais. Nesse ensejo, o movimento negro compreende que:

[...] todas as entidades ou indivíduos que lutaram e lutam pela sua liberdade, desenvolvem estratégias de ocupação de espaços e territórios, denunciam, reivindicam e desenvolvem ações concretas para a sua conquista dos direitos fundamentais na sociedade (SILVA, 2002, p. 140).

A emancipação da conquista dos direitos humanos está inserida na lei constitucional federativa do Brasil, esse recurso é um meio de defesa e unanimidade dos povos, sem distinção. Nesse sentido, para Gomes(2005,p.54), sobre as políticas do movimento negro, ao combate das “[...] práticas discriminatórias, embutidas nas relações hierárquicas raciais dentro e fora da escola e na produção de material didático escolar”. Ao discutir essa temática procura-se diminuir as desigualdades sociais e étnico-raciais no espaço educacional.

É importante promover propostas pedagógicas e sociais, problematizar questões e tratar as invisibilidades e silênciosidades, a partir da visão de valorização desses saberes. Valoriza-se o papel do professor como agente protagonista para as causas educativas. Assim, vale destacar que:

É notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, (pois) essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza. (CAMPELO, 2001, p.49).



Diante do processo epistêmico e convencional das relações de estudo sobre as questões raciais, movimento negro, identidade cultural, empoderamento e entre outros que se destaca a responsabilidade designada ao professor. Porém, sua atuação ultrapassa pelos limites e orientações da atividade acadêmica, inclui direcionamentos em torno da comunidade, cabendo ao educador novas práticas e metodologias de aprendizagem, tanto no ensino básico e como no espaço universitário.

## 5. Metodologia

O presente artigo foi desenvolvido a partir de um projeto de pesquisa do campo qualitativo e bibliográfico que teve como objetivo central: Destacar a eficácia das Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 no ensino de História na escola estadual do município de Governador Mangabeira-BA, colocando em questão o papel do professor na transposição do assunto, forma e integração que o profissional interage com os alunos.

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Professor Edgard Santos, no município de Governador Mangabeira - BA, situada na sede, no ano de 2019. A coleta de dados ocorreu através de uma pesquisa investigativa entre os professores. Observou-se as estratégias desenvolvidas por eles para dialogar e conduzir a respeito das culturas afro-brasileiras e indígenas, diversidade cultural e história local bem como a preparação dos professores para lidar e questionar sobre as principais relevâncias do cotidiano.

Realizou-se uma entrevista semiestruturada que analisou a temática, com o espaço escolar e família. É importante ressaltar que as perguntas investigativas foram direcionadas para compreender a didática e intermediação de como o docente aborda o conteúdo

O levantamento dos dados consistiu na análise das leis vigentes nº 10.639/03 e nº 11.645/08, analisar o empenho dos professores na execução dessa lei em prática escolar. Outro ponto de reflexão é a elaboração do Projeto político-pedagógico (PPP) que organiza o trabalho pedagógico bem como o Plano de Trabalho Docente (PTD), no qual professoras(es) expressam como pretendem desenvolver metodologicamente suas aulas durante todo o ano letivo.



Para a análise, ressalta-se também a reforma da LDB com a BNCC(Base Nacional Comum Curricular) e as DCNs(Diretrizes Curriculares Nacionais), formando um conjunto de ações do governo para uma educação igualitária com propostas complementares, promovendo a reeducação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo.

## **6. O olhar do professor diante o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira em sala de aula**

A escola onde a pesquisa foi realizada está localizada no centro de Governador Mangabeira-BA, é considerada de grande porte e funciona atendendo alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos(EJA).

Para o desenvolvimento do estudo sobre as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foram realizadas entrevistas com dois professores de História com formação na área e que possuem pós-graduação em História e Cultura Afro-Brasileira. Vale destacar que um dos professores ensina na modalidade da Educação de Jovens e Adultos(EJA), analisando os padrões de ensino nas variadas linhas de aprendizagem.

Baseando-se nos padrões éticos de pesquisa, os nomes dos professores não são revelados. Eles serão denominados professor X e professor Y, ambos possuem vários anos de vivência em sala de aula. Percebeu-se que o professor X é um educador participativo e integrador em todos os eventos que perpassa na escola, com a elaboração de projetos e colaboração em diversos setores ligados à Educação na situada unidade escolar. O professor Y possui experiência na Educação de Jovens e Adultos, suscitando várias pautas do ensino noturno, tendo especialidade também no Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.

As práticas dos professores são apresentadas nesse trabalho através das análises da entrevista semiestruturada. Para o corpo do texto desse artigo, a pesquisadora em questão adotou uma transcrição simples, respeitando as respostas dos professores e suas variantes linguísticas para a situação de comunicação. Os sentimentos e intencionalidades das falas são representados pelos sinais de pontuação ou descrição entre parêntese.





A entrevista foi constituída de dez questões. Na primeira questão foi perguntado sobre a aplicabilidade das leis nº10.639/03 e nº11.645/08.

Pesquisadora: “Qual sua opinião referente a aplicabilidade das leis: nº10.639/03 e nº11.645/08 no ensino de História nas escolas estaduais? Quais mudanças trouxeram para a realidade escolar?”

Professor X:

Onde se coloca a possibilidade de trabalhar em sala de aula, essa ideia da história e cultura afro-brasileira- brasileira. E também, a história africana, então. (pausa) Eu acredito que a lei, ela tenha contribuído para uma reflexão mais ampla nas escolas estaduais, do ponto de vista de como estudar essas temáticas. Se referindo a nossa escola, nós fizemos nos últimos anos um trabalho muito interessante nesse sentido, nas diversas áreas, a respeito dessa condição de tornar isso viável para o aluno, tanto para o aluno, como para o professor, né? Desenvolvendo atividades em que a lei possa estar, do ponto de vista do ensino e ensino da cultura Afro.

O professor Y:

Essa lei assim como outras no campo da Educação tem tido impactos significativos no processo pedagógico do cotidiano escolar. Entretanto, essas duas leis ainda continuam sendo leis do campo da disputa curricular mesmo, entendeu?? (ênfase) O currículo como campo de disputa, como diz Thomas Tadeu da Silva um documento de identidade de trazer essas temáticas que venha perpassar o currículo, tem sido muito proveitosa pois, pegando a realidade do Edgar Santos, por exemplo.

O engraçado que a lei 10.639/03 ela é a primeira lei sancionada por Luís Inácio Lula da Silva, então, o presidente é o primeiro documento que assina, uma vez empossado Presidente da República. Então, é o acúmulo de muitas lutas.

Nesse sentido, torna-se evidente que ocorre um planejamento voltado para o Ensino da História e Cultura Afro- Brasileira na presente escola. É possível notar que o professor X, reconhece a lei e busca associar ao conteúdo programático, a inserção desse tema, mediante as modificações significativas do currículo escolar através da interdisciplinaridade e transversalidade no contexto educacional.



Cabe ressaltar que o professor X retoma a importância da interdisciplinaridade no âmbito educacional, em especial, na integração. Questionados sobre a abordagem do Ensino da História, Cultura Afro-Brasileira e Indígena na sala de aula, eles responderam:

Professor X:

Eu acho que deve evoluir mais, né? Do ponto de vista dessa ideia da interdisciplinaridade, das outras áreas também, se apropriar mais disso.”

O que eu acho o grande gargalho justamente esse, é preciso ampliar pra outras áreas essa ideia, matemática também trabalhar, o que é que acontece ciências naturais, química, física, até eu acho que a língua portuguesa, eu acho que pode ampliar um pouco mais, trabalhar literárias como Carolina, como Conceição Evaristo, eu acho que a gente pode ampliar isso, acho que isso ainda é um problema, entende.?!

O professor Y:

Olha! (pausa) Na minha prática docente essas questões elas estão presentes ao longo do currículo, não tem o momento, o dia D, a hora de. Essas abordagens, esses questionamentos, essas discussões, esses debates.” (2019)

Sobre iniciar os conteúdos com a abordagem da África Berço da Humanidade, seguido da importância de estudar a civilização Egípcia e todo o processo de Escravização do negro, juntamente com a integração das demais disciplinas curriculares, os professores responderam respectivamente:

Professor X:

Do ponto de vista de História, a gente trabalha várias temáticas, primeiro, no 1ºAno a gente trata muito do Egito, o Egito como uma civilização negra, isso é uma coisa muito interessante. Antes, da gente trabalhar Egito, a gente trabalha África como Berço da humanidade, aí a gente discute novos olhares sobre a África pra tentar desconstruir a ideia de uma África pobre, de uma África miserável, aquilo que a mídia passa, sobre aquela visão de África bem penosa, bem sofrida.

Então, a gente faz esse trabalho e mostra também a resistência do negro, a que o negro não aceitou a escravização. Então, a gente trabalha muito com os quilombos, a gente trabalha com a música, a gente trabalha com o candomblé, como forma de resistência.

O que é que nós temos no Brasil que é fruto dessa relação? Aí, a gente discute muito a questão cultural, né? E a questão também do conhecimento produzido, que nós absorvemos desses povos. E aí, no



decorrer das temáticas a gente vai trabalhando também Impérios, a gente discute a questão do abolicionismo, lá no 3º Ano a gente discute a questão da descolonização da África. Então, tá tentando inserir sempre trazendo essa ponte com metodologias, análises de filmes, análises de músicas. Sabe? A gente traz.

Na entrevista fica claro que o professor X faz uma reflexão crítica da história do povo africano, resgatando uma trajetória dos séculos anteriores até os dias atuais, partindo do ponto de vista da civilização egípcia, como afirma Munanga:

No entanto, as mudanças provocadas pelas invasões não apagam as contribuições dos nativos na história dessas civilizações, como se tentou fazer na historiografia ocidental colonial, ao negar a mão negra na civilização egípcia. Essa negação foi uma estratégia político-ideológica que visava rechaçar o negro no processo civilizatório universal [...], no entanto, esses fatos em toda sua objetividade estão ainda subestimados e ocultados no ensino da história. (MUNANGA, 2006, p. 31).

Nesse panorama o professor X faz referência aos estereótipos e cita partes em destaque aos preconceitos e dificuldades referentes à temática, como a interdisciplinaridade.

Agora, eu acho que a grande dificuldade ainda é o que você mencionou a ideia da interdisciplinaridade. Eu acho que ainda falta, as outras áreas se apropriar mais dessa questão da lei dez mil.”

“Eu acho que a grande dificuldade hoje que nós temos ainda é a questão do preconceito, eu tenho uma grande dificuldade ainda, que eu tento trabalhar, é a questão religiosa ainda, entendeu?

Nem seria a intolerância, mas os meninos ainda tem a ideia, por exemplo, que o candomblé é coisa do diabo, quando eu vou falar, por exemplo, eu falo muito pra eles, Exum não é diabo, só em falar de Exum em sala de aula, eles já tomam um susto. Eu acho que ainda nisso aí, a gente precisa evoluir um pouco nessa questão de se apropriarmos das religiões de matriz africana. Se bem que aqui no Edgar a gente já fez uma conquista interessante, que foi levar turmas ao terreiro de candomblé, entendeu? A gente já conseguiu isso aqui, de trabalhar com temáticas ligadas ao candomblé.

Professor Y:

Olha! Antigamente se dizia que não tinha material, têm material hoje, material em abundância. A grande dificuldade mesmo é no campo da disputa curricular, precisa disputar isso, mostrar permanentemente a relevância.



Falar sobre o currículo implica dizer sobre o papel do professor em ser interdisciplinar, com dimensões multicultural e intercultural, com propostas avaliativas, que condizem com a aprendizagem significativa do educando, com mecanismo de inclusão, através de metodologias nos princípios da diversidade, heterogeneidade e complexidade, dando suporte e subsídio de uma educação com eficiência, dinamismo e criticidade.

A escola ainda apresenta discriminação quanto a religião, crenças e costumes, ligada, principalmente, ao candomblé, umbanda e demais denominações, levando a aspectos negativos, com atitude de preconceito e repúdio. Nessa perspectiva, Silvério(2002, p.92) define como “o tratamento desigual de indivíduos com iguais características, baseado no grupo, classe ou categoria a que pertencem, e constitui-se um evidente desvio do ideal de igualdade de oportunidade.”

Conforme está mencionado na quarta questão em relação ao material didático e sugestões, o professor X revela que atende às necessidades ligada a temática. Portanto, supre os conteúdos para a implementação das Leis nº10.639/03 e nº11.645/08.

Não concordo, que material seja dificuldade, a gente tem material hoje pra caramba, na internet tem muito material, os livros didáticos evoluíram bastante, tem muita coisa.

Mas, o nosso livro eu acho bonzinho nessa questão, o livro de Bolus, podem evoluir mais ainda, fazer mais questões, entendeu? Mas ele traz leituras muito interessante, sobre Carolina, sobre o Movimento Negro.

O professor Y:

O livro didático não é um material, tô falando do livro didático de forma específica sempre vai ser limitado em diferentes aspectos. É preciso o professor, esse docente dentro do seu processo de prática pedagógica em sala de aula fazer sua mediação didática, fazer sua transposição didática, fazer seus enfrentamentos nesse campo, pra poder construir alternativas junto com esses estudantes. Inclusive, esses estudantes no centro desse processo, eles são a figura que em tese vão manusear este livro didático. De forma mais dinâmica, então precisa construir alternativas pra isso.

Mas, na verdade ele não é a centralidade hoje do processo não. Mas é como a pergunta é ele contempla, se ele é adequado ao uso social, ele nunca vai estar plenamente porque é uma política pública nacional, só perde pra países como a China por exemplo. Inúmero material didático



hoje, livro, o Brasil é um dos maiores programas no mundo. Então não vai dar conta desta diversidade.

O Plano Nacional de Livro Didático(PNLD) já insere a alteração feita na Lei de Diretrizes e Bases(LDB), indicando a importância de selecionar exemplares que estejam de acordo às regras e normas, ressaltando que o professor assume a responsabilidade de verificar os conteúdos de matriz africana e indígena, destacando o multiculturalismo/pluriculturalismo existentes na história do Brasil.

A quinta questão descreve sobre as atividades práticas e didáticas no ambiente escolar. Na entrevista, o professor X explica que a realização ocorre através de projetos como Feira de Ciências e da Consciência Negra e, também já conduziu algumas turmas do Ensino Médio para visita aos terreiros de candomblé do próprio município, citando o localizado na comunidade do Portão, conhecido como “Terreiro do Leopoldo”, aproximando os estudantes à realidade local e desconstruindo a visão marginalizada da cultura africana.

O professor Y explica a dificuldade de acesso por conta de o curso ser noturno.

Professor Y:

Isso é muito difícil, de segurança pública, é as mudanças de hábitos das pessoas durante a noite, de não tá indo pra determinados locais. É mais complicado, então a prática é, ao contrário a gente ir pra comunidade, a comunidade vem.

A sexta questão foi direcionada às vivências da cultura afro-brasileira e indígena, direcionando aos ambientes locais e do recôncavo baiano. O professor X faz a socialização com a comunidade, através de visitas ao Terreiro, e atividades de projetos voltados também à comunidade escolar e externa, com exposições e apresentações.

Professor X:

Fazemos os convites também, para que os alunos possam participar, inclusive a gente tem até os nossos projetos tem sido assim reconhecido em nível local, regional, por exemplo, nós fizemos e tá lá no site da UFRB, no blog da UFRB do curso de História que nós fizemos uma atividade pra gente não ficar essa ideia que a gente só realiza atividade em novembro. Mas, nas Feiras de Ciências e também em até trabalho de leituras, por exemplo eu coordenei um trabalho sobre o livro de Juvenal que é um dos professores da UFRB, o título do livro é uma “Conversa sobre as Áfricas”.





Aí, só foram acho que 2 vezes, sabe?? Porque aí tem resistência quando a gente fala disso, muito por influência do cristianismo, mas eu já tive turma também que topou fazer um trabalho na consciência negra né? Sobre o candomblé de Leopoldo, eles apresentaram isso, eles fizeram apresentação musical muito boa sobre o candomblé, fizeram uma pesquisa, até baseado num artigo nosso, que também você pode encontrar lá na internet.

O professor Y:

Olha, essa Feira de Ciências da gente, foi muito interessante e agora a Consciência Negra, ela vai ter um foco muito legal. Porque, a homenagem é das mulheres, então você faz um recorte aí muito interessante no interior, da questão étnico racial, você traz mulheres negras. Mas, aí eu vou aproveitar, pra fazer umparênteses, a questão indígena né? Por exemplo, a comunidade local ela perdeu historicamente esse lugar do índio, o índio é uma figura idealizada né? Você não tem essa figura de sujeito aqui no Recôncavo, agora é claro como você tem demandas no âmbito nacional que traz a temática indígena como demarcação de terra, como conjuntos de direitos.

É muito importante a comunicação entre as escolas e as universidades, como mencionado pelo professor X. São avanços significativos trazer professores universitários ao convívio da realidade escolar, por meio da divulgação e trocas de saberes e aprendizagem, transmitindo também para a comunidade local.

A sétima questão foi norteadada sobre o apoio do poder público, os professores apontaram que a escola estadual recebe apoio financeiro do Estado e da Prefeitura Municipal.

Professor X

Desde de nosso primeiro projeto de consciência negra que a gente realiza, o governo do Estado, ele apoia, agora o quer que acontece, ele exige de nós um projeto todo sistematizado. Aí, a gente sistematiza esse projeto comos objetivos, justificativa, com metodologia, com cronograma, com a questão do aporte financeiro, tudo isso. Esse ano mesmo, ele já sinalizou o recurso pra gente trabalhar.”

“E também tem apoio do poder municipal, né? Nos apoia do ponto de vista logístico, financeiro não né, mas logístico ele nos apoia.

Dando continuidade, a oitava questão remete a comemoração do dia 20 de novembro na escola. O professor X descreve os principais pontos trabalhados na instituição escolar:



Professor X:

Então, o que é que acontece? Todo ano a gente tem uma temática viu, essa temática ela é discutida entre os professores se produz um projeto, todo sistematizado. E aí essa temática é dividida em subtemas, por exemplo. Esse ano a gente vai trabalhar com mulheres negras, mulheres negras no Brasil, resistência, protagonismo, e empoderamento, a ideia é trabalhar resistência na perspectiva do século XVII, XVIII e até o século XIX essa resistência. A ideia de Dandara, de Luisa Mahin, de Chica da Silva, mulheres que resistiram a escravidão, e o protagonismo trabalharam século XX, mulheres que fizeram coisas na sua época, ainda era muito marginalizado pra mulheres negras, há exemplo de Ana Carolina, Maria de Jesus, né? Um destaque a identidade, e no século XXI, a gente trabalhar esse conceito de empoderamento, mulheres que agora estão atuando na política, que assumem cargo de confiança, cargos políticos.

Professor Y:

É um ponto alto da escola viu, um ponto alto, mobilização total, cem por cento do envolvimento dos estudantes. Claro, você tem desde o início da minha fala, eu venho batendo essa tecla, currículo é um campo em disputa, de intencionalidade, de intencionalidade (correção do professor), dito isso é óbvio que isso também vai se apresentar, no âmbito dessa escola, então as pessoas que estão envolvidas diretamente neste processo pedagógico tem que fazer também. Se todo projeto que a gente escreve, precisa de uma apresentação, justificativa, objetivos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação há a inclusão a partir de 2003 do dia 20 de novembro, como o Dia da Consciência Negra, tornando essa data importante para caracterizar a luta do povo negro. Em Governador Mangabeira foi decretado feriado na presente data, uma maneira simbólica de destacar a relevância da História e Cultura Afro-Brasileira. Muitas pesquisas e atividades estão voltadas para representatividade da Consciência Negra nas escolas.

Sobre a nona questão, pergunta-se se os professores X e Y sobre a formação profissional na área específica em questão.

Professor X:

História e especialização em Cultura Afro. Estudei na UEFS, fiz História Regional na UNEB e fiz História Afro na FAMAM e na UFRB. (2019)

O professor Y:



Tenho mestrado nessa área, e também na época da graduação, na UEFS, eu já vinha desenvolvendo atividades na irmandade religiosas e também com religião de matriz africana.

Sendo assim, os professores que participaram da pesquisa procuram aprimorar esse conhecimento, incorporando ao aprendizado dos alunos, incentivando a ser participativo na sociedade, com inserção de práticas vivenciadas durante o curso de pós-graduação. Dessa maneira, acabam fazendo o diferencial na realidade escolar e na vida dos alunos, abrangendo o olhar crítico e reflexivo do panorama atual.

Na décima questão, quando se pergunta sobre a sua própria identificação étnica e como essa definição interfere na vida social, as respostas são bem significativas com a contextualização do campo de atuação dos professores entrevistados.

Professor X:

Olhe é (pausa), eu me considero negro né. E é na verdade! Isso tem, esse reconhecimento quanto o negro tem contribuído pra minha autoafirmação, pra meu conhecimento enquanto pessoa. E também de uma questão ideológica de eu estar buscando cada vez mais contribuir pra essa valorização da História e cultura afro. Acho que a minha identidade enquanto negro, tem contribuído pra o quê? Pra reconhecer a importância do povo negro, é na História do Brasil, sabe? E também, do ponto de vista cultural. É, então, lógico que isso não é fácil, isso foi aos poucos, a gente foi construindo isso, e hoje eu vejo a importância da gente estar estudando essas temáticas pra esse reconhecimento.

O professor X ressalta que, no ato da matrícula, os pais sentem-se inseguros em auto afirmarem como negros, afinal, somos oriundos da miscigenação e colonização de escravos e indígenas, ou seja, a maior parte da população são afrodescendentes. É muito importante, reconhecer sua identidade, suas origens do antepassado, a cultura, e a integração na sociedade vigente.

Professor X:

Eu acho que isso, é uma outra questão muito séria, que a gente tem que trabalhar, é também com os meninos, porque eu fiz uma pesquisa sobre a matrícula, sabe? E alguns, não se colocam como negro, há muito ainda a ideia do pardo, entendeu? Muito a ideia do pardo. E aí, na hora de os pais que vão matricular, os pais ficam em dúvida, meu filho é o quê? É preto ou pardo? E aí, há muita opção por pardo, mesmo que o IBGE hoje já considere que pardo e preto sejam a mesma coisa. Mas de qualquer forma ainda se trabalhar porque não dizer que é negro? E não pardo, né?



E isso aí, é uma questão histórica lá do passado, porque tudo que vinha do negro era marginalizado. Então, essa ideia, acho também que a gente precisa desconstruir entre os meninos, mas eu não tenho nenhuma vergonha, sabe? De mim considerar e me auto afirmar enquanto negro, e sou defensor dessa questão.

Professor Y:

Eu me auto declaro negro, tá bom. E, do ponto de vista, da cidadania civil, política, e social, é um diferencial muito grande, porque a medida que você passa para o auto declaratório, você tem uma intencionalidade ao nível de construir identidade muito forte. Então, são suas marcas né? Uma maneira como você chega, você diz, e as bandeiras que você luta.

A discussão enquanto a definição étnico-racial não é simplesmente um mero diálogo, envolve todo um processo histórico e cultural da sociedade. Debater sobre esse tema é bastante relevante na construção da aprendizagem, requer um estudo sobre as características distintas de cada ser:

[...] por mais que a comunidade negra desenvolva, historicamente, estratégias de resistência e de combate ao racismo e à discriminação racial, tenho de admitir que a formulação de um olhar “desencontrado” do negro em relação a si mesmo, à sua raça e à sua cultura invade os espaços sociais frequentados por esse sujeito, o que implica, muitas vezes, para o negro e para a negra, uma aceitação parcial do conteúdo da proposição racista e a rejeição à história inscrita no seu corpo. E mais, esse processo pode resultar na rejeição de elementos do corpo que passaram a ser considerados como os que mais atestam o pertencimento à raça negra. Desses, os principais são a cor da pele e o cabelo (GOMES, 2008, p. 129).

É importante buscar, principalmente, nos espaços educacionais a representatividade da identidade, caso em que o professor X justifica a aceitação dos jovens em se assumir quanto negro, através do cabelo, vestimentas, turbantes, dentre outros, que caracterizam a cultura Afro-Brasileira e Indígena. No entanto, traz uma realidade da intolerância religiosa, ou seja, um processo que ainda precisa de uma vasta demanda de conceitos e atividades voltadas ao respeito da religião matriz africana.

### **Considerações finais**

A partir dos estudos e concepções acerca da implantação da lei nº10.639/03, que posteriormente, foi modificada para lei nº11.645/08 observa-se alterações significativas



no contexto educacional, principalmente, na obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, um marco importante na alteração do currículo escolar.

A análise feita por meio da entrevista com dois professores de História do Ensino Médio contribui para verificar a aplicabilidade dessas leis em sala de aula, de forma interdisciplinar no currículo escolar, dando destaque, em especial, nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Indígenas" (BRASIL, Lei nº 11.645, de 10/03/2008). Conforme o esperado está sendo realizada a mediação desses conteúdos tanto em sala de aula, como extraclasse e com atividades complementares ao calendário educacional.

Dessa forma, as práticas pedagógicas dos professores contribuem para um ensino justo e igualitário, mostrando as construções e formação desde o tempo da Escravidão no Brasil, entendendo a História como processo formativo de aprendizado para os cidadãos, desde a educação básica. Falar da representatividade das origens, crenças, etnias e cultura da população africana exige do professor uma sabedoria e integração desse tema com os seus alunos, enfatizando a realidade das escolas brasileiras e o preconceito ao inserir esse contexto nas aulas.

Ressalta-se a necessidade da reflexão sobre as desigualdades sociais e a discriminação racial, a importância da religião de matriz africana, suas influências na culinária, vestimentas, danças, músicas, cultura e outras contribuições para a sociedade. Para tanto, o educador precisa da capacitação e visão do mundo ao redor, junto à comunidade, no contexto social em que está inserido.

Estudar a “História e Cultura Afro-Brasileira” é expandir o aprendizado para com as pluralidades dos povos e nações, a interdisciplinaridade em um conjunto de fatores e seguimentos históricos. Isso encontra-se entrelaçado nas origens e interligado às disciplinas vigentes: os saberes da Geografia e Ciências, as conexões entre a natureza e o corpo humano. A Literatura e Artes são contribuições riquíssimas, as primeiras formas de contato e manifestação do conhecimento.

É importante discutir a identidade e princípios da cidadania, compreender o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 nas escolas e sala de aula da Educação Básica, através de um projeto e trabalho curricular que atenda a





temática durante todo o ano letivo, com metodologias e práticas que preencham as necessidades para desenvolver um excelente trabalho e incluir no calendário escolar o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Inserir o estudante na realidade social é um caminho nesse processo de mudança como, por exemplo, proporcionando atividades de lazer que tragam identidade negra. Para isso, são necessários recursos e uma direção escolar que colabore e incentive práticas voltadas ao gênero da matriz africana, por meio do PPP(Projeto Político Pedagógico) e Grade Curricular, tendo representações sociais juntamente com os pais e órgãos competentes.

O desafio é construir novas abordagens para a temática africana e afro-brasileira, capaz de promover uma reeducação das relações étnico-raciais, tendo como parâmetro a positividade da identidade negra e de valorização das culturas africanas. Isso exige dos professores um aprimoramento e capacitação dessa temática no ensino, para tal é correto ampliar a vigência além das disciplinas História, Artes e Literatura, fazer a integração por meio da interdisciplinaridade entre Geografia, Ciências, Cidadania, Filosofia, Sociologia e Informática (através de pesquisas).

Sendo assim, é fundamental a qualificação acadêmica dos profissionais de educação, para desenvolver atividades escolares que valorizem o Movimento Negro, contextualizando a realidade do aluno. A escola pode promover palestras e projetos que efetivem a Lei nº10.639/03 e nº 11.645/08, construindo saberes e aprendizagem, por meio do diálogo e conhecimento.

### Referências bibliográficas

BRASIL. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm)>. Acesso em: 22. Nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm)>. Acesso em: 22. Nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)> Acesso em: 22. Nov.2019.



BRASIL. Supremo Tribunal Federal (S.T.F). **A Constituição e o Supremo**. 3ª ed. Brasília: Secretaria de Documentação, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Brasília(DF):MEC, 1998. pp.13 – 103.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPELO, Maria Estela Costa H. **Alfabetizar Crianças –Um Ofício, Múltiplos Saberes**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história**. Revista Brasileira de História. São Paulo. v.19, n.38, ,1999.p.125-138.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil: história, realidades, problemas e caminhos**. 2.ed.,Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação. (Coleção Viver, Aprender). São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR. Editor Produtor, 2002.

RUSEN, Jorn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência Histórica**. Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 1995.

\_\_\_\_\_, Petronília Beatriz G. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras: Superando o Racismo na Escola.**: Ministério da Educação, Brasília-DF, 2005.



..... Movimento Negro Brasileiro e sua Trajetória para Inclusão da Diversidade Étnico- racial. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.11, n.17, jan./jun., 2002.p. 139-151,

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Políticas raciais compensatórias: o dilema brasileiro do século XXI**. São Paulo, 2002.

## Valorizando diferenças:

### Língua e cultura árabes no Campus dos Malês

*Lídia Lima da Silva*<sup>169</sup>

*Pedro Acosta Leyva*<sup>170</sup>

*Abdulai Djabi*<sup>171</sup>

*Salifo Danfa*<sup>172</sup>

*Alassana Dem*<sup>173</sup>

**Resumo:** Língua e Cultura Árabe, é um projeto de extensão (PROEX/UNILAB) que visa a reforçar as propostas da Unilab, principalmente nas questões ligadas à integração. “Desfazendo diferenças: Língua e Cultura Árabe no Campus dos Malês”, tem o objetivo de valorizar a cultura árabe e desconstruir preconceitos; pretende-se também, falar sobre a contribuição que o estudo da língua e da cultura árabe oferece. É mantido um curso de Língua Árabe e organizados eventos sobre o tema. Serão apresentadas características linguísticas do árabe, da sua cultura e da religião muçulmana, resumidas na palavra: paz – contrariamente ao que se propaga no Ocidente, demonizando o que está ligado a esses elementos, da mesma forma com as manifestações culturais africanas. Verifica-se que o projeto alinha-se às diretrizes da Unilab e oferece oportunidade para superar os desafios da integração; a língua, a religião e a cultura árabes são patrimônios culturais que precisam ser valorizados, cultivados e respeitados.

**Palavras-chave:** Cultura árabe. Integração internacional. Língua Árabe. Linguística. UNILAB.

<sup>169</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Letras da Unilab-Malês-BA, coordenadora do projeto.

<sup>170</sup> Professor do Curso de Licenciatura em História da Unilab-Malês-BA, vice-coordenador do projeto

<sup>171</sup> Estudante guineense do curso de Relações Internacionais, Bacharel em Humanidades. Bolsista PIBeac do Projeto Valorizando diferenças: Língua e Cultura Árabe. [abdulaidjabi@aluno.unilab.edu.br](mailto:abdulaidjabi@aluno.unilab.edu.br)

<sup>172</sup> Estudante guineense do curso de História, Bacharel em Humanidades. Voluntário PIBeac do Projeto Valorizando diferenças: língua e cultura árabe.

<sup>173</sup> Estudante guineense do curso de Ciências Sociais, Voluntário PIBeac do Projeto Valorizando diferenças: língua e cultura árabe.



## 1. Considerações iniciais

O projeto Valorizando diferenças: língua e cultura árabes foi pensado na base da proposta de integração da Unilab. Como é sabido, Unilab é uma universidade da integração internacional da lusofonia afro-brasileira, que é um projeto voltado aos países de língua portuguesa. Ela como uma instituição, merece ser divulgada na cidade, onde se situa, até nas outras cidades que também se encontram geograficamente perto e/ou além fronteiro. É claro que, não se pode duvidar que, ela não é tão conhecida. Visto que, é uma universidade que surgiu ao longo de 2014, que ainda não durou muito no ranking das universidades federais brasileiras. Se bem que a sua sede fica no Ceara, pelo qual, o Campus dos Malês está vinculado. Nessa perspectiva, foi-se surgindo esta ideia pautada a partir das demandas iniciais da própria extensão que promove a participação das ambas comunidades (interna e externa), onde essas serão beneficiários dos projetos de extensão do mencionado campo. Os programas tornam uteis e acessíveis no âmbito da integração. Sendo assim, a Língua e Cultura Árabes é um ponto de partida que serve como um fator interacional que permite com que haja um grande fluxo de socialização e/ou valor humano que é partilhado por essa diversidade cultural. Por isso, é importante, ampliar ou produzir um mundo de valor culturais através dos saberes que haja respeito e dignidade para com uns aos outros.

## 2. Apresentação

O Projeto Valorizando diferenças: língua e cultura árabes no Campus dos Malês se inserem na missão da Unilab, principalmente, no que diz respeito à valorização das diferenças. Nosso corpo docente e discente conta com pessoas de diversas nacionalidades, procedência geográfica e confissão religiosa. Muitos de nossos alunos professam a fé islâmica. Além disso, é preciso considerar que há sistemática demonização, por parte da mídia ocidental, do mundo árabe-islâmico, caracterizado, entre nós, como vinculado a coisas negativas, além de ser responsabilizado pela instabilidade política de ordem mundial e associado a ações de violência. O projeto organizou curso de língua árabe, que foi ministrado pelo discente Abdulai Djabi, já experiente em ministrar cursos de línguas estrangeiras (atuou como professor de francês



no projeto Francofonia afropolitana da Unilab-Malês). É importante ressaltar que o projeto tem a sua primeira execução na modalidade do Edital de fluxo contínuo e tem obtido êxito com desenvolvimento de aulas do curso de língua árabe e de palestras. O Projeto começou a funcionar oficialmente no mês de julho de 2018, registrado no fluxo contínuo da Pró-Reitoria de Graduação da Unilab. No começo de janeiro de 2019, o projeto passou a funcionar sob o amparo (a tutela) do PIBEAC-Programa de Bolsa de Extensão e cultura, daí, passou a contar com (a ter) uma bolsa.

### 3. Composição da língua e cultura árabes

Os membros da equipe, desde a sua formação, são estes:

Abdulai Djabi, guineense, Bacharel em Humanidades e graduando em Relações Internacionais; professor, bolsista e o idealizador do grupo do projeto.

Salifo Danfa, guineense, Bacharel em Humanidades e licenciando em História, organizador das palestras, e monitor do curso de língua árabe, voluntário.

Alassana Dem, guineense, Bacharel em Humanidades, licenciando em Ciências Sociais, organizador das palestras, e monitor do curso de língua árabe, voluntário.

Lidia Lima da Silva, professora do curso de Licenciatura em Letras do Campus dos Malês-BA, coordenadora do projeto.

Pedro Acosta Leyva, professor do curso de Licenciatura em História do Campus dos Malês-BA, vice-coordenador do projeto.

### 4. Componentes de língua e cultura árabes

Os elementos do Projeto Valorizando diferenças: língua e cultura árabes no Campus dos Malês, de 2018 à 2019.

Nome	Instituição
1. Abdulai Djabi	Unilab
2. Alassana Dem	Unilab
3. Aminata Arcadia Vaz Jaite	Unilab
4. Braima Seidi	Unilab
5. Colna Francisco Nhasse	Unilab





6. Daniel Luis Tchuda	Unilab
7. Daniele dos Santos de Jesus	Unilab
8. Dauda Uali	Unilab
9. Edmilson Menezes de Araújo	Unilab
10. Euclides Victórino Silva Afonso	Unilab
11. Gracinda Fanta Jau	Unilab
12. Hugo Ferraz	Unilab
13. Iliassa Turé	Unilab
14. Iqui Djú	Unilab
15. João de Deus Pereira Alves	Unilab
16. Jonatas Mendes	Unilab
17. José Maria Capitango Sapalo	Unilab
18. Julio Quintino Cam-Nate Sumba	Unilab
19. Lidia Lima da Silva	Unilab
20. Luís Fernandes Júnior	Unilab
21. Mamadú Cissé	Unilab
22. Manuel Paulo Bengui	Unilab
23. Marcelino Correia	Unilab
24. Michel Carvalho	Unilab
25. Nembali Mané	Unilab
26. Olimpia Iango Lucas	Unilab
27. Paulo Sérgio de Proença	Unilab
28. Pedro Acosta Leyva	Unilab
29. Rosa Assanato Baldé	Unilab
30. Salifo Danfa	Unilab
31. Vladimir Sá	Unilab
32. Wanderson dos Santos Nascimento	Unilab
33. Yacine Henriques Tavares	Unilab
34. Yuran Fernandes Domingos Santana	Unilab



## 5. Objetivos

Objetivo geral conhecer melhor a língua e a cultura árabes, para sensibilização referente à necessidade de desconstrução da imagem negativa que é divulgada sobre os árabes e sobre os muçulmanos.

Os objetivos específicos são estes: Ministrando curso de língua árabe em dois módulos; Organizar palestras sobre cultura árabe; Propor ações que possibilitem desfazer a visão negativa sobre a cultura árabe e a religião islâmica construída no mundo ocidental; Incentivar a comunidade de São Francisco do Conde e de outros municípios vizinhos a participar das atividades da universidade e da própria construção da UNILAB; Estimular a participação dos interessados no curso e nos debates propostos por este projeto.

## 6. Metodologia

Para atingir os objetos, serão realizadas as seguintes ações:

- Curso básico de formação de língua árabe, em dois módulos, com duração de um semestre cada um:
- O primeiro módulo terá como conteúdo principal a alfabetização e a leitura em árabe e desenvolvimento de competências para expressão em situações concretas e recorrentes, com introdução à fonética, fonologia e morfologia nominal e verbal;
- O segundo módulo aperfeiçoará o estudo de nomes e verbos e apresentará elementos invariáveis (preposição, advérbio, conjunção);
- O material didático a ser utilizado é composto por gramática e dicionários já consagrados na pedagogia da língua árabe, além de contribuições significativas disponíveis na internet. Além disso, durante o curso, será produzido material próprio tendo como de referências os materiais já existentes. Os alunos serão indicados a dois aplicativos encontrados no *playstore*, conhecidos por “arabic alphabet writing” com logotipo verde e “Learn Arabic Phrasebook | Translator.”
- Cada aula será utilizada (4) quatro tipos de habilidades: escutar, ler, falar, escrever. A partir da segunda aula para frente os alunos terão que fazer as transcrições dos conteúdos como tarefa de casa, que serão discutidas na sala de aula, sendo



que ela comporá a primeira nota dos alunos. Será também aplicado um pequeno diálogo a cada conteúdo passado durante as aulas. O curso necessitará dos dois (2) cadernos (formato: 140mm x 202 mm, com 96 folhas): um, só para conteúdo na sala, (passar os conteúdos) e dois, para transcrições acima referidas). Além da caneta, é necessário o uso dos lápis, porque ela será um material muito importante para facilitar na hora da escrita, por isso, é indispensável. Em algumas situações, precisar-se-á de projetar os assuntos na sala. Por último, tendo em conta dos feriados previstos, logo, algumas aulas poderão ser a distância. Usaremos o grupo de whatsapp e do facebook/messenger (as redes sociais), afim de passar os conteúdos, desde já que elas contribuirão muito para compor as cargas horárias e serão também os meios de comunicações. Com isso, são disponíveis os links nas referências bibliográficas, para um melhor dinamismo do curso.

- Apresentação de palestras para apresentar e valorizar a contribuição da cultura árabe-islâmica para a humanidade; estes poderão ser alguns temas elegíveis:
- Literatura e língua árabe: legado para o mundo;
- Religião islâmica: em busca da paz com o próximo, com o mundo e com Deus (com leitura comentada de trechos do Corão);
- Ciências e Artes: contribuições de uma cultura antiga e rica para humanizar o mundo;
- Geopolítica: o lugar do mundo árabe-islâmico na geopolítica mundial;
- Desfazendo preconceitos: os árabe-islâmicos são terroristas e homicidas?
- Outros temas afins poderão ser propostos ao longo do projeto.

## 7. Apoio teórico

A imprensa ocidental retrata o mundo árabe de forma muito negativa, constantemente vinculado a terrorismo, guerras, desrespeito a direitos humanos, pobreza; nesse sentido, os árabes são caracterizados como machistas, ignorantes, antiocidentais e a cultura árabe-islâmica se associa a essa representação. Considerando que nossa sociedade é controlada pelos veículos de comunicação de massa, essa forma



de veicular o mundo árabe-islâmico é não só dominante no ocidente, mas também tende a se perpetuar no imaginário ocidental, devido, principalmente, ao poder de influência dos meios de comunicação de massa.

É verdade que a internet pode ser alternativa a essa hegemonia, mas, ainda assim, há controle dos grandes grupos de comunicação também sobre esse meio, na oferta de informações. Rojas (s/d), por exemplo, afirma que os grandes motores de busca, como Yahoo e Google, ordenam os resultados segundo critérios hierárquicos de conveniência, além de ocultar os registros que lhes convier. O mundo oriental em geral e os muçulmanos em particular são vistos como inimigos. Inimigos fabricados, é verdade, porque o, terminada a guerra fria, o ocidente precisava de um *sparring*, um inimigo em quem concentrar sua violência e justificar movimentos de expansão política e econômica, para salvaguardar interesses na nova ordem mundial.

O processo de demonização do outro continua, agora com um novo diabo. Pagels (1996) estuda o processo de diabolização do outro; para a autora a alterização tende a ver no Outro o inimigo que precisa ser abatido; nele se concentram as forças do eixo do mal. Esse processo precisa ser modificado e anulado, pois o Outro deve ser visto não como origem de males nem associado do demônio, mas como instância necessária à constituição e equilíbrio do eu. No pano de fundo da relação eu-outro, em moldura religiosa principalmente, a minha verdade se sobrepõe à mentira do outro, que deve ser eliminado. Essa lógica precisa ser desmontada.

Esse processo se alimenta da falta de conhecimento do Outro, em vazios de compreensão; isso reforça o processo de demonização, em que o mundo árabe-islâmico é o rival pela disputa de hegemonia mundial, conforme Rojas (s/d): “El hecho de que el Islam comenzara a configurarse como una creencia-confesión con pretensión universal y la conquista de los musulmanes de los lugares santos no hizo más que encender las iras del mundo cristiano. [...] la figura de Mahoma aparece desde un principio como un hereje impostor, descalificado como un enfermo, etc.”

A barreira da linguagem é um elemento que dificulta o processo de desconstrução da imagem que o Ocidente construiu e alimenta sobre o pretense inimigo oriental. Isso pode ser visto na utilização de termos ideologicamente marcados; predominam nas



notícias sobre o Islã e sobre os muçulmanos termos preconceituosos e desqualificadores, como “terroristas”, por exemplo. Rojas (s/d) reproduz este trecho, retirado do Suplemento Zona, do jornal espanhol Clarín: «El choque entre Occidente e Islam es una fabricación geopolítica que sirve para fomentar la guerra y ocultar la riqueza del intercambio entre culturas que forma parte de nuestra civilización contemporánea».

Desafio adicional, que não se circunscreve aos muros da universidade, é a globalização. Ela, se tem efeitos perversos de exploração econômica e intensificação de conflitos sociais, por outro lado exige domínio de línguas estrangeiras, o que pode promover a integração; isso pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da valorização da própria cultura materna, em movimento crítico-comparativo que sai do indivíduo e volta para ele, na constituição do perfil psíquico e social. A globalização acentuou e acelerou processos de convivência intercultural; ainda segundo Padilha (2004, p. 14; apud WALESKO, 2006, p. 26), a interculturalidade pode contribuir para “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’, construindo uma disponibilidade positiva da pluralidade social e cultural.

Para superar o processo de demonização do Outro e para minimizar os efeitos negativos que possa produzir, aprender a língua que esse Outro fala pode ser um meio indispensável. De fato, o ensino e a aprendizagem, de uma língua estrangeira, qualquer que seja, só produz benefícios para quem ensina e para quem aprende. Esse fenômeno se constitui em trocas que enriquecem as partes envolvidas, porque, na prática, se torna uma doação, uma extensão de si mesmo no encontro com o Outro; nesse processo, “[...] a educação promove o encontro entre as pessoas e delas com outras culturas; cultura é, também, “troca, transmissão e comunicação de conhecimentos, saberes, crenças, valores, hábitos, experiência, prática - entre educadores e educandos” (PADILHA, 2004; apud WALESKO, 2006, p. 24)

Particularmente, na realidade da Unilab, enquanto universidade de integração internacional, as trocas linguísticas e culturais são intensas. Nesse sentido, não se pode separar a dimensão cultural da linguística, como se fossem exclusivas e independentes, pois, segundo Walesko (2006, p. 26), “ao interagir com outras culturas, o sujeito coloca





em questão padrões culturais próprios, o que pode promover processos de aprendizagem pessoal e de transformação sociocultural”.

Com isso, o convívio intercultural também contribui para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, sob ponto de vista baseado no respeito à diferença, em perspectiva de educação para a alteridade; nesse sentido, possuir conhecimento intercultural ao dominar um outro idioma significa, portanto, considerar positivamente a existência da diversidade cultural; saber comparar diferenças e semelhanças entre culturas e valorizar as expressões culturais próprias; permitir o diálogo entre grupos culturais; entender que não há culturas “melhores” ou “piores”, mas apenas que apresentam características próprias, muitas vezes diferentes da cultura materna (WALESKO, 2006, p. 28).

Esse processo desempenha importante papel na formação de cidadãos críticos e conscientes das tensões que estão em jogo em nossa sociedade; pode, também, aprimorar a inteligência, a sociabilidade e a sensibilidade dos indivíduos, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, que os tornam mediadores de seu saber e resultam em crescimento intelectual, psicológico, senso-motor, socioafetivo, estético e moral. É preciso considerar que na Unilab há alunas e alunos oriundos de países em que se professa a fé islâmica; podem eles não se sentirem à vontade no convívio em ambiente hostil.

Em todo caso, independentemente disso, cabe à universidade colaborar para a conscientização e combate a preconceitos de qualquer natureza. Este projeto tem, assim, a intenção de procurar diminuir e acabar com a islamofobia do mundo ocidental, por meio do estudo da língua e da cultura árabe, junto ao seu público-alvo. Poderemos descobrir que, malgrado diferenças próprias de cultura e de língua, temos mais elementos de parença do que pode suportar a imprensa (e o mundo) ocidental.

## **8. Relação com a sociedade**

A relação da ação do projeto com a sociedade ocorrerá por meio de organização de eventos que abordarão temas atuais e importantes para a construção de consciência cidadã que valorize o respeito e a tolerância a diferenças.



## **9. Relação com as diretrizes da Unilab**

No Campus do Malês (BA), até o momento funcionam seis cursos presenciais (Licenciatura em Letras, Bacharelado em Humanidades, Licenciatura em História, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Relações Internacionais). Todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) afirmam alinhamento total às diretrizes da Unilab, firmadas na integração e na cooperação científica e tecnológica com os países membros da CPLP, como reza seus documentos de constituição. Essa cooperação e integração não diz respeito somente ao desenvolvimento científico e tecnológico, mas também e sobretudo a elementos intangíveis, como a história e a cultura dos países envolvidos.

O PPC de Letras, assim como dos cursos mencionados, firma compromisso com o tripé que sustenta as atividades universitárias: ensino, pesquisa e extensão. O PPC de Letras, por exemplo, prevê o desenvolvimento de ações extensionistas para o cumprimento do ponto 12.1 do Plano Nacional de Educação (PNE). Além do cumprimento da legislação vigente, o curso de Letras está comprometido com a diversidade das relações Brasil-África e busca contemplar os pilares da UNILAB.

O PPC do curso se propõe a “promover ensino, pesquisa e extensão de alto nível com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica”. O curso pretende “articular ensino, pesquisa e extensão de modo a favorecer a formação crítica e humanística, vocacionada para a construção da plena cidadania”.

Como se pode perceber, a proposta deste projeto contribuirá para essas dimensões, em consonância com princípios importantes que norteiam os PPCs dos cursos do Campus dos Malês.

## **10. Participações do curso de língua e cultura árabes no Campus dos Malês bem com nos eventos nas cidades local e vizinhas**

Eis as execuções do curso de língua árabe do primeiro módulo (árabe básico I) realizado pela manhã, 2018. Foram programados, dezoito (18) encontros, que totalizaram as cargas horárias de trinta e seis (36) hrs. A equipe foi realizar também os dois eventos fora da cidade de São Francisco do Conde.



**Figuras 1 e 2** - Execução do curso de árabe básico I no campus do malês no primeiro semestre de 2018, de modalidade de Fluxo contínuo. Não foi possível realizar árabe básico II, devido à mudança para modalidade de Bolsa de PIBeac



Fonte: Acervo do projeto de língua e cultura árabes de julho a novembro de 2018.

**Figura 3** - Realização de seminário para estudantes. Tema: ( Língua e Cultura Árabe), no evento, Ação Global: Religião, Respeito e Preconceito numa Perspectiva Argumentativa, em Candeias, no Colégio Estadual Luiz Viana Filho



Fonte: Acervo do projeto de língua e cultura árabes, seminário em 19/07/2018.

**Figuras 4 e 5** - Realização de palestra do Evento África: Palestra, Bate-Papo... E um grande intercâmbio cultural. (Palestra sobre contribuição dos negros muçulmanos para a cultura brasileira.) em Santo Amaro (Purificação)



Fonte: Acervo do projeto de língua e cultura árabes, palestra em 05/08/2018.





Após a mudança para modalidade de bolsa de PIBeac, fizemos o curso de árabe básico I de novo no referido campo, no primeiro semestre de 2019, que foram programados, dezoito (18) encontros, mas infelizmente, devido a não ajustamento do calendário do curso. Como semestre começou antes do começo do curso, fez com que reduzimos os nossos encontros. Só fizemos onze aulas presenciais e Três à distância que totalizarão catorze encontros, para que os alunos pudessem atingir as cargas horárias de trinta e seis hrs. Pode-se dizer que, houve o maior fluxo dos alunos no primeiro módulo. Graças às dinâmicas trazidas pela equipe.

**Figuras 6, 7 e 8** - Realização dos cursos do árabe básico I no Campus dos Malês no primeiro semestre de 2019



Fonte: Acervo do projeto de língua e cultura árabes.

Aqui estão os cronogramas das aulas planejadas durante o primeiro semestre. Traremos também os de segundo semestre.

- Lição 1, Alfabeto Árabe                      22/01/2019
  - a) Alfabeto Árabe em Ordem
  - b) Alfabeto Árabe (Fora de Ordem)
- Lição 2, Ligação das Letras:                29/01/2019
  - a) Exercício: ligar as letras



- b) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 3, Vogais Breves 05/02/2019
  - a) Fatha, Kasra e Damma
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 4, KASRA "I" 12/02/2019
  - a) Kasra "I"
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 5, Damma"U" 19/02/2019
  - a) Damma (U)
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 6, Sukun (Consoantes) 19/02/2019
  - a) Sukun (Consoantes)
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 7, Fathatein (Fatha Dupla) 26/02/2019
  - a) Fathatein (Fatha Dupla)
  - b) Kasratein (Kasra Dupla)
  - c) Dammatein (Damma Dupla)
  - d) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 8, (Fatha Longa) 12/03/2019
  - a) Fatha Longa (vogal longa)
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 9, Kasra Longa (II) 19/03/2019
  - a) Kasra Longa (II)
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 10, Damma Longa(UU) 26/03/2019
  - a) Damma Longa(UU)
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia(common)
- Lição 11, Saudações 30/03/2019
  - a) Saudações
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia(common)
- Lição 12, Os números (al a adaad) 02/04/2019
  - a) Os números (al a adaad)
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia(common)





- Lição 13, Os pronomes (Damaair) 09/04/2019
  - a) Os pronomes (Damair)
  - b) Pronomes Demonstrativos (Asmaaul ishaarah)
  - c) Palavras comuns do dia-a-dia(common)
- Lição 14, Prova escrita final, logo encerramento 16/04/2019

Quanto a realização dos encontros de comunidade islâmica em São Francisco do Conde, só realizamos (2) duas vezes durante o semestre todo. Podemos ver as imagens a seguir.

**Figuras 9, 10 e 11** - Primeiro e segundo encontros de comunidade islâmica em 17 de janeiro de 2019 e 03 de maio de 2019



Fonte: Acervo de comunidade islâmica em São Francisco do Conde

No mesmo ano corrente, demos a segunda etapa do curso (segundo módulo do árabe básico II) que começou 07 de maio. Infelizmente, dentre 50% dos alunos que fizeram o módulo que corresponde árabe básico I, apenas 23% deles que continuaram.



Esses 27% não continuaram, justificando que foi um choque de horário das outras disciplinas dos cursos ofertados pelo Campus dos Malês.

**Figuras 12 e 13** - Realização dos cursos do árabe basico II no Campus dos Malês no segundo semestre de 2019.



Fonte: Acervo do projeto de língua e cultura árabes.

Na segunda etapa do curso, passamos outros conteúdos seguindo as normas dos cronogramas preparados que serão abaixo indicados. Dessa vez, conseguimos mais dias para dar esses conteúdos em relação ao primeiro. Afirma-se que, facilitou bastante em termo dos resultados esperados, mesmo que a priori, o curso deveria ter chegado até aula 18, isto não nos impediu passar os essenciais. Praticamente, foram 16 encontros, com sem provas na sala, mas entrega das transcrições feitas durante as aulas na sala e das tarefas de casa que compensaram a prova final. Logo no último dia, fizemos encerramento.

- Lição 14, Pronomes demonstrativos: 07/05/2019
  - a) Pronomes demonstrativos (asmaaul ishaarah)
- Lição 15, Interrogativas (al-istifham): 14/05/2019
  - b) Interrogativas (al-istifham)
  - c) Afirmativas (itabaati)
- Lição 16, Os dias de semana: 21/05/2019
  - a) Os dias de semana ( ai-aamul usbú'u)
- Lição 17, Mufradaat: 28/05/2019
  - a) Vocabulários (mufradaat): as comidas (al-maaculát)
  - b) As bebidas (al-masshrúbát) e (As frutas (al-fauákih)



- Lição 18, Na cidade (Fil madinah) 04/06/2019
  - a) Na cidade (Fil madinah)
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 19, As profissões (Al-mihann) 11/06/2019
  - c) As profissões (Al-mihann)
  - d) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 20, Exercícios 18/06/2019
  - e) Exercícios (ler e escrever as seguintes sentenças em letras latinas)
- Lição 21, Palavras comuns do dia-a-dia 25/06/2019
  - f) Palavras comuns do dia-a-dia (common)
- Lição 22, Vocabulários (Mufradaat): 01/07/2019
  - g) Vocabulários (mufradaat)
  - h) Na casa (fil-manzil)
- Lição 23, Os animais (al-haiuaaanat) 09/07/2019
  - i) Os animais (al-haiuaaanat)
- Lição 24, As cores (al-aluaan): 6/07/2019
  - j) As cores (al-aluaan)
- Lição 25, Partes dos corpos (jasmil insaan): 23/07/2019
  - k) Partes dos corpos (jasmil insaan)
  - l) Palavras comuns do dia-a-dia(common)
- Lição 27, Família (usrah) 30/07/2019
  - a) Família (usrah)
  - b) Palavras comuns do dia-a-dia(common)
- Lição 28, Revisão dos principais topicos 06/08/2019
- Lição 29, Revisão e entrega dos trablhos 17/08/2019
- Encerramento (confertarnização) 20/08/2019

Por coincidências, no fecho do curso, alguns alunos não puderam participar devido a outras demandas. A boa intenção da equipe foi para fechá-lo calorosamente, que tal nos seja uma lembrança. Em todo caso, foi ótima a confraternização.





**Figuras 14 - A confraternização do curso árabe básico II**



Fonte: Acervo do projeto de língua e cultura árabes.

A equipe participou também no evento chamado 2 Enicecult II Encontro Internacional De Cultura, Linguagem E Tecnologias Do Recôncavo, em Santo Amaro, na UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) no dia 27 de setembro de 2019, onde a equipe apresentou sobre o próprio tema que tem a ver com este projeto.

**Figuras 14, 15 e 16 - 2 enicecult ii encontro internacional de cultura, linguagem e tecnologias do recôncavo.**



Finalmente, no período de semana universitária de 22 à 25 de outubro de 2019, a equipe apresentou o resultado final do mesmo projeto na modalidade de banner.



Figuras 17 e 18 - Semana Universitária no Campus dos Malês, de 22 à 25 de outubro de 2019.



Fonte: Acervo do projeto de língua e cultura árabes.

## 11. Desafios e soluções

Os desafios encontrados, primeiro deles foi a questão das reservas de salas, muitas vezes, nós da equipe bem como os alunos, enfrentamos o problema das salas e as vezes, esses espaços não têm ar condicionado, pois muitas outras salas têm a tendência de serem reservadas pelos professores dos outros cursos tendo como prioritários, com outras palavras, afirmamos que houve as dificuldades de conseguir boas salas. No final, a equipe entendeu que, seria importante de ultrapassar essas situações.

Ora, as soluções para esses arranjos tanto espaço como os kits para os cursos de extensão que referem às salas, o PROEX deve fazer contato junto de prefeitura na cidade onde se faz esses cursos que possa disponibilizar outras escolas no próprio município, vendo as vagas desses lugares. Acredita-se que, a partir dessas, terão as salas disponíveis onde podemos lecionar facilmente.

## Considerações finais

Considera-se que esse projeto é uma extensão solidária onde os valores culturais e os saberes devem ser compartilhados nessa instituição. Por sua vez, ele como projeto valorizando diferenças: língua e cultura árabe tem a ver com integração promocional no





âmbito universitário. O esforço da equipe desse projeto, é realmente, algo contribuidor para ambas as comunidades. Tendo o tipo desse projeto no campus, faz muito sentido dos financiadores continuarem dar os apoios a esse projeto em busca do conhecimento que beneficiam as tocantes comunidades. Visto que, esses valores culturais já informados anteriormente no mesmo paragrafo, são de suma importâncias a serem ensinados nesse espaço acadêmico que congrega diferentes nacionalidades.

Esse projeto deve continuar seguindo levar os interesses da universidade em prol de aproximar as pessoas, pois, o verdadeiro caráter e/ou papel que se precebe na perspectiva da UNILAB, é ajudar formar os discentes e desenvolver as cooperações pelas quais, são aproveitadas pelos laços culturais, bem como pelas outras especificidades. Mais o que interessa esse projeto, é o papel multiplicador dos saberes, que visa promover a integração. Desse modo, o memo está se desenvolvendo muito nessa direção. Para continuar nessa linha de pensamento, vale salientar que, ao promover qualquer tipo de saber onde as pessoas podem beneficiar dele, é algo muito meritório. Por isso, a nossa equipe como um todo, se dedica dar conta com os seus compromissos de maneira conveniente.

O projeto já tem divulgado o curso para comunidades internas e, externas e foram executados também dois diferentes módulos já mencionados na metodologia. O projeto já atingiu o resultado do seu último módulo, acabou por trazer uma rica e importante apreendizagem sobre povo árabe em específico e muçulmanos em geral. Discutiu-se sobre os assuntos gramaticais da própria língua e da cultura. Vale apontar que, na discussão, foram apresentados também os pontos que dizem respeito a religião islâmica, sendo que todas as expressões e conceitos usados por fiés muçulmanos, estão vinculadas a essa língua.

Acredita-se que os alunos acabaram por aprendê-las também por participarem nesse curso do idioma árabe. Finalmente, uma palestra foi organizada na UFRB, em Santo Amaaro, no encontro intitulado II enicecult - encontro internacional de cultura, linguagens e tecnologias do recôncavo bem como a apresentação do resultado final do projeto na semana universitária do ano supracitado. O projeto tem mostrado ótimos



resultados A valorização de cultura árabe e integração dos estudantes no campus;  
Divulgação da língua árabe; Contribuição para diminuição da intolerância.

## Referências bibliográficas

APRENDA árabe com facilidade. 1 fotocópia.

CODEGENT. **Learn Arabic Phrasebook**. Londres, 2019. Disponível em:

[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.codegent.apps.learn.arabic&hl=en\\_US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.codegent.apps.learn.arabic&hl=en_US). Acesso em: 20 dez. 2019. 1 aplicativo para celular.

ELKAN, Michael. **Arabic Alphabet Writing**. Learning & Writing Studio Privacy Policy, 2018.

Facebook: Grupo de Língua Árabe. Disponível em:

<https://www.facebook.com/groups/25538>

[7488569884/permalink/317933645648601/](https://www.facebook.com/groups/255387488569884/permalink/317933645648601/). Acesso em: 20 dez. 2019.

PAGELS, E. **As origens de Satanás**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

POLONIO ROJAS, M. **Visión del mundo árabe-islámico en los medios de comunicación occidentales**. 2009. Disponível em:

<http://www.hojaderuta.org/imagenes/polonio20.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira: um estudo em sala de aula com leitura em inglês**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10383/>

ANGELA\_M\_H\_WALESKO.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

WhatsApp: Grupo de Língua Árabe. Disponível em:

<https://chat.whatsapp.com/5NC1f1VA1g>



[F7x40GIA1ZQ6](#). Acesso em: 20 dez. 2019.

## Estilo tribal americano de dança do ventre, fusão tribal e intermedialidade: convergências a partir de uma perspectiva interartística

*Maria Beatriz Ferreira Vasconcelos*<sup>174</sup>

*Profa. Dra. Carmen Paternostro Schaffner*<sup>175</sup>

**Resumo:** Descendência direta da Dança do Ventre, cujo parentesco define inclusive sua nomenclatura, o Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre remete a uma colagem heterodoxa não só de outros estilos antigos, embora não se refira a nenhuma tribo em particular, como também à experiência ordinária e contemporânea de seus praticantes. Seu caráter plural estimula e fomenta sua constante desconstrução e adaptação com outras linguagens artísticas gerando no início do século XXI o que se convencionou denominar Tribal Fusion, conhecido como um de seus principais desdobramentos. Motivados em tornar a prática mais autêntica para suas identidades particulares, seus praticantes enfatizam ainda mais a intermedialidade inerente à sua natureza ao expandir seu vocabulário padrão a partir da incorporação de movimentos de danças urbanas, relacionar diversas vertentes da música eletrônica como o breakbeat e dubstep, trabalhar em colaboração com DJs, incorporar temas teatrais em suas apresentações, dentre outros procedimentos interartísticos.

**Palavras-chave:** Dança do Ventre; Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre; Tribal Fusion; Intermedialidade; Convenções.

### 1. Introdução

Na cena norte-americana de Dança do Ventre do final da década de 80 surge o American Tribal Style Bellydance®, mais conhecido pela sigla ATS® e traduzido no Brasil como Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre. Fruto de experimentações que se coadunam com a Pós-Modernidade, o Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre se estabelece como um legado oriundo da quebra de fronteiras que o período suscitou, bem como, dentre outros fatores, da grande circulação de informações que tornou possível a

<sup>174</sup> Universidade Federal da Bahia. Mestra e Doutoranda em Dança pela Escola de Dança da UFBA.

<sup>175</sup> Universidade Federal da Bahia. Doutora em Artes Cênicas. Diretora da Escola de Dança da UFBA.



sua configuração e repercussão a nível global. Sua autoria é creditada à dançarina Carolena Nericcio - Bohlman que, juntamente com seu grupo, o FatChanceBellydance®176, desenvolve um sistema de improvisação coordenada a partir da estruturação de certos preceitos que o individualizam. Esse sistema inédito, dentro da conjuntura da Dança do Ventre, possui moldura, vocabulário, sintaxe, modos de representação e estilo próprios<sup>177</sup>, não obstante seu léxico sofra influências da Dança do Ventre, *Kathak*<sup>178</sup> do Norte da Índia e Dança Flamenca, além das informações de corpo contemporâneas às suas praticantes.

Não obstante Caroleena Nericcio seja creditada como a fundadora do ATS®, ela estava sistematizando um formato cuja tendência já vinha se configurando desde a década de 1950, com os estudos e experimentos da dançarina Jamila Salimpour, ex-artista de circo e uma das pioneiras da Dança do Ventre nos Estados Unidos. Fascinada pela movimentação e estética dessa dança, ela apreendeu suas técnicas a partir dos vídeos que assistia e das performances das dançarinas nos bares e casas noturnas da época, de forma praticamente autodidata. Comprometida com o estudo dessa arte, Jamila ainda desenvolveu manuais que facilitassem seu método de dar aulas e que são seguidos ainda nos dias atuais através da rede de escolas Salimpour, hodiernamente dirigida pela sua filha Suhaila.

---

<sup>176</sup> O *FatChanceBellyDance*® é o grupo dirigido por Carolena Nericcio-Bohlman, considerada a mãe do Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre e se formou em 1987 quando um grupo entusiasmado de suas alunas expressou o desejo de se apresentar publicamente. Segundo Bohlman “Até aquele momento nós só dançávamos no próprio estúdio usando passos e gestos que aprendi com minha professora ao longo de dez anos. Nós não tínhamos um plano e nem conhecíamos nenhum outro estilo que não fosse Dança do Ventre”. Somente a partir das apresentações públicas do grupo que houve a necessidade de denominar como “tribal” o estilo de dança do ventre que faziam. (TRIBAL..., 1999)

<sup>177</sup> Em seu livro *Reading Dancing: Bodies and Subjects in Contemporary American Dance* de 1986, Susan Foster elenca a moldura, modo de representação, vocabulário, sintaxe e estilo como as cinco variáveis que codificam e sistematizam a dança como um evento único de mundo, passível de suas próprias significações e garantindo-lhe autonomia.

<sup>178</sup> Segundo Carmen Paternostro, “a palavra *Kathak* significa contador de histórias, que deriva do *katha*, história. As comunidades do *Kathak* perambulavam nos interiores do norte da Índia, se apresentando publicamente para uma plateia especial normalmente identificada com as histórias desses grandes épicos e mitos. O *Kathak* é uma arte onde a poesia, a música e a dança se correlacionam.” (PATERNOSTRO, 2012, p. 119)



Anos mais tarde, já sendo uma professora conhecida de Dança do Ventre, Jamila montou uma espécie de “dança-teatro” em que grupos variados alternavam-se na presença dos demais, com números exóticos que envolviam espadas, serpentes e jarros. Essa forma interartística de entretenimento foi motivada após um convite para apresentar-se num evento que envolvia diversas manifestações artísticas contextualizadas no período da Idade Média. Para adaptar-se ao tema do evento, ela buscou caracterizar seus alunos de forma o mais tradicional possível, baseando-se em fotografias de revistas que abordavam assuntos étnicos e históricos, a exemplo da *National Geographic*.

Muitos alunos de Jamila também começaram a se destacar na cena da Dança do Ventre, sendo este um caminho natural já que ela se tornou um dos maiores nomes da modalidade no País. Seu método de aulas e as peculiaridades que acrescentou para adaptar-se à Feira da Renascença a tornou extremamente popular e seu formato passou a ser copiado por diversos outros grupos, muitos deles liderados por seus ex-dançarinos. Tal é o caso de Masha Archer, artista visual e *designer* de jóias que seguiu essa tendência à justaposição e colagem de elementos étnicos e os expandiu à luz de sua própria visão artística. As experimentações artísticas de Masha envolveram ainda utilização de gravações, não restringindo-se ao uso de música ao vivo e a incorporação de tecidos e joalherias da Europa, não restringindo-se à dos países do Oriente Médio. Ademais, um traço bastante aparente e peculiar de seu trabalho é a preocupação pelo refinamento estético e filosófico de suas dançarinas. Não raro encontramos registros de apresentações de seu grupo em Museus, Bibliotecas, Prefeituras e Galerias de Arte e, da mesma forma, muitos movimentos tinham inspiração em obras de arte como esculturas e pinturas.

Mais uma vez, seguindo um fluxo natural, uma das alunas de Masha Archer também se torna professora e passa a lecionar esse modelo de Dança do Ventre cuja inspiração remontava ao trabalho de Jamila Salimpour. Dentre outros elementos, Carolena Nericcio, uma jovem tatuada de São Francisco também segue a filosofia de comunidade e empoderamento feminino, tão cultivada por Masha e o gosto pela improvisação em vez da coreografia. O traço mais marcante de Carolena, no entanto, foi a consolidação de um





sistema que embora complexo, é bastante intuitivo e que permite a coordenação e fluidez de formações coletivas durante a improvisação.

Esse sistema enaltece as relações intersubjetivas entre os membros do grupo, que devem estar atentos entre si, ao invés de apenas em si. Há líderes e seguidores, há senhas e transições, há formações pré-estabelecidas, tudo isso para facilitar a coordenação do grupo, porém, nada disso funcionaria se não houvesse a preocupação comum a todos os membros em manter a unidade da performance. Esse jogo passa a ser o elemento central da apresentação fazendo com que o olhar do público seja direcionado muito mais à experiência coletiva do que à objetificação da dançarina.

O que é possível observar desse modelo norte-americano de Dança do Ventre é que ele é muito mais voltado a liberdade de criação das dançarinas, sendo uma ferramenta potente de autoexpressão. Na década de 80, esse modelo já era tão famoso quanto o tradicional, e surgiu uma necessidade natural de identificá-lo de outra maneira que não Dança do Ventre. Embora Carolena nunca tenha alegado sua intenção nesse sentido já que, para ela, o que seu grupo fazia ainda era considerado Dança do Ventre, esse sistema ficou conhecido como Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre.

O que começou em São Francisco como uma simples aula de Dança do Ventre no final da década de 80 floresceu e agora é um fenômeno mundial. Eu não tinha um plano quando eu comecei a lecionar naquela aula de terça-feira à noite. Pensei que poderia ser divertido reunir um grupo de pessoas para curtir a dança e talvez fazer um pouco de renda extra. (NERICCIO-BOHLMAN; ADAMS, 2014, p. 8)

Embora Carolena Nericcio seja considerada a criadora do Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre, é inegável o fato de que seu desenvolvimento seja decorrente dessa efervescência criativa que remonta as primeiras idéias de movimento de Jamila Salimpour na década de 50 e da *expertise* artística de Masha Archer na década de 70. Da mesma forma, também nos é possível perceber uma menor interação com outras formas de arte, pelo menos não na escala de suas antecessoras que potencializaram as relações entre dança, teatro, circo, música e artes visuais. A necessidade natural de tentar estruturar um sistema, configurando códigos e elementos próprios a ponto de tornar-se um estilo independente já suaviza, embora não rejeite, as possibilidades de interação. Não à toa, o vocabulário clássico do Estilo Tribal Americano é fixo (embora permita a



criação de dialetos), as formações são pré-estabelecidas e há regras claras quanto à forma de improvisação que são seguidas por todas as trupes. O *dress code* também segue um padrão que não sofre muitas alterações e há uma tendência na utilização de gêneros musicais que, em geral, seguem uma linha mais ancestral e folclórica a respeito da colaboração com bandas como o *Helm*<sup>179</sup>. A esse respeito:

Uma das coisas importantes a se saber quando aprendemos como Carolena desenvolveu esse estilo é que sua visão trouxe novamente a dança para suas raízes antigas do Oriente Médio, no que concerne a seleção musical e vocabulários de movimentos (...) (DJOUMAHNA, 2003, p. 2)

Embora o Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre já possibilite uma maior saída ao estereótipo sexualizante da dançarina, ele também foi considerado limitante ao parecer representar uma tribo idílica de mulheres que não se coaduna com o a noção de sociedade urbana e moderna que muitas praticantes desejavam assumir. (BURNAM, 2012, p. 98) A pouca flexibilidade para interação com outras formas de artes também se tornou um impasse para aquelas dançarinas que ansiavam ultrapassar as fronteiras dessa configuração metodicamente sistematizada e dar vazão a toda sua potência criativa. Esse inter-relacionamento foi expandido ao limite com a subsequente criação do *Tribal Fusion*, tadozido no Brasil como Fusão Tribal, e que é produto direto do Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre, mas que, como o nome implica, possibilita a fusão com novas e diversas expressões artísticas.

Entendendo que o *Tribal Fusion* descende da linhagem do Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre, sendo dele um desdobramento natural, buscaremos contextualizar a sua criação a partir do inerente desejo de mulheres que buscaram expandir suas possibilidades criativas através da dança no intuito de expressar-se de forma mais

---

<sup>179</sup> Desde composições originais que se tornaram clássicos nos mundos da Tribal e Dança do Ventre à música tradicional de todo o Mediterrâneo, Helm expandiu continuamente seu repertório desde o início da banda no início dos anos 90. Sediado em Marin County, CA, Helm tem feito turnês internacionais com apresentações recentes em Londres, Roma, Lima, Istambul, Moscou, Austrália e na ilha de La Reunion. Além de seus mais de 12 álbuns, Helm forneceu trilhas sonoras para produções de cinema e televisão. O histórico de performances de Helm inclui mais de trinta feiras da Renascença, várias participações no Aclamado Festival de Dança Étnica de São Francisco e inúmeras funções corporativas e privadas. Disponível em <<https://helmmusic.com/index.html>>. Acesso em 18 nov. 2019.



autêntica e pessoal. Utilizaremos, pois, os estudos da Intermidialidade como uma ferramenta que não só garante uma ampla interpretação criativa na busca da autoexpressão, como também é capaz de justificar a criação do fenômeno da Dança Tribal que se traduz na relação interartística entre dança, circo, teatro, música, artes visuais, dentre outras combinações.

## 2. Jamila Salimpour: Circo, Teatro e Dança

O conjunto de preceitos que culminaram na elaboração do Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre começa a ganhar forma desde a década de 50, com uma ex-artista de circo<sup>180</sup> e uma das dançarinas do ventre mais conhecida dos Estados Unidos, Jamila Salimpour. Jamila nasceu em Nova York em 1926, filha de pais imigrantes de Agrigento, na Sicília. Seu pai, militar a serviço da marinha siciliana no Egito, na Síria e na Tunísia, trouxe de volta relatos detalhados e gravações de música do Oriente Médio, entretendo mais tarde sua família com animadas interpretações de dançarinas orientais imitadas posteriormente pela pequena Jamila. Os filmes da conhecida “Era de Ouro” da Dança do Ventre<sup>181</sup>, também tiveram grande influência sobre ela. Jamila relata que, embora tenha iniciado sua carreira artística aos 16 anos de idade como dançarina e acrobata no Circo dos Irmãos Ringling, suas primeiras experiências pessoais de movimento vêm das descrições e relatos detalhados de seu pai, dos exemplos de filmes que assistia e das informações que recebera enquanto inquilina da Sra. Takorian. (SALIMPOUR, 1997)

---

<sup>180</sup> Segundo El Safy, desde seus primeiros anos, Jamila demonstrou uma queda pelo inusitado e dramático tendo ingressado no Circo dos Irmãos Ringling aos dezesseis anos em 1942. Nesse período, Jamila foi assistente do malabarista Massemiliano Truzzi. Além de treinar como amazona e trapezista com a famosa Trupe Justino Loyal, ela fazia apresentações diárias incluindo uma performance acrobática com cinco elefantes. (EL SAFY, 1994)

<sup>181</sup> As bailarinas orientais da “Era de Ouro” fazem parte de um legado que remonta ao *Casino Opera House*, da atriz síria Badia Masabni, inaugurado no Cairo em 1926. Masabni contratou dançarinas como Tahia Carioca e Samia Gamal que mais tarde se tornaram ícones da dança egípcia e populares estrelas do cinema egípcio. Dançarinas nesses filmes, como Samia Gamal e Tahia Carioca, apresentaram um estilo híbrido reinventado de dança do ventre fortemente influenciado pelas representações hollywoodianas do Oriente e depois apresentado aos turistas estrangeiros como o estilo local. Essa versão da dança também foi o que as dançarinas americanas observaram nas boates árabes americanas nos anos 1960: uma forma de dança mais sexualizada, romantizada e ocidentalizada, originária de uma história da influência colonial e pós-colonial do Ocidente no Oriente Médio e que foi exportada de volta para os EUA como uma tradição de dança autêntica. (HAYNES-CLARK, 2010, p. 47)



A partir de suas observações das dançarinas do Egito, Argélia, Marrocos, Síria, Líbano e Turquia que se apresentavam nos cafés árabes e restaurantes dos Estados Unidos daquela época, Jamila compilou uma série de movimentos e padrões rítmicos para o uso de *Snujs*<sup>182</sup> que se tornou um Manual de Dança do Ventre para praticantes em todo o mundo até os dias atuais. Desenvolvendo seu próprio formato de dança, Jamila denominou os movimentos a partir da região de origem ou do nome de cada bailarina como é o caso do passo “Egípcio” em virtude da familiaridade do gesto que observou em bailarinas egípcias e “Maya” em homenagem à perfeita execução do movimento sinuoso de quadril da bailarina Maya Medwar. Outros exemplos são o “shimmy argelino” que recebeu este nome em homenagem a Fatima Ali, dançarina da Argélia, a “queda turca” fazendo referência a Tabora Najim, e muitos outros movimentos que foram catalogados por Jamila à partir de suas observações. À frente de seu tempo, Jamila também se tornou a primeira mulher a ser proprietária de uma Casa Noturna Árabe em São Francisco. Segundo ela:

Quando começamos a trabalhar com as dançarinas egípcias que vieram para a cidade - digamos, Siham, aquela que abriu o Fez<sup>183</sup> - todas tentávamos dançar como ela o máximo que podíamos. Então havia Maya Medwar, é claro, e depois Zenouba... eu aprendi observando e tentando imitar. (EL SAFY, 1994)

Em 1967, já como uma professora de dança conhecida, Jamila é convidada para se apresentar num famoso evento multicultural da Califórnia chamado *The Renaissance Pleasure Faire*<sup>184</sup>, acrescentando teatralidade à sua apresentação a partir da criação do grupo *Bal Anat*<sup>185</sup>. Para adaptar-se a estética medieval dessa Feira da Renascença, Jamila

<sup>182</sup> Instrumento musical composto por pequenos címbalos de metal, tocados com os dedos médios e polegar em ambas as mãos.

<sup>183</sup> Fez foi o primeiro clube noturno árabe inaugurado Vermont perto da Sunset Boulevard. Segundo Jamila Salimpour, até a abertura do Fez, Los Angeles nunca tinha ouvido música árabe autêntica ou visto a dança oriental pura. (SALIMPOUR, 1994)

<sup>184</sup> Coordenada por Carol Le Fleur, a Feira funcionava como um enorme circo ao ar livre e buscava representar a gastronomia e entretenimento típicos do século XVI.

<sup>185</sup> O nome “*Bal Anat*” significa Dança da Deusa Mãe e parte de um desejo de Jamila que gostaria que “fosse quase uma cerimônia religiosa; Eu queria que fosse um ritual. Foi tão poderoso quando fizemos isso pela primeira vez porque ninguém esperava. É claro que os movimentos eram muito primitivos e estilizados.” Dessa forma Jamila tentava relacionar tudo à Deusa Mãe, associando a dança da cobra, “a uma sacerdotisa cretense que iria manter suas cobras no ar durante um ritual.” (EL SAFY, 1994)



buscou vestir seus bailarinos com trajes que parecessem o mais tradicional possível, inspirando-se nas imagens que via em revistas como a *National Geographic*. Sua preocupação estendia-se também à própria seleção musical, a qual era completamente tocada ao vivo por ela, por seus dançarinos e também por músicos convidados. Muitas vezes executada de forma experimental, já que não havia muita disponibilidade de músicos do Oriente Médio naquele período, a seleção feita por Jamila parecia revestir todo o espetáculo de originalidade, tendo muitas pessoas acreditado que aquela encenação era de fato uma reprodução do que tradicionalmente acontecia nos países do Oriente Médio.

Acrescendo ao seu número uma atmosfera coletiva e tribal, durante a performance Jamila mantinha todo seu elenco no palco e o alternava periodicamente, organizando grupos menores que se apresentavam ao centro do palco, enquanto os demais permaneciam atrás formando uma meia-lua. Mais tarde, essa disposição passou a ser uma das principais características do Sistema ATS® de improvisação coordenada, refletindo-se inclusive em sua terminologia.

Para aumentar o entretenimento de seu show, Jamila utiliza toda sua criatividade e experiência como artista circense, acrescentando números exóticos em que os integrantes do *Bal Anat* se apresentavam com espadas, bandejas, taças e até mesmo serpentes. Inovando definitivamente o cenário da Dança do Ventre, Jamila Salimpour trouxe elementos que até hoje são confundidos como típicos da cultura do Oriente Médio, quando na verdade são fruto da sua liberdade de criação e visão completamente interartística com o circo.

### **3. Masha Archer: Dança e Artes Visuais**

Discípula de Jamila Salimpour, a artista visual Masha Archer cria anos mais tarde a Trupe de Dança Clássica de São Francisco. A partir de seu conhecimento multicultural requintado, Masha buscou imprimir um *status* de obra de arte em todos os aspectos de seu trabalho. Sua busca foi além de tentar significar o gesto a partir da similaridade com esculturas e pinturas antigas, ela também quis alçar a dançarina do ventre a um patamar que a elevasse, similar a outras danças e formas de arte já consagradas. Para isso, Masha





buscou aprofundar a relação coletiva entre suas dançarinas, estimulando uma atmosfera de não competição entre elas. Dessa forma, mesmo as dançarinas solistas dançavam na presença dos demais membros de seu grupo que deveriam encorajá-la em todos os momentos, sendo para ela um apoio inabalável.

Possuindo um diverso conhecimento artístico, fruto de sua formação acadêmica, Masha também imprimiu sua assinatura pessoal ao ampliar os conceitos de vestuário e música até então utilizados no formato de sua professora Jamila Salimpour. Ela acrescenta joalherias étnicas pesadas, *cholis*<sup>186</sup> indianos e elementos de trajes russos e flamencos como o uso de xales no quadril com longas franjas, por exemplo. Coadunando-se com sua preocupação em desobjetificar a dançarina do ventre, ela lança mão de várias camadas de têxteis e turbantes que encobriam as pernas, parte do torso e cabelos das dançarinas, símbolos que se associaram de forma orientalista e sexualizante à Dança do Ventre. Ela também optou em utilizar mídias gravadas o que ampliou seu repertório musical, já que novos gêneros como o clássico e ópera foram acrescentados em suas performances, não se restringindo à musicalidade árabe.

Paralelamente ao desenvolvimento e crescimento das escolas tradicionais de Dança do Ventre nos Estados Unidos, Masha dirigiu a Trupe Clássica de São Francisco por quinze anos de forma completamente independente, comprometida em perseguir seu ideal artístico em vez de representar fielmente a dança dos povos do Oriente Médio. Neste meio potente de efervescência e criatividade feminina, surge sua aluna mais notável, Carolena Nericcio – Bohlman, uma jovem tatuada que frequentava a cena alternativa de São Francisco.

#### **4. Carolena Nericcio: Improvisação e Sistematização**

Através de Masha Archer, Carolena filtra conceitos e ideias que remontavam ao *Bal Anat* de Jamila Salimpour e desenvolve, juntamente com o seu grupo *FatChanceBellydance*®, um sistema complexo com códigos e convenções próprios que permitem a improvisação dos dançarinos juntos, mesmo que nunca tenham se encontrado anteriormente. Esse sistema atualmente é conhecido como Estilo Tribal

---

<sup>186</sup> Uma espécie de blusa curta que deixa o ventre da dançarina exposto e cobre parte o torso e braços.



Americano de Dança do Ventre e suas características principais, embora distintas, apresentam evidente similaridade com os estilos desenvolvidos por suas antecessoras.

Além da improvisação, os conceitos de troca e compartilhamento de liderança, figurino, a própria influência no vocabulário utilizado, o diverso e inusitado uso de espaços não convencionais para as performances, democratização de todos os corpos, o Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre também tende a demonstrar uma atmosfera de acolhimento entre suas dançarinas, enfraquecendo a competição entre elas através das formações coletivas. Para que uma apresentação de ATS® seja bem sucedida, todos os integrantes devem trabalhar juntos buscando a sincronicidade de movimentos e fluidez da performance. Assim, em vez de estimular um olhar objetificador, essa qualidade direciona o foco da plateia para as relações intersubjetivas que acontecem entre as dançarinas. Essas relações se constituem na exata medida em que, ao improvisar, estão negociando coletivamente e respondendo comandos entre si visando a coesão de um bem maior que, naquele momento, transcende-se para a performance. (BURNAM, 2012, p. 93)

No entanto, embora o ATS® aparente representar os aspectos mais folclóricos das danças que fazem parte de sua configuração, e isso é bastante visível não só nas músicas e *dress code* utilizados, como também no próprio léxico de movimentos, ele não é e nunca teve a pretensão de ser considerado uma dança autêntica, mas uma colagem de danças étnicas antigas seguindo as próprias inspirações de dançarinas norte-americanas. Esse aspecto “fake” reveste o estilo de uma áurea ancestral incompatível com as dançarinas que passaram a se identificar com uma dança mais urbana e contemporânea, típica da década de 90 onde houve a ascensão das danças de rua e hip hop nos Estados Unidos.

O Estilo Tribal Americano, com sua postura controlada verticalmente e referência estética étnica, é visto por alguns como uma forma de expressão que embora seja forte, é limitante a uma qualidade formal recatada, permitindo apenas uma falsa identidade “tribal” do velho mundo, impedindo, por exemplo, a capacidade de expressar a própria identidade contemporânea como alguém que vive atualmente numa sociedade urbana. (BURNAM, 2012, p. 98)



## 5. Tribal Fusion e Intermidialidade

O desejo por novas possibilidades e maneiras de representar uma expressão de autenticidade mais pessoal através da dança, culminaram no desdobramento de novas estilizações do Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre. A ampliação de fronteiras desse sistema surge com o desenvolvimento do que conhecemos atualmente como *Tribal Fusion* (traduzido no Brasil como Fusão Tribal), a partir das experimentações feitas por Jill Parker, ex-integrante do *FatChanceBellydance®* e aluna de Carolena Nericcio que em 1996 cria um grupo de dança chamado *Ultra Gypsy Dance Theater*. De forma bastante experimental e seguindo seu próprio fluxo criativo, Jill Parker aprofundou a sua relação com o Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre com outras artes e áreas ampliando assim, as próprias possibilidades de existência do *Tribal Fusion*. Essa expansão do Estilo Tribal promovida a partir do diálogo com outras artes aproxima o trabalho desenvolvido inicialmente por Jill Parker e difundido por todo o mundo dos Estudos da Intermidialidade e confirma o pensamento de Daniella Aguiar ao inferir que “A dança em relação é, simultaneamente, importante para sua autoafirmação como área de conhecimento teórico-artístico e para expansão de suas possíveis materialidades.” (AGUIAR, 2017, p. 2)

Os Estudos de Intermidialidade fundem duas áreas que surgiram ao mesmo tempo tanto nos Estados Unidos quanto na Alemanha. Nos Estados Unidos esse tipo de estudo ficou conhecido como Interartes, sendo Claus Clüver um de seus principais fundadores e, na Alemanha, esse assunto denominou-se Intermidialidade. Tomemos como exemplo a Bauhaus, uma das principais Escolas Alemãs que fazia uso de recursos intermediáticos nos processos de criação artística, dando especial atenção ao trabalho do pintor Oskar Schlemmer conforme trecho do livro “A Dança Expressionista Alemanha e Bahia”, de Carmen Paternostro Schaffner. Nesse trecho nos é possível perceber como a articulação e inter-relacionamento entre artes visuais, dança, teatro e cenografia resultou em novas formas de pensar o espaço de intervenção artística, expandindo sua materialidade. Ei-lo:

Constituía meta da Bauhaus encontrar uma nova e poderosa correlação de trabalho entre todos os processos de criação artística para culminar finalmente num novo equilíbrio visual da cultura e do meio-ambiente. Na comunidade da Bauhaus, Oskar Schlemmer teve um papel destacado,



quando, em 1921, começou a dirigir a oficina de escultura, transformando-a numa oficina cenográfica. A qualidade artística mais característica do seu trabalho era sua interpretação do espaço. Nas suas pinturas como também nos seus trabalhos cenográficos de balé e teatro, Schlemmer concebe o espaço num só volume, sob o aspecto da atuação do dançarino e do ator. (2012, p. 43)

Enquanto que os Estudos Interartes dizem respeito às relações entre as artes e obras de artes em geral, a Intermidialidade é um termo muito mais abrangente já que abarca tanto as artes como as mídias. (AGUIAR, 2015, p. 10) Essa definição de Claus Clüver sobre o fenômeno da Intermidialidade envolver a relação não só entre diferentes artes, mas também entre diferentes mídias implica não só na reconceituação da dança, da música e das artes plásticas como mídias (CLVER, 2011, p. 10), como também considera o Cinema, Televisão, Rádio e Vídeo como tais, incluindo ainda as mídias impressas, digitais ou eletrônicas.

Intermidialidade diz respeito não só àquilo que nós designamos ainda amplamente como “artes” (Música, Literatura, Dança, Pintura e demais Artes Plásticas, Arquitetura, bem como formas mistas, como Ópera, Teatro e Cinema), mas também às “mídias” e seus textos, já costumeiramente assim designadas na maioria das línguas e culturas ocidentais. Portanto, ao lado das mídias impressas, como a Imprensa, figuram (aqui também) o Cinema e, além dele, a Televisão, o Rádio, o Vídeo, bem como as várias mídias eletrônicas e digitais surgidas mais recentemente. (CLÜVER, 2006, p. 18)

Dentro dessa perspectiva intermidiática, o grupo seminal de *Tribal Fusion*, o *Ultra Gypsy*, promoveu uma remodelagem total do que fora concebido como o *ATS®*, incorporando elementos e mídias que até então não eram possíveis e, criando assim, um veículo único de autoexpressão para suas dançarinas. Incorporando aspectos absolutamente contemporâneos, não só novas composições e gêneros musicais foram inseridos, como também as apresentações passaram a contar com recursos teatrais, não utilizados no *ATS®*.

Da mesma forma, as relações entre mídias não ocorreram apenas entre artes distintas, mas passou a incorporar outras configurações de dança que até então não eram concebidas dentro da esfera da Dança do Ventre. Embora o *ATS®*, já correlacionasse a Dança do Ventre à Dança Flamenca e *Kathak* Indiano, todas essas



vertentes contribuía para realçar nuances mais primevas e folclóricas, fortalecendo um saudosismo ao antigo e ancestral.

No entanto, o léxico do *Tribal Fusion* fora ampliado com movimentos de danças contemporâneas e urbanas, a respeito do *hip hop*. Assim, o *pop-and-lock* e o *liquid style* passaram a coexistir com os gestos das danças étnicas ancestrais abordadas no *ATS®*. Ademais, Frédérique, uma das alunas de Jill Parker, foi uma das primeiras desta leva de dançarinas que passou a utilizar música eletrônica americana, *drum and bass*, *breakbeat* e *dubstep* dentro do contexto da Dança do Vente na virada do milênio. (BURNAM, 2012, p. 99)

Durante sua vinda ao Brasil na Terceira Edição do Congresso Tribal Sul- Americano, organizado por Rebeca Pinero em São Paulo, Jill Parker afirmou que o processo que envolveu a criação do *Tribal Fusion* fora na verdade uma progressão natural após anos desenvolvendo-se no formato do *ATS®*. Como salientou no evento, Jill sentiu a necessidade de “cavar” mais profundamente em coisas que faziam sentido para ela e começou a trabalhar em suas próprias criações incorporando suas próprias experiências pessoais que iam desde dançar em casa noturnas, participar do Festival *Burning Man*<sup>187</sup>, utilizar fogo em suas performances, fazer seus próprios figurinos, estudar outras formas de dança e até mesmo teatro.

A natureza intermediática inerente ao *Tribal Fusion* além de promover a interação entre as distintas formas de artes também estimula as relações de parceria com pessoas de outras áreas de conhecimento (AGUIAR, 2017, p. 11) a exemplo das colaborações entre dançarinas, *DJs* e músicos de bandas como o *Beats Antique*, *Maduro*, *Pentaphobe*, dentre outros. Essa integração pode até mesmo ser considerada um dos motivos que tornou o *Tribal Fusion* muito mais famoso que o seu antecessor, o *ATS®*, causando inclusive certa confusão sobre qual estilo derivou primeiro.

---

<sup>187</sup> O *Burning Man* é um evento anual que acontece desde 1986 nos Estados Unidos, inicialmente na *Baker Beach* de São Francisco e desde 1990 no Deserto *Black Rock* de Nevada. Trata-se de uma experiência cultural e coletiva que estimula a interação artística entre seus participantes com diversas instalações, galerias e uma grande escultura de um homem ao centro, que será queimado ao final das festividades. Todas as formas de arte são encorajadas já que a proposta do evento é estimular todos os seus participantes a se expressarem criativamente. (CHEN, 2002, p. 6)





Embora várias formas de músicas Árabe e da Rota da Seda (uma referência romântica às músicas do Norte da África e Ásia Central) sejam utilizadas no Tribal Fusion, música eletrônica é a mais favorecida, variando do *world fusion* ao *dark Industrial*. Essa pode ser uma das razões porque o Tribal Fusion é mais popular entre jovens já que são demograficamente mais familiares com a cultura que originou a música eletrônica e cresceram com uma miríade de possibilidades estéticas. (SCHEELAR, 2012, p. 74, grifo nosso)

No Brasil, por exemplo, o sucesso midiático que o grupo *Bellydance Superstars*<sup>188</sup> dirigido pelo empresário Miles Copeland causou nos anos 2000, levou muitas praticantes a conhecer e se encantar pelo *Tribal Fusion* antes mesmo de saber o que era o Estilo Tribal Americano. Dançarinas de *Tribal Fusion* como Rachel Brice, Zoe Jakes, Mardi Love, dentre outras, tornaram-se mundialmente famosas e expandiram ainda mais essa nova configuração de dança que se tornou um fenômeno em grande parte pela possibilidade de entrelaçamento com diversas mídias. Essa estratégia foi capaz de acompanhar as tendências artísticas da virada do século e suprir o potencial expressivo das praticantes dos dois nichos principais de Dança do Ventre nos Estados Unidos, a conhecida como de Cabaré Americana e o próprio Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre.

Embora o termo “Intermedialidade” seja bastante recente para designar um fenômeno que pode ser encontrado em todas as culturas e épocas (CLÜVER, 2011, p. 9), e não obstante desde a década de 50 ou até mesmo antes disso já possamos encontrar sinais que relacionam a Dança do Ventre a outras formas de artes, a exemplo do *Bal Anat* de Jamila Salimpour, percebemos um diálogo claro existente entre o *Tribal Fusion* e esse eixo teórico. Sob esta ótica, analisar o Tribal Fusion à luz da Intermedialidade nos ajuda inclusive a entender e contextualizar não só o seu surgimento, mas também sua rápida propagação, problematizando ainda as questões concernentes ao delineamento de suas nuances e as tentativas de construir uma definição viável para o termo.

---

<sup>188</sup> *Bellydance Superstars* (também conhecida BDSS) é a mais conhecida companhia americana de Dança do Ventre, sendo uma empresa que realiza turnês comercialmente e foi iniciada em 2002 pelo produtor musical de Hollywood, Miles Copeland. Os objetivos desta empresa são entreter o público em todo o mundo com um espetáculo impressionante que mostra a habilidade e astúcia da dança do ventre. (BURNAM, 2012, p. 88)



## 6. *Silent Sirens* e *Le Serpente Rouge*: a intermedialidade enquanto pressuposto para a fusão

Exemplos de relações intermidiáticas presentes no *Tribal Fusion* podem ser destacados nas obras *Silent Sirens* e *Le Serpente Rouge*, dirigidas pela dançarina Frédérique e Miles Copeland, respectivamente. *Silent Sirens* encena filmes mudos dos anos 20 utilizando gestos do vocabulário da Dança do Ventre e Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre, artifícios teatrais como mímica, figurinos monocromáticos e em tons de sépia numa alusão à falta de cor natural dos processos fílmicos disponíveis, além de referências musicais do início do século XX. Assim como nos filmes mudos, é possível observar em *Silent Sirens* uma forte ênfase na expressão corporal e facial das dançarinas representando diálogos inteiros através da dança e pantomima.

O mesmo processo intermidiático se observa em *Le Serpente Rouge*, turnê organizada por Miles Copeland reunindo o grupo de dança *The Indigo*, formado pela dançarina Rachel Brice, o maior expoente de Tribal Fusion no mundo, além de Zoe Jakes e Mardi Love. Em *Le Serpente Rouge*, incorporam-se elementos do *vaudeville* para a recriação de um cabaré vintage, em que se relacionam diversos gêneros musicais incluindo *Ragtime*<sup>189</sup>, músicas ciganas e do Oriente Médio.

Em ambos os casos ilustrados, observamos a convergência de diversas mídias entre si a respeito do Cinema, Teatro, Música e Dança. Essa fusão que para as escolas tradicionais de Dança do Ventre parece ser tão controversa é, por outro lado, causa e consequência do *Tribal Fusion*, parecendo bastante coerente afirmar que se trata, por certo, de um fenômeno tipicamente intermidiático. Conforme Daniella Aguiar, embora a própria Dança já seja considerada em si uma mídia intermidiática, pois pode não só combinar mais de uma mídia como também ser criada a partir das relações de tradução

---

<sup>189</sup> Segundo Alexy Viegas, *ragtime* é “um estilo de música popular, essencialmente americano, que prosperou entre 1896, aproximadamente, até 1918. Sua principal característica é o ritmo sincopado (*ragged*). Enquanto hoje é julgado como um estilo pianístico, durante o período citado o termo *ragtime* também se referia à música instrumental e vocal e à dança. Foi um dos gêneros predecessores do jazz, adaptando conceitos clássicos de forma e harmonia ao ritmo dos negros norte-americanos. O *ragtime* foi condenado pelos críticos da época (talvez por sua ligação com os cabarés e por suas raízes negras), porém, na Europa, ganha status de arte modernista, através da obra de compositores vanguardistas da época, como Debussy e Stravinsky”. (VIEGAS, 2012, p. 1)



de outras mídias (AGUIAR, 2017, p. 1), o *Tribal Fusion* experimenta, por assim dizer, a intermedialidade em toda sua plenitude, sendo não só fator que motiva sua existência como também a estratégia potente de expressão criativa dos que dele praticam.

### **Considerações finais**

A Dança do Ventre se desenvolveu no Ocidente como um importante instrumento de autoexpressão e empoderamento de dançarinas, seja para aquelas que buscaram um viés mais tradicional da dança ou para aquelas que a trabalharam de forma mais vanguardista, à luz dos acontecimentos sociais, políticos e culturais de seu tempo. Mulheres como Jamila Salimpour e Masha Archer serão para sempre citadas no meio da Dança do Ventre ocidental como visionárias ao elevar essa dança ao mesmo patamar de outras formas de arte já consagradas. Ademais, a elas coube lançar a semente que culminou no florescimento do Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre, uma vertente com características e particularidades distintas e consolidada por Carolena Nericcio como um intuitivo e sistemático método de improvisação.

O ineditismo e inventividade dessas mulheres revolucionou o meio da Dança do Ventre e reverberou pelos corpos de muitas outras dançarinas que se seguiram. Abria-se a possibilidade de mesclar não só diversas configurações de dança, mas também artes distintas resultando numa forma de dança que une o ancestral ao contemporâneo, o *Tribal Fusion*. Longe de ter uma visão romantizada sobre o tema, esse artigo buscou demonstrar que a intermedialidade típica dessa modalidade já era uma tendência que remontava desde a década de 1950, com os estudos e ações experimentais de Jamila Salimpour. Essa necessidade de mesclar artes e mídias distintas, o gosto pela justaposição e colagem, a preferência em trabalhar de forma colaborativa, dentre outras características, são inerentes a Pós-Modernidade, período em que se contextualiza toda a configuração do Estilo Tribal. E, embora seja recente essa vertente, principalmente quando a comparamos com a milenar arte da Dança do Ventre, já localizamos dois eixos teóricos importantíssimos para a abordagem do tema, que é estudá-lo à luz da Pós-Modernidade e Intermidialidade.



Intentamos demonstrar que a intermedialidade não apenas amplia as possibilidades de criação dentro do contexto do *Tribal Fusion*, mas é dele pressuposto. É a razão pela qual sua existência e criação se justificam, traduzindo o desejo de suas participantes se expressarem de forma profunda e ilimitada, evidenciando assim as suas identidades particulares. Essa vasta gama de possibilidades se torna exequível pela utilização de recursos advindos não só da própria dança, mas também da música, cinema, teatro, dentre outras mídias, além de possibilitar o estabelecimento de relações com pessoas de outras áreas do conhecimento sendo um terreno fértil para a produção não só artística e cultural, mas também acadêmica e científica.

No entanto, essa mesma abertura a outras artes e mídias tão inerente ao *Tribal Fusion* também tem se tornado controversa para muitas praticantes. Embora seja essa a sua principal prerrogativa, muitos questionamentos tem surgido acerca do que se convencionou a ser retratado como *Tribal Fusion*. Segundo Aguiar, “as convenções são o que constitui a mídia, a noção de dança, que é construída baseada na recorrência de aspectos em configurações concretas de dança”. (2017, p. 7). Baseando-se ainda nos esclarecimentos da autora ao afirmar que sendo as convenções “criadas e definidas por artistas, produtores, público e todos os envolvidos nos processos de criação e difusão da dança” (2017, p.7), até que ponto uma obra ou dançarina pode ser considerada de *Tribal Fusion*?

A principal corrente envolvida no assunto assume como tal a obra ou dançarina que fusiona o Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre (principalmente no que concerne ao vocabulário do estilo) a outras linguagens de dança e interações artísticas. Outra corrente, por sua vez, dissocia o *Tribal Fusion* da linhagem consagrada por Carolena Nericcio, aproximando-o diretamente dos estudos desenvolvidos por Jamila Salimpour.

Em sua passagem pelo Brasil em 2019, como já exposto, a própria Jill Parker considera o estudo do Estilo Tribal Americano de Dança do Ventre como fundamental para o desenvolvimento do *Tribal Fusion* e esclarece que este foi um desdobramento natural fruto de do inter-relacionamento entre sua experiência e inserção no ATS® com as suas outras experiências artísticas e midiáticas. Fortalece essa corrente a fala e conduta de Jamila Salimpour e Suhaila, sua filha, que jamais reivindicaram para si a



autoria de uma dança que não fosse Dança do Ventre, mesmo que a desenvolvessem de forma não tradicional:

Muito dos figurinos e danças foram inspirados por imagens do National Geographic, mas nosso objetivo era sempre uma dança no estilo cabaré. Então não era estilo tribal.” (DJOUMAHNA, 2003, p. 1).

Embora as argumentações a respeito do assunto estejam longe de findar e foge do objetivo deste artigo tecer maiores problematizações acerca do tema, não deixa de ser relevante a consideração de que, como bem salienta Daniela Aguiar, “apesar da tentativa de manutenção de certas convenções, elas não são fixas e imutáveis”. Acrescenta a autora ainda que “as convenções, bem como a mídia ou arte da dança, estão em processo contínuo de formação.” (2017, p. 7)

Destarte, entender de que forma uma arte se relaciona com outra, seja combinando-a ou traduzindo-a, é uma eficiente ferramenta artística para o questionamento de sua própria convenção. A intermedialidade é por assim dizer, mais que uma prerrogativa da existência do *Tribal Fusion*, o seu estudo conjugado poderá ainda suscitar interessantes desdobramentos e debates sobre o assentamento e/ou expansão de suas fronteiras.

### Referências bibliográficas

AGUIAR, Daniella. Dança e Intermedialidade: Relações, Convenções e Fronteiras. In: **Seminário Internacional Trans-In-Corporados**, Rio de Janeiro, v.02, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.science/trans-in-corporados-2017/papers/danca-e-intermedialidade%3A-relacoes%2C-convencoes-e-fronteiras?lang=es>>. Acesso em 18 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Intermedialidade e seus diálogos contemporâneos. **IPOTESI – Revista de Estudos Literários**, Juiz de Fora, v.19, n.1, p.10-13, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19490>>. Acesso em 18 nov. 2019.





BURNAM, April Rose. **Bellydance in America: Strategies for Seeking Personal Transformation**. Los Angeles, 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes em Cultura e Performance) – Universidade da Califórnia.

CHEN, Katherine. The alternative in the desert: On the Burning Man organization. **Alumni Quarterly Colloquy: The Graduate School of Arts and Sciences Harvard University**, Cambridge, p.16, inverno 2002. Disponível em <<http://burningman.org/culture/philosophical-center/academics/>>. Acesso em 10 dez. 2019.

CLÜVER, Claus. Intermidialidade. **Pós:**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 8 - 23, nov. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15413>>. Acesso em 20 nov. de 2019.

\_\_\_\_\_. Inter textus / inter artes / inter media. **Aletria: Revista de estudos de literatura**, Belo Horizonte, n. 14, 11-41, jul./dez. 2006. Disponível em <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1357>>. Acesso em 10 nov. 2019.

DJOUMAHNA, Kajira. **The Tribal Bible: Exploring the Phenomenon that is American Tribal Style Bellydance**. California: Sierra Pacific Lithographics, 2003.

EL SAFY, Shareen. Shaping a legacy: a new generation in the old tradition. **The Best of Habibi**, Califórnia, v. 13, n. 4, outono 1994. Disponível em <<http://thebestofhabibi.com/vol-13-no-4-fall-1994/>>. Acesso em 25 nov. 2019.

FOSTER, Susan Leigh. **Reading Dancing: Bodies and Subjects in Contemporary American Dance**. Berkeley: University of California Press, 1986.

ABOUT helm. **Helmmusic**, 2019. Disponível em <<http://hemlmmusic.com>>. Acesso em 18 nov. 2019.

NERICCIO-BOHLMAN, Carolena.American & ADAMS, Kristine. **American Tribal Style® Classic**. Califórnia: Lulu Publishing Services, 2014.



PATERNOSTRO, Carmen. **A dança expressionista Alemanha e Bahia**. Salvador: EDUFBA, 2012.

SALIMPOUR, Jamila. **Antoinette Awayshak and “La Belle Epoch”**. The Best of Habibi Magazine. Vol. 13, N.3, 1994. Disponível em <<http://thebestofhabibi.com/vol-13-no-3-summer-1994/antoinette-awayshak/>>. Acesso em 10 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **International Conference on Middle Eastern Dance**. Orage Coast College, Califórnia, 1997.

SCHEELAR, Catherine M. **The use of Nostalgia in Genre Formation in tribal Fusion Dance**. Edmonton, 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Artes Departamento de Antropologia) – Universidade de Alberta.

TRIBAL basics: Dance Fundamentals. Direção: Bart Cox. Produção: Carolena Nericcio . Berkeley, 1999. 1 DVD (75 min).

VIEGAS, Alexy. As feiras mundiais e a sua participação na disseminação do ragtime nos Estados Unidos e na Europa. **Academia.edu**, Paraná, 2012. Disponível em <[file:///C:/Users/7%20ULTIMATE/Downloads/As feiras mundiais e a sua participacao %20\(1\).pdf](file:///C:/Users/7%20ULTIMATE/Downloads/As%20feiras%20mundiais%20e%20a%20sua%20participacao%20(1).pdf)>. Acesso em 9 dez. 2019.



# Uma cartografia de sentidos em Mimoso do Oeste: cinema, corpo e outros modos de ser/estar nas cidades

Milene Migliano<sup>190</sup>

Lina Cirino<sup>191</sup>

**Resumo:** Este resumo se propõe a apresentar e refletir sobre a experiência da realização da oficina Cartografias de Sentidos durante o segundo Festival Mimoso de Cinema. A Cartografia de Sentidos é uma proposição metodológica desenvolvida no Centro de Convergência de Novas Mídias da UFMG, em 2008, e vem sendo realizada em diversas cidades do Brasil desde então, pelos pesquisadores à época envolvidos, contagiando os modos de pensar as culturas urbanas em questão em diversos contextos. Esta oficina em Luis Eduardo Magalhães, no oeste da Bahia, buscou a compreensão da potência de criação de mapas por meio dos sentidos acionados nos corpos dos participantes – mediados por dispositivos tecnológicos de apreensão e registro, as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC's) – que integraram o mapa produzido colaborativamente e em intermedialidade.

**Palavras-chave:** corpo; cartografia de sentidos; experiência estética; práticas culturais; fragmentos de narrativas.

## 1. Introdução

Neste artigo está um primeiro mapa sintetizado em formato texto da Oficina Cartografia de Sentidos, realizada em Luis Eduardo Magalhães, no oeste da Bahia, durante a programação do II Festival Mimoso de Cinema. Além das contextualizações teórico-metodológicas os textos apresentados referem-se à sua realização enquanto espaço de criação e crítica, remetendo-nos a narrar delongadamente a seu respeito, principalmente de sua relação com a produção de estudantes do CAHL-UFRB, em Cachoeira.

A cidade de Cachoeira, no Recôncavo da Bahia é reconhecida internacionalmente pelas diversas lutas populares organizadas e realizadas pelas suas ruas de calçamento,

---

<sup>190</sup> Pós-doutoranda no PPGCOM-ESPM/SP, membro do Grupo de Pesquisa Juvenália: questões estéticas, geracionais, raciais e de gênero no PPGCOM-ESPM/SP e do GEEECA, Grupo de Estudos em Experiência Estética, Comunicação e Artes, no CAHL-UFRB. E-mail: milenemigliano2@gmail.com

<sup>191</sup> Estudante de graduação em Cinema/UFRB, mestranda no PPGCOM/UFRB e membro do GEEECA – UFRB. E mail: [lina\\_cirino@hotmail.com](mailto:lina_cirino@hotmail.com)



que juntamente com os edifícios, em ruína ou não, contam um pouco das experiências ali vivenciadas. Desde a narrativa de resistência dos povos escravizados em ali exigirem, pela primeira vez na história do Brasil, condições para plantar seus próprios alimentos, passando pela história da resistência pela independência do país, o acolhimento dos primeiros terreiros de candomblé nas Américas ou por abrigar a Irmandade da Boa Morte, Cachoeira assimila em sua composição, a luta popular.

Nos últimos doze anos a cidade tem recebido diversos jovens antes não esperados pelas ruas de luta que configuram a cidade desde que surgiu: são estudantes – que vem do interior da Bahia, nordeste e outras regiões do Brasil - do Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) da UFRB, a primeira universidade criada a partir do Reuni, no governo do Presidente Lula, sob Ministério da Educação pelo Professor Fernando Haddad.

Dentre os cursos abarcados pelo CAHL, destacamos o de Cinema e Audiovisual, que pretende formar profissionais com compreensão das diversas linguagens e ampla visão do campo estético, técnico. Dessa forma, o estudante de cinema do CAHL tem potencial de aprender, no Recôncavo da Bahia, práticas fundamentais à criação e produção de obras audiovisuais, assim como à elaboração de projetos, à crítica, curadoria e à pesquisa acadêmica. “Fazer” cinema na UFRB é “buscar” uma formação ao mesmo tempo artística e humanística - pois o curso articula disciplinas teóricas e outras práticas, denominadas atividades complementares - que provocam constantemente uma forma de ver o mundo através de olhos e ouvidos atentos e críticos... principalmente quando o assunto é território, estética, experiência, colonialismo, feminismos, racismo, comunidades e povos tradicionais, homofobias.

Entre as atividades pedagógicas do curso de Cinema e Audiovisual do CAHL, destacamos as relacionadas à formação curatorial, que nos dois anos que estivemos na cidade podemos dizer o quão agitada era a programação semanal: as mostras do Cineclube Estudantil Mário Gusmão, as mostras organizadas por professores, relacionadas com os conteúdos disciplinares em cada semestre, a mostra de cinema infanto-juvenil, organizada pelo grupo Pet, o ManduCA, com



sessões nas praças, os festivais que também são projetos de extensão, como o Cine-Virada: Festival Universitário da Bahia e o Cachoeira.doc (que colocou a cidade no circuito do cinema documentário nacional), as mostras itinerantes do Festival Panorama Internacional Coisa de Cinema, os lançamentos dos filmes realizados pelos estudantes, e por estudantes egressos, como os associados à produtora Rosza Filmes, assim como as mostras realizadas por egressas: o Mar,

Mulheres, Ativismo e Realização.

O Festival Mimoso de Cinema foi iniciativa de alunos matriculados nesse curso, imaginando uma mostra do que se produz no CAHL, em dimensão curatorial, para além do Recôncavo da Bahia. É como pensar uma ponte que atravessa o Mapa da Bahia de um extremo a outro. Mas essa ponte cresceu tanto que alcançou diversos outros Estados, pois quase 700 filmes do Brasil inteiro foram inscritos na primeira edição do festival.



Figura 1, detalhe da estátua na cobertura de prédio vizinho ao centro cultural, na margem da BR 242.





Luís Eduardo Magalhães (LEM) é uma cidade situada no extremo oeste da Bahia, territorialidade conhecida como “Mimoso do Oeste”, antigo distrito do município de Barreiras. A

BR 242 – que corta a cidade ao meio – traz consigo diversas outras fronteiras. A rodovia divide Luís Eduardo Magalhães em duas cidades e provoca a sensação de descontinuidade destes espaços, que se assentaram muito mais em rede do que em áreas.

Diante desta cartografia perguntamo-nos, “como organizar movimentos políticos de resistência através de um espaço tão fragmentado e, em tese, multi-escalar e... desarticulado?” (HAESBAERT, 2004). Esta foi, em alguma medida, a proposição curatorial da segunda edição do festival, que tinha como tema, “Atravessando Fronteiras”, o que nos estimulou a propor a realização da cartografia de sentidos.

As duas edições do Festival Mimoso de Cinema foram realizados pela produtora 242 filmes, liderada por estudantes do CAHL e aconteceram com apoio da Prefeitura da cidade de Luís Eduardo Magalhães, e a UFRB”. Na realização da segunda edição o apoio da referida prefeitura foi reduzido às vésperas da abertura, tendo restringido o espaço de exibição ao Centro Cultural Luís Eduardo Magalhães (que carrega uma dimensão espacial-cultural-simbólica), mesmo local que abrigou maior parte dos colaboradores e participantes: estudantes e professores da UFRB e UFOB. Esse breve mapa apresentado dá a ver as tensões que compõem esse encontro, entre estudantes politizados e engajados do Recôncavo da Bahia, em um território dominado pela opressão do agronegócio, prioritariamente.

## **2. Mapas e experiência estética**

No desenvolvimento da Pesquisa Cartografias Urbanas, no CCNM-UFMG, estávamos preocupados em usarmos as NTIC's na produção de uma metodologia crítica de apropriação do espaço e seus territórios simbólicos, perspectiva do projeto Rede.Lê, Rede de Inclusão e Letramento Digital. O objetivo principal era levar para dentro do planejamento pedagógico escolar o uso ampliado e irrestrito das técnicas e práticas possíveis a serem construídas coletivamente.



Fomentado na Secretaria Municipal de Educação com nove escolas equipadas com um professor (uma dobra), um laboratório e três monitores, para mantê-los abertos o tempo todo, a experiência foi formidável na dimensão do trabalho colaborativo entre as escolas e os estagiários de diversos cursos de graduação que atuavam no CCNM, com uma equipe de pesquisadores experientes e recém-formados, conectando diversas frentes de atuações ao projeto, premiado,

nacional e internacionalmente. A Cartografia de Sentidos foi realizada entre todas as nove escolas, proporcionando o conhecimento dos territórios simbólicos, espaços físicos e as múltiplas territorialidades daqueles lugares que passaram a ter muitas outras significações para as comunidades escolares envolvidas.

Recriando mais uma vez a experiência fomentada a mais de dez anos em Minas Gerais, nossa Oficina Cartografia de Sentidos partiu do entendimento de que a criação de mapas está intimamente relacionada com o poder de falar sobre, se fazer ver e produzir conhecimentos sobre os espaços. Entendendo que os mapas existentes, e também os ainda não inventados, compõem nossa cartografia de sentidos do mundo, nossos mapas de leitura dos cotidianos, que nos levam para uma compreensão, ou outra, acreditamos que o produzir os próprios mapas do espaço que vivemos é uma maneira de potencializar nossa vida em relação.

Desse modo, buscamos por meio das derivas cartográficas – inspiradas nas derivas situacionistas críticas do urbanismo pós-guerra europeu da década de 50 – produzir registros dos sentidos apreendidos na experiência urbana do percorrer as ruas, atentos aos afetos e perceptos que nos ativam e pensar porque nos acionam juntos. A partir dos registros produzidos entre nossos corpos, tecnologias e o espaço urbano, articulamos fragmentos de narrativas criando um mapa dos sentidos acessados pelo grupo. Trata-se de um conjunto de mapas, estando assim ampliado – que intermedia os sentidos de nossos corpos (sensoriais, cognitivos e afetivos) e novas e velhas tecnologias.

Esses sentidos podem provocar uma experiência estética capaz de afetar e marcar memorialmente os que a experimentam. Diversos detalhes da cidade, como o som, a poeira, as cores, a forma das casas, a falta de sombras, a ausência de árvores, o lixo espalhado, as ruínas e estátuas, ou seja... fragmentos de um cotidiano daquele território



foram captados pelos participantes da oficina – e a cartografia de sentidos possibilitou outra compreensão daquele espaço urbano.



Figura

2, auto retrato na porta de um hotel, estabelecimento comum na cidade, imagem deixando o campo.

Em nosso entendimento da produção de conhecimento para traçar os mapas, a perspectiva de que perceber é um ato que exige do espectador ou observador uma criação – a criação de sua própria experiência. O auto-retrato, por exemplo, é modalidade fotográfica que materializa *ipsis literis* a criação da existência do espectador no contexto observado e capturado, e, na imagem da figura 2, estamos enquadrados entre dois caminhões que se encontram do outro lado da rua, naquele momento embalados por uma música do axé baiano.

A professora Rita Velloso, da Faculdade de arquitetura da UFMG, discute a relação entre experiência estética e arquitetura urbana, à luz de Walter Benjamin, afirmando que

Experimentar esteticamente diz respeito a mobilizar meu corpo e minhas faculdades mentais enquanto sou afetada pelos objetos. Não há experiência estética sem esse movimento do eu para fora de si: algo do



objeto desperta a minha atenção sensorial quando se destaca do mundo, deixando em mim uma impressão, de tal modo que sou obrigada a me mover em sua direção, a ele respondendo corporalmente. O corpo opera para caracterizar a comunicabilidade do estético (katharsis), aquilo que, na experiência, implica um retorno do sujeito sobre si.<sup>4</sup> Meu corpo materializa aquilo que me é próprio, conjunto de tecidos e órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico. É pelo corpo que o sentido é percebido: ele é o peso suportado na experiência que faço das coisas. (VELLOSO, 2010, p.137)

Na Cartografia de Sentidos, além do corpo que percebe propomos a produção dos registros do que se percebe. No festival em questão, os participantes da oficina escolheram trabalhar com o que tinham em mãos: celulares, gravadores de som, sacolas plásticas e cadernos de anotações. Alguns usaram o celular para fotografar grafites, outros captaram sons e ruídos através do gravador ou aplicativo do celular, uns usaram o celular para filmar seus passos percorrendo o território... e teve até participante que catou (no estilo da cineasta Agnes Vardá, em “Os catadores e eu”) lixos-arte. A oficina possibilitou a reflexão de que “O mundo revelado no espaço percebido é da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. Numa palavra, é da ordem do corpo.” (VELLOSO, 2010, p. 136).





Figura 3, os corpos participantes da cartografia de sentidos pelas ruas no sábado de manhã.

E nossos corpos nas ruas de Luís Eduardo Magalhães estavam em constante relacionamento, não cotidiano, com o espaço. Éramos corpos estranhos, como eram quando chegaram em Cachoeira, que realizavam atividades não costumeiras, como anotar, fotografar, gravar cenas comuns, e em grupo. Foi quando chegamos na avenida principal da Santa Cruz, que nos misturamos um pouco mais ao cotidiano daquele sábado de manhã. Não ao tomar garapa no carrinho da esquina, onde conversamos longamente com o casal que comandava o negócio itinerante e os outros clientes, mas quando quase todos os participantes da oficina adentram uma loja de roupas em promoção. Quando adentramo-nos da cidade como ela nos imaginava em padrão, deixamos de ser corpos estranhos à ela.





Figura 4, o garapeiro na rua principal, uma das várias atividades de comercio informal encontradas.

Estivemos<sup>192</sup> envolvidas em outros contextos no desenvolvimento da Oficina Cartografia de Sentidos: além das escolas da Rede.lê em Belo Horizonte, no Fórum Social Mundial, em Porto Alegre, 2005, na área do centro de BH, desenvolvendo o projeto da exposição Cartografias do Centro, em 2008, no distrito de Milho Verde, Serro, interior de Minas Gerais no Encontro Cultural de Milho Verde, em 2008, em Itabira, no Festival de Inverno, 2008, em Recife, durante o SPA das Artes, em 2010, em Ouro Preto durante o Intercom Sudeste, em 2012, em Mariana, enquanto era professora temporária da UFOP, em 2012, em Venda Nova, Oficina Muros Vivos em parceria com o Sesc, em Belo Horizonte, 2014, em Cachoeira, enquanto era professora substituta no CAHL, UFRB e em LEM, no II Festival de Cinema de Mimoso, onde nesta sim, estivemos ambas autoras, nosso assunto neste texto.

<sup>192</sup> Utilizamos o plural mas apenas a pesquisadora Milene Migliano esteve envolvida nas outras oficinas citadas.



### 3. A oficina

A oficina aconteceu durante três turnos e mais a nossa apresentação no encerramento do II Festival Mimoso de Cinema. Em nosso primeiro momento, dentro do espaço em que ocorria o festival, apresentamos a perspectiva crítica da ideia do que o mapa é, enquanto dispositivo de poder, questionando fronteiras que nos engessariam em categorizações de mapas já existentes. Depois apresentamos como as derivas situacionistas, no pós-guerra na Europa buscavam rasgá-los, ainda que apenas simbolicamente: buscando alternativas de leitura e escrita de suas relações, e dos cidadãos, nas cidades. Na sequencia tomamos os mapas da cidade de Luiz Eduardo Magalhães e buscamos encontrar o Centro Cultural, onde estávamos. Nesse momento pudemos questionar em ato o desconhecimento sobre o poder que nos governa enquanto cidade. Após nos encontrarmos a partir da referência da BR 242, tomamos conhecimento das ruas que nos cercavam. Nós, as autoras, já havíamos percorrido no dia anterior nosso possível caminho em deriva, e pudemos aguçar a curiosidade dos participantes em relação à centralidade da periferia onde nos encontrávamos, o bairro popular de Santa Cruz.

Buscando estabelecer uma proximidade com os participantes da oficina, passamos a explorar a ideia de produzirmos mapas ali mesmo, com o que tínhamos em mão. “Primeiro buscamos nos nossos corpos um “fragmento” que provocava uma memória ou sensação. Podia ser uma pinta, uma cicatriz, um órgão, enfim, o que cada um quisesse evocar porque AFETAVA. Através desse gatilho, o grupo foi ficando mais íntimo e mais à vontade para explorar fragmentos de outro território - a sede do Festival Mimoso de Cinema. Eu, por exemplo, escolhi o dispositivo do celular para filmar meus passos: percorri a divisa do portão (o “entre-lugar” dentro e fora do Festival), um banheiro abandonado - que nem sabíamos que existia - a gambiarra do “banheiro” que a prefeitura nos ofereceu... entrei na sede - concreto e filmei algumas latas de lixo cheias de lixo, enquanto ouvia Amarante e Jamile ministrarem uma Oficina de Teatro que também ocorria no espaço. Até que subi umas escadas mágicas que a ausência de luz me fez lembrar um portal, e de repente, descobri um palco. Andei pelas extremidades do palco,



onde percebi uma criança brincando no telefone e sua mãe ao lado fazendo origami...”  
(Relato de Lina)

Ao final desta manhã, apresentamos todos os mapas que havíamos produzido no território festival, compartilhando a cartografia do espaço cultural que nos abrigou. Combinamos o encontro para o dia seguinte, quando então, munidos das ferramentas de mapeamento escolhidas por cada um, iríamos para a rua, sentir-reinventar o Santa Cruz ou sermos sentidos-reinventados por ele.



Figura 5, a loja onde entrou todo mundo menos eu.

O mapeamento dos nossos corpos iniciou a ambientação da Oficina e brincou com as múltiplas possibilidades de narrativas cartográficas. Na sequência pensamos nos espaços onde estavam acontecendo o II Festival Mimoso de Cinema e o que sabemos sobre estes lugares. Depois escolhemos quais ferramentas auxiliariam o registro na deriva cartográfica – captura de som, imagens, textos, texturas, objetos entre outras – e também o espaço a percorrer. Fizemos a deriva juntos e finalizamos esta etapa do



processo, ao montar a nossa cartografia, conhecimento de intermedialidade singular a respeito daquele contexto espaço- temporal-sensível.

“Fizemos uma pausa para o almoço, para retornarmos à Oficina... que dessa vez foi na rua. No Mimoso, que ao meu ver de Mimoso não tem nada. Achei muito estranha aquela cidade, cheia de poeira, cheia de concreto, cheia de sol - e nenhuma estratégia de sombra. Senti que a cidade foi pensada para não ser ocupada. Senti que ela foi pensada para que as pessoas ficassem dentro dos estabelecimentos comerciais - no ar-condicionado - para trabalhar e trabalhar e trabalhar e trabalhar... e depois pegar seus carros de última geração para ir para casa, se isolar no ar-condicionado (os empregadores, é claro. Os empregados provavelmente tinham de se virar com seus ventiladores). Porque a cidadezinha quente, viu. E não tem árvores. A não ser umas pingadas em algumas praças. Ou as árvores do Agronegócio, que rodeiam a cidade... mas fica longe. Não dá pra ir à pé. Que dá até que dá, mas daqui que eu chegasse lá com certeza ia pegar um câncer de pele ou ia morrer de calor ou desidratada ou intoxicada ou de desgosto.” (relato de Lina)

Um dos momentos mais acolhedores da experiência da oficina Cartografia de Sentidos acontece quando chegamos na Escola Estadual Constantino Catarino de Souza, parceira do Mimoso desde antes de sua concepção; anos antes, oficinas de teatro foram propostas por ali. Em 2018, aconteceu uma mostra acompanhada de debate com os estudantes secundaristas, que teve ampla adesão na discussão sobre racismo, machismo e experiências de superação, pautados pelos curtas exibidos em seu refeitório.

Nessa segunda edição do festival, aconteceu na escola uma oficina de Realização Audiovisual para construir em conjunto - monitores e alunos - possibilidades do uso do celular enquanto ferramenta potente de construção de narrativas audiovisuais, como Reportagem sobre a escola, Game Play e Videodança. A oficina foi ministrada pelas estudantes Hannah Vasconcelos e Taís Moreira, ambas da UFRB, integrantes do grupo Pet, que deram continuidade das ações de formação que sempre acontecem por ali. Naquele sábado de nossa oficina, a mesma escola foi um oásis de sombra e água fresca para os participantes, pois foi onde fomos acolhidos pelas professoras e coordenadoras pedagógicas que se lembraram “do pessoal do festival” do ano anterior. Contaram-nos que a estudante que protagonizou a discussão na mostra, na edição de 2018, estavam cursando faculdade em São Paulo e nos disse para levar a notícia para Michel





Santos, um dos coordenadores do festival. Disseram ainda que ali estavam para organizar a homenagem em uma semana adiantada pelo dia das mães, com os amigos e familiares dos estudantes, contextualizando o imaginário expandido sobre quem poderia estar como mãe homenageada na festa: “pai, tia, vó, irmã, quem cria, né?”.



Figura 6, participantes da oficina nos jardins da Escola Estadual Constantino Catarino de Souza.

Alguns dos participantes da oficina também auxiliaram a fixação das fitas na decoração da porta de entrada, outros utilizamos os sanitários, outros aproveitaram para dar continuidade em seus mapeamentos por ali mesmo. Aproveitamos, quase todos, para enchermos nossas garrafas de água no bebedouro da escola - o sol estava escaldante. As anfitriãs nos levaram até a porta, agradeceram a visita e recomendaram retornar, se assim precisássemos. Agradecemos vivamente o encontro fortuito e humanizante no acolhimento escolar, mais uma vez. Deixamos e levamos marcas, na primeira edição, nessa escola... afetos percebidos através de gestos e conversas de ambos os lados. Criamos laços.





O professor Jorge Cardoso, do CAHL-UFRB, suscita a reflexão de que por mais efêmeros que pareçam alguns encontros, de alguma forma tais encontros deixam marcas nos interagentes da situação. Mas não é apenas no sujeito que as marcas desse encontro se evidenciam. “Elas também marcam o ambiente, o contexto no qual o encontro estético se efetivou. Ficam impressas, nesse ambiente, como pegadas na areia.” (CARDOSO, 2011, p. 42). Tais “pegadas” ou rastros tornam-se expressões (e impressões) em devir - e que podem, portanto, ser acessadas nos mapas produzidos por outros, além de nós - que participamos diretamente dessa experiência estética *misè-en-abyme*. Na imagem da reunião onde fizemos as leituras de nossos mapas, a coleta do armengue feito no chinelo para prolongar seu uso depois de ter soltado a sola, mapa da condição de uso extenso de seu último dono, passa a compor o nosso mapa de apreensão da cidade: a desigualdade econômica e social se faz naquelas ruas, entre as máquinas potentes dos caminhões em oposição aos chinelos super utilizados.



Figura 7, apresentação e debate sobre os mapas produzidos, chinelo com armengue e o registro no celular do momento da captura, por outro participante.



E que pode ser lido, por você, de forma ainda diferente, ao trazer para essa imagem, suas experiências estéticas corporais acionadas no fundo de chita amarela com alguns corpos debruçados sobre ela. ou na memória de substituição do prego por um grampo, durante um bloco de carnaval.

Além do mapa que compartilhamos na mesa de chita e depois no encerramento do festival, com cada um dos participantes explicando qual era o mapa que havia produzido a partir da experiência na oficina, os fragmentos de narrativas apreendidos a partir da Cartografia de Sentidos geraram outros produtos. O primeiro é a faixa musical de um disco de paisagens sonoras, gravação do grupo Sonatório, projeto de pesquisa e extensão do curso de cinema da UFRB e que participou intensamente do I Festival Mimoso de Cinema, experiência registrada em artigo e capítulo de livro. O segundo é a inspiração para a guinada do TCC de um dos participantes que optou trabalhar a discussão sobre projetos similares em escolas.

### **Considerações finais**

A redação desse texto se produziu em congruência com a perspectiva dos mapas como dispositivos de memória (SILVA, 2008), método de conhecimento de mundo e de nós, em atividade, neste mundo.

No encerramento do festival o secretário de Segurança Pública da cidade deu um depoimento a respeito da superação do preconceito em relação às travestis, estimulado pelos filmes e debates que ele presenciou no auditório do Centro Cultural, no festival. Os debates longos depois das sessões com as escolas, proporcionaram reconhecimentos de múltiplas experiências estéticas naqueles corpos do oeste.

Experiência estética tem condições de possibilidades de transformação de visão de mundo, e a buscamos produzindo conhecimento em intermedialidade singular a respeito daquele contexto espaço-temporal-sensível: Bahia cortada pela estrada, II Festival Mimoso de Cinema, UFRB e UFOB em parceria de campo no bairro. Na última imagem, o texto caligrafado hesitantemente, com tinta metalizada lembrando sprays de uso de em lojas de funilaria e pintura, diferentes das cores escolhidas por um grafiteiro cosmopolita, nos conduz a imaginar o corpo que escreveu a frase imperativa cristã, de



um trabalhador em aprendizagem ou baixa alfabetização, mas que já tem em si uma consciência da ironia da atuação de qualquer pixador.



Figura 8, diálogo público no muro.

### Referências bibliográficas

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas** Vol. II – Rua de Mão Única. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

CARDOSO FILHO, Jorge. **Para “apreender” a experiência estética: situação, mediações e materialidades.** REVISTA GALÁXIA, São Paulo, n. 22, p. 40-52, dez. 2011

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade.** Porto Alegre: 2004.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. **Outros territórios, outras mapas.** En: OSAL: Observatório Social da América Latina, Ano 6, no. 16, (Junho 2005) Buenos Aires: CLACSO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Corpo e imagem, alguns enredamentos urbanos.** CADERNOS DO PPGAU/FAUFBA, número especial “Territórios Urbanos e Políticas Culturais”. Salvador: Editora UFBA, 2007.



SILVA, Regina Helena Alves *et alii*. **Dispositivos de memória e narrativas do espaço urbano**: cartografias flutuantes no tempo e espaço. E-COMPÓS (Brasília), v. 11, p. 1-17, 2008.

VELLOSO, Rita de Cássia Lucena. *Experiência Estética, Arquiteturas Urbanas*. **CADERNOS DE ARQUITETURA E URBANISMO**, v. 17, n. 21, 1<sup>o</sup> semestre de 2010.

## Conformación de ciudad Amazónica. Chuchuwasa como indicador de frontera.

*Nataly Morales Camelo*<sup>193</sup>

**Resumen:** Esta investigación es el resultado de una pesquisa realizada en el año 2015- II durante un intercambio realizado con la universidad en la sede Amazonia, con el apoyo del "Grupo de Estudios Transfronterizos", grupo al que me encuentro actualmente vinculada como investigadora. Este texto pretende argumentar como las relaciones transfronterizas nacionales, pero también étnicas e históricas, se hacen evidentes al tomar como objeto de estudio una bebida típicamente conocida en la zona del trapecio amazónico Colombia, Brasil, Perú: La Chuchuwasa. Un objeto tan comúnmente utilizado puede dar cuenta del transcurrir histórico de una zona mancada por la esclavitud, las economías extractivistas, la guerra, la estigmatización religiosa y la resistencia indígena.

**Palabras clave:** Amazonas; Fronteras; Nacional; Étnico; Chuchuwasa.

### 1. Introducción

Las personas que van al trapecio amazónico en la parte colombiana se han deleitado con tan dulzona bebida que encantadora y desprevenida emborracha a la gente que se ve seducida por sus encantos. La variedad es amplia, repartida por Leticia (Colombia) hay varios puntos de venta, cada uno con sus particularidades, lugares que tienen su estilo propio, así como una fórmula y medidas precisas para su chuchuwasa, y es por esa misma razón que cada bar tiene clientes que asisten por predilección, por

---

<sup>193</sup> Antropóloga da Universidade Nacional de Colômbia/ Mestranda do Programa De Pós-Graduação Em Cartografia Social e Política da Amazônia (PPGCSPA)/ Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão - FAPEMA/ e-mail: inmoralesc@unal.edu.co





preferencia de su paladar. Conocedores afirman que la original se hace con Cachaça, aunque se podría probar con cualquier otro trago, sugieren que con aguardiente de pronto, pero sale más caro y no da el mismo efecto. En santa rosa (Perú) lo hacen con bebidas de la región, con chirrinchi por lo general (que es un destilado de caña), pero esta práctica es algo que se ha obviado por mucho tiempo y nadie se ha dado a la tarea de entender un poco más allá.

Se pretende con el trabajo dar cuenta del contexto etnohistórico del trapezio amazónico sustentado en la presencia o ausencia de la Chuchuwsa como bebida medicinal, de su comercialización y su papel en el ámbito del ocio. El uso de plantas es una de las evidencias tácitas de memoria, denota herencia cultural y ancestral, por eso la importancia de su estudio desde las ciencias humanas para así construir un camino del presente hacia el pasado. El conocimiento de las propiedades curativas de las plantas amazónicas está basado en la observación, la experiencia y el conocimiento profundo del entorno. La apropiación de dichos conocimientos puede demarcar un límite étnico que no se ha estudiado antes y que el trabajo pretende sustentar con entrevistas que se les hicieron a conocedores del tratamiento que se le hace a esta planta, ligándolos directamente con sus antepasados. Recorriendo Leticia y con el testimonio de cuatro expertos vendedores, se fue haciendo camino en el intrincado mundo de las plantas medicinales, sus propiedades, como es entendida, y como de desenvuelve en el ámbito urbano.

## **2. Mapeamiento**

Se hizo necesaria la intervención de personas que ya sea por legado familiar o conocimiento transmitido en ámbitos cotidianos conocieran el proceso, pues omitiendo los catálogos botánicos, nunca antes se ha hecho una investigación sobre esta planta desde una perspectiva mucho más humana y antropológica. Por medio de entrevistas se recolectó la información de la gente que ahora es puesta en este trabajo para la gente.

Este es el mapa de ubicación de los lugares en donde se realizaron las entrevistas que abrieron camino al entendimiento que va mucho más allá de una borrachera amazónica.





1. Mini Bar Boa- barrio La Esperanza
2. Bar Toledo-
3. Granero Victoria Regia- Puerto
4. Las Palmas- barrio Castañal

Aunque hay otros lugares de reunion para los catadores de chuchuwasas, gente que se quiere divertir o lugares para la adquisicion de un remedio, el presente trabajo se enfocará en el testimonio de estos 4 establecimientos.



## BAR TOLEDO

Si bien en varias ocasiones me habían recomendado ir a tomar de la chuchuwasas del Bar Toledo, nunca me había dado la oportunidad de deleitarme. Con algunas indicaciones, después de localizar la fiscalía, también guiándome con el estadio, pude llegar al bar. Fue fácil reconocerlo, pues era sábado en la tarde y era el único lugar cercano donde había música a alto volumen y muchas motos parqueadas en lo que alguna vez, tal vez, fue el parqueadero de la casa. Rápidamente pude notar una única mesa de billar que con recelo cubrían con un gran plástico transparente, como intocable, pero dispuesta. Nadie tenía la intención de jugar, algunos conversaban en grupos, otros simplemente miraban al infinito esperando la siguiente ronda, tal vez pensando en problemas, tal vez evadiéndolos al ritmo chuchuwasero, el mismo que es entonado por las canciones de Pastor López de estas épocas decembrinas.



En la foto doña Gloria Aldana con la corteza de Chuchuvasa.

Me acerqué a una ventana de la casa que hacía las veces de barra, pude ver una nevera con cerveza fría, puesta estratégicamente en aquel lugar para antojar a quien se acercara. Al fondo se podía ver un largo pasillo que conducía a un patio. De allí salió una señora a la que le pregunte por el señor del que no me sabia el nombre, pero que es famoso entre algunos de sus recurrentes clientes. Ella dirigió la mirada a uno de las mesas y llamándolo por el nombre me lo presentó. No lo recuerdo, pero muy amablemente estuvo dispuesto a escucharme lo que tenía que decir a ver si a él le parecía igual de encarretador el tema que a mi estos últimos días me ha apasionado. Me escuchó, más de él no pude sacar mucho más. Me dijo que estaba ocupado con gente más importante, algunos señores de talla grande que miraban a nuestra mesa y que antes no había notado. Sin embargo, esta vez me referenció con la primera señora con quien había cruzado palabra en ese lugar.

Sin saberlo, mi primer contacto en ese lugar fue con Doña Gloria, una mujer que hace 40 y punta de años montó y atendió su bar al que llamó Toledo. Me hizo pasar a su casa y atravesar el largo pasillo conformado por puertas y ventanas, cantidades de



cuartos, nietos de todas las edades. Apenas entré a su cocina se disculpó por el desorden, me ofreció un asiento y junto en frente mío se sentó. Me mostró la chuchuwasa seca (como se muestra en la fotografía), los baldes que contenían la bebida en proceso y con mucho orgullo me empezó a hablar de la chuchuwasa sin que yo tuviera la oportunidad de preguntar al respecto.

Me empieza a contar sobre su historia, de cómo su madre se hizo a ese lote en donde ahora es el bar y su casa. Me cuenta también que fueron ellos, su familia entera quienes empezaron con esto del negocio de la chuchuwasa en Leticia. Rápidamente, por esa misma razón, además de la indudable calidad, doña gloria se haría a la buena fama. Me cuenta que muchos de sus años de juventud los pasó allí “bailando con los borrachitos, pero sabroso.” Toda su vida se dedicó a fabricar la de jengibre, las siete raíces y la chuchuwasa, bebidas que por su reconocimiento en las agencias turísticas se han convertido en preciados líquidos de carácter internacional para venderlos como remedio en otros países.

“es que esa chuchuwasa: uno coge y lava bien, le solea, le seca y coge un balde grande, le coloca todo eso. Se trae una caja, pero de la cachaça propia, esa 61, se le echa y ahí está, eso pasan meses y meses y al final sale como sangre, bien rojita y de ahí es donde nosotros le sacamos, le echamos miel y ya quedó. Eso se vende por medias, por traguitos, como quieran” comenta jocosamente. Los que más buscan los beneficios del remedio son los viejitos, con sus dolencias y enfermedades como artritis, reumatismo, dolores en el cuerpo que acuden a la cura de la chuchuwasa diariamente. “Cuando salen, salen alentados, así, bien derechos, unos vienen por remedio, otros vienen por vicio, pero todos salen bien.”

Como me imaginaba, este conocimiento fue transmitido de generación en generación de la madre a sus hijos, que sin pensarlo demasiado, montaron la primera tienda del puerto que ofrecía la chuchuwasa en cabeza del señor Víctor García, primo hermano de la señora Gloria. A mi pregunta de por qué su madre sabía sobre la chuchuwasa, ella sin dudarle me respondió que porque ella, su madre, era peruana, donde las propiedades de la chuchuwasa son de conocimiento general, del conocimiento quechua- peruano. Me comenta que la bebida peruana es preparada con la cachaça



brasileira, pues así es como es la original. Y ella como testigo vivo de los beneficios de la chuchuwasa me muestra su manito que un poquito encogida, ya no le duele. Se puede hacer un té, tomar y sobarse, pero la verdad es que es mejor con la cachaça brasileira, no solo porque lo hace más sabroso, sino porque sus efectos se hacen más poderosos. Pero blanco no se toma, no es recomendable, sube la tensión y es perjudicial para la salud, pero todo es gracias a la chuchuwasa porque” mira, antes no había enfermedades no había nada, la gente se moría de viejita”

Entradas ya en confianza, ella me cuenta las ventajas de la chuchuwasa en el ámbito sexual. Siempre hablan de los afrodisiacos como de exclusividad masculina, pero ella realmente me sorprendió con los secretos de baños en la zona íntima femenina para conseguir mozo, o convertirse en una buena amante., lo que ella llama un “engaña virgo”.

Al mismo tiempo que iba terminándome la gaseosa que me había ofrecido, fui entendiendo por que le había heredado el negocio a su hijo, quien, a mi salida, me invitaría a que pasara otro día para que el mismo me comentara que era todo eso de la chuchuwasa, y que, sobre todo, yo tuviera el placer de tomarme un traguito de su trabajo.

## EL PUERTO



Víctor García jr. Mostrando dos clases de corteza. Chuchuwasa y Mururé.





Llegué allí gracias a la referencia de la señora Gloria, tía y hermana de los Víctor García. Nunca antes me hubiese imaginado que en tan pequeño lugar, aparente minimercado, fuera a encontrarse tremenda mina de tradición. Cuando con la mirada buscaba el lugar, pude identificar donde era con relativa facilidad. Solo con un nombre y la intuición me adentré en las tiendas del puerto, lo que ahora es un malecón, rodeando de toda clase de comercio, ropa, zapatos, graneros, enceres para el hogar y demás. Cuadré la bicicleta en la que me transporto ahí, debajo de una sombrita para que no se calentara y no se le dañara la pintura.

Esquivando a los compradores, sin fijarme mucho que estaban haciendo allí, me dirigí de una vez al escritorio, el puesto de control de toda la tienda. Por obvias razones el joven detrás del escritorio no pudo atenderme de inmediato, la demanda de compradores es altísima en su negocio. No tardé mucho en darme cuenta que es lo que vienen a comprar la gente: chuchuvasa en copa, mil pesos el trago. Como un lugar de paso, desde las cinco de la mañana está abierto para surtir de copitas a todos los trabajadores del puerto, entre esos vendedores de chance, cargadores de mercancías que llegan a puerto, pero sobre todo, gente que trabaja en los congeladores de bodega, todos de trabajos informales. Para estos últimos se ha hecho de vital importancia el traguito mañanero, no solo les da fuerza para emprender el duro trabajo, también los calienta y los cura de los males provocados por el frío.

El lugar ofrece cuatro tipos de bebida para el gusto de cada consumidor: la primera es la chuchuvasa pura, solo destilada en la cachaça; la segunda es la misma, pero con el toque dulzón de la miel; la tercera es la cachaça blanca, pura, que aunque es ilegal, tiene igual número de clientela que cualquiera de sus otras dos presentaciones; y la cuarta es el guarapo que se vende bien frío. Aquí pasa algo que no había visto en ningún otro establecimiento y es que también se venden las botellas de cachaça para llevar, que una vez la botella está fuera del establecimiento, nadie responderá si la policía lo llega a pillar. Existe entonces una complicidad conocida por la autoridad y desarrollada por su clientela, todos saben que no está permitido, pero todos con la boca callada lo hacen perpetuar a través de los días. Me cuenta que los antiguos lo usaban como remedio, pero





ahora, si bien es beneficioso para la salud, por lo general su clientela sale o prendida o borracha.

Mientras hago mi entrevista al señor García, las personas que van llegando siempre tienen algo que decir, ya sea para reiterar los poderes que tiene la chuchuwasa, o para discutir si la chuchuwasa se reza o no antes de prepararla. Sea o no sea verdad, lo cierto es que hay dos clases de chuchuwasa, la de arriba y la de abajo, siendo la de abajo la que más contenido destila.

Víctor García me cuenta que mucho más adelante quisiera dejar de lado este negocio para dedicarse de lleno a vender chuchuwasa como medicina, dejar de venderla por copas y mejor hacerlo por encargo para personas que deseen sanarse. Por ahora seguirá usando el local de su padre para vender con miel y sin miel para los diabéticos.

A mi pregunta de si en Tabatinga se vendía chuchuwasa, él me dice que si, que cerca de la fera hay unos peruanos que tienen cachacerias y que ahí mismo es donde venden la chuchuwasa. Me comentan también que si bien, esas cachacerias están situadas en territorio brasilero, la verdad es que los residentes de ese país prefieren tomársela pura, como si eso fuera un indicativo de nacionalidad. La realidad brasilera con respecto a este tema es que la chuchuwasa es para los peruanos, su venta es libre, contraria a Colombia que le tocaría pagar impuestos a la cachaca. Con esta afirmación lo que hizo fue caer en cuenta que la bebida “es de conocimiento indígena, de la selva sumado a los conocimientos de los colonos. Sí, eso es nativo, indígena”.

Para finalizar me ofrece una chuchu, me muestra las cortezas (las de la fotografía), se muestra conforme con su trabajo. Reafirma que lo que más se vende es el traguito y que la policía sabe. Prometí volver para que tomáramos una chuchuwasa juntos.

Los conocidos cachaceros que beben en el puerto seguramente lo tienen como lugar de encuentro porque es allí donde se prepara una de las chuchuwasas más conocidas y “la más ilícita”. Cuentan que ahí frente a la plaza, con un código secreto, una mueca dicente, solo los consumidores conocidos y selectos son los que invitan a pasar al cuarto de atrás donde, si bien les venden las medias con el licor Re embazado, sirven a quien logre pasar unas copas de chuchuwasa a un módico precio, donde “así como van



entrando, van saliendo para que no se amontonen ahí y no generen sospecha” comenta don Aureliano.

## LA MINI BOA

Cuenta Don Aureliano que la Chuchuwasa es un árbol grande con poderes curativos que la gente utiliza como remedio, pero que él la vende diariamente para consumo de las personas que deseen un tiempo de ocio y disfrute acompañado de buena música, música que puede variar entre la electrocumbia peruana, la samba brasilera y los vallenatos tan populares en casi todas las regiones de Colombia (por no decir todas).

Aureliano Cuello Ahue, oriundo de Puerto Nariño se vino muy joven a Leticia. A la edad de 15 años ya estaba probando suerte, sin mucho dinero en el bolsillo y con las expectativas de ganarse la vida trabajando, no sin antes prestar el servicio militar. En un principio se asentó en el barrio el Porvenir donde se enamoró, hizo casa y construyó una familia. Desde ese entonces se estaba gestando la serpiente que luego sería la vida y trabajo de don Aureliano. En su casa de madera, en la parte delantera con unas cuantas sillas, un *strober*, pintura viva y llamativa de colores rojo y azul que con el tiempo se tornarían pasteles, además de la selecta carpeta de canciones que colecciona en cds, poco a poco el mini bar crecería y se haría popular entre amigos la chuchuwasa que él prepara.

Todo comenzó con una visita al puerto y un encuentro casual con un peruano, un amigo que le daría la receta y las pistas para ponerse a experimentar y encontrar el punto perfecto para la bebida por la que luego se haría famoso. El bar tiene como particularidad que todos los que asisten allí, sean jóvenes o viejos, son de comunidades indígenas y así se lo hacen saber a los visitantes cuando llegan por primera vez. La gente está dispuesta a desplazarse “grandes distancias” para adquirir la bebida, no importan distancias, no importa en qué barrio o parte de la carretera se antojen, por lo general allá terminan. Para llevar o para consumir allí.

Cada tanto, cuando llega el tiempo de compras para la casa, don Aureliano emprende viaje hacia Tabatinga, donde entre su mercado, aparte de las cosas de aseo y la comida, encaleta la cachaça, bebida brasilera, la base primordial del coctel y que es



considerada por las leyes nacionales Colombianas como ilegal. Aunque pocas veces hacen retén en la frontera para revisar si las personas están llevando o trayendo contrabando, don Aureliano siempre anda con precaución, no quisiera que le quitaran la mercancía. Después, su recorrido continúa a la plaza, al puesto del viejito Piedrahita, donde tiene toda clase de remedios (chuchuwasa, uña de gato, mururé, miel de abejas, palosangre, bejuco clavo de olor) recoge la cáscara de la Chuchuwasa que ha dejado encargada días atrás, para después llegar a su casa. Se dispone a mezclar los ingredientes que 3 o 4 días después se convertirán en esa bebida alcohólica de propiedades vigorizantes.

Habla de las personas que saben, los grandes conocedores que hacen remedio, que no solo hacen la mezcla, también la entierran en un lugar donde caiga el agua lluvia por lo menos por una semana. Después de pasado el tiempo lo venden como elixir curativo para todos las dolencias de la espalda; recomiendan que se debe tomar en ayunas y después tomar un baño para bajar la calentura, para dejar de lado la lentitud y la pereza. La chuchuwasa da fuerza para trabajar, y el que toma por tomar se embriaga, hay que tomar despacio, te pone a hablar, pero eso es característico de todas las bebidas alcohólicas. Es un quita miedos, concede valentía, es muy bueno para los fríos.

Mientras el negocio está abierto y la clientela en pleno disfrute, don Aureliano es invitado por amigos. Como es muy fácil emborracharse con cerveza o chuchuwasa, el prefiere negarse por lo general o tomarse una buen despacito. La mujer de Aureliano siempre está pendiente de que él se encuentre en todos sus sentidos, sin compinchar mucho para que atienda el negocio.



Don Aureliano, propietario de un famoso bar de Leticia, "Mini Bar Boa" nombrada así por las propiedades secretas de atracción del animal



Clientela frecuente de la Mini Boa





## LAS PALMAS

Ostentosamente don Francisco Galdino Vito presenta a su bar. A pesar de la información que me habían dado y las buenas referencias alcohólicas, el bar, a sorpresa mía, solo vende cerveza a los vecinos. Aunque un rumor me había llevado hasta allí, don francisco me lo confirma, el vende chuchuwasa pero solo de forma medicinal, pues no gusta de aquellos borrachos que no conocen el verdadero significado que es la base del remedio. El bar se podría decir, es selectivo con su clientela.

Antes hacía mucho, pero ahora solo es por encargo, y los precios varían por supuesto, aquí la media vale 30, a comparación del puerto que cuesta 20 y con la mini boa en donde cuesta 6.

Su padre, un hombre de origen brasilero le enseñó algunos de los secretos de las plantas, entre esas la acapurana, e palo darco y por supuesto la chuchuwasa, que preparada va a acompañada de canela, clavo de olor y miel

La chuchuwasa es un remedio extraído de la cáscara, recomienda se debe ser muy cuidadoso y juicioso con las indicaciones de don francisco si es que se quiere mejoría en dolencias como el reumatismo, el dolor en las piernas, para calmar dolores en las manos y complicaciones de índole sexual. Me cuenta que el en variadas ocasiones le ha vendido el remedio a gente que desde el interior se viene exclusivamente a buscar la cura a sus males, y advierte también que si la chuchuwasa se toma como un juego, puede “quemar la sangre”, lo que puede resultar en una cirrosis. Habla de “los cachaceritos” y las múltiples muertes a causa de este mal.

Cuando su padre era el encargado de prepararla y la cachaça era difícil encontrarla, ellos mismos la fabricaban, compraba los “alambiques”, sembraban mucha caña, base de la cachaça en una finca llamada Opilandia (de huilenses), luego su padre compraba cachaça en garrafones, y es por esa misma razón que él afirma que la bebida de la chuchuwasa viene del Brasil

Si se quiere hacer una “charopada”: acapurana, chuchuwaza, jengibre, miel, sale más fuerte la chuchuwasa y se dice eso cura hasta el cáncer. Todo eso después se entierra por lo menos una semana, después las indicaciones son las mismas, una copita en la mañana, una copita en la tarde y después de cada una un baño.





También hay personas que prepara con otras cosas como el vino, la aguadepanela, con aguardiente (en Brasil hay una cachaça especial que es como un aguardiente con la que se prepara la medicina), porque esas que venden en el puerto a veces le echan cualquier palo que colorea de rojo y dice que hasta han tenido el atrevimiento de mezclarlo con frutiño, así no es, por eso es que hay mucha enfermedad. Y me parece que al decir eso está re afirmando una mala impresión.



Don Francisco en la puerta de su establecimiento “Las Palmas.”

Si bien las experiencias con la chuchuwasa son múltiples, se puede notar en las entrevistas ciertos puntos en común, como lo son el lugar de origen de la corteza, la forma de preparación, las enfermedades que cura y la forma en que se debe ingerir, todas estas experiencias deben ser comparadas con lo que ya ha dicho y tiene por sentido la academia desde otras áreas de conocimiento como lo son las ciencias naturales, pero más específicamente la Botánica.

Según el libro “plantas medicinales de uso popular de la amazonia peruana”:

Su nombre científico es: *Maytenus macrocarpa*

Los usos medicinales de la Raíz son:

- Reumatismo: en maceración alcohólica: poner 250g de raíces secas, especialmente las que salen fuera de la tierra, desmenuzadas, luego de eliminar la



parte superficial. Colocar en una botella con aguardiente. Tomar todas las mañanas en ayunas.

Este preparado puede también mezclarse con miel de abeja en partes iguales. Se toma una copita en las mañanas y en las noches durante un mes.

Los usos medicinales de la Corteza son:

- Reumatismo: la corteza en cocimiento. Se toma una copita en ayunas
- Resfríos y Bronquitis: se raspan 200g de corteza y se hierven en dos litros de agua durante una hora. Se cuela el líquido restante y se coloca en una botella agregando un cuarto de litro de aguardiente. Se deja macerar durante 10 días. Tomar una cucharada en las mañanas por quince días.
- Antidiarreico: la corteza se hierve con un poco de agua; tomar una cucharada cada tres horas.
- Hemorroides: con el cocimiento de la corteza se hacen baños de asiento.
- Afecciones de las mamas: una taza de la corteza, rayada o en trozos, se cocina en tres tazas de agua. El líquido se aplica en los pezones con grietas

Compuestos presentes:

Fenoles simples, quinonas, saponinas y triterpenos. (Mejía & Rengifo, 2000)<sup>194</sup>

---

<sup>194</sup> “plantas medicinales de uso popular de la amazonia peruana”



Fotografía tomada del catálogo Trópicos.

La mayoría de la chuchuwa se traen del Perú (de Bella Vista, Sacambú) también hay en Leticia, pero es mucho más escasa.

Hay dos clases de chuchuwa, la de cáscara delgada es hembra y que es de altura, la de cáscara gruesa es la del macho. Pintan lo mismo, pero la gruesa rinde más. Las dos son lo mismo, eso se fermenta y queda bien elegante.

## **2. Fronteras nacionales, un poco de historia, hechos y decisiones que se ven reflejados en la actualidad.**

La frontera, ese término que resulta conflictivo por la variedad de interpretaciones que se le pueden adjudicar a un espacio, que comprendido de forma mítica se transforma y fluye con el paso del tiempo es, en términos académicos, un tema en el que poco se ha profundizado, aunque ha estado presente en la historia de la conformación de países, de conquistas y derrotas. Connotaciones que derivan no solo de un establecimiento político espacial de un estado- nación, que también se entremezclan con todo un entramado histórico, cultural, étnico y nacionalista, generan un flujo de información, bienes, personas, ideas y capital, que pone en entre dicho lo que se ha entendido hasta ahora de la estructura y función de esta distinción entre personas de una misma región.



Los lugares marginales que pretenciosamente pertenecen a naciones que no pueden, en términos estatales, abarcar por completo el territorio que está bajo su jurisdicción, como es el caso colombiano y su marcada diferenciación entre andes, pie de monte y Amazonas, se desarrollan de formas particulares, diversas, siempre muy arraigado y dependiente de los contextos en que se desarrolla. Aunque las leyes estén formuladas para todo el territorio nacional, las heterogéneas formas de subsistencia humana que puede albergar un mismo país, viven e interpretan de distintas maneras los estatutos predispuestos, creando así otras formas de poder. Consecuentemente, no se puede subestimar la influencia que estos eventos tienen sobre las políticas globales, económicas y sociales que se desprenden de estos hechos, razón por la que están en constante movimiento.

El sentido de pertenencia a un grupo y la conservación de la identidad, canalizan la vida social ocasionando una organización compleja de relaciones sociales y de comportamiento que no depende solo de la ocupación de territorios exclusivos, más bien, los límites están dados por el reconocimiento de la otredad y el realce de las diferencias conductuales. Esto implica que los grupos dependen de una compleja estructura de organización y contacto, de la articulación de dominios y sanciones de interacción determinadas por sistemas de poder (el status por ejemplo) para evitar confrontaciones que permiten la persistencia de las diferencias culturales. Sin embargo, enmarcadas en estas características se encuentran también los mecanismos que perpetúan los límites, como lo son la existencia de valores culturales complementarios pero diferenciados, además de tener desemejanzas estandarizadas, un prototipo del otro en las que están basadas las relaciones sociales, y por último, la necesidad de realizar adaptaciones estables y simbólicas alrededor de la red, situaciones que por supuesto, no pueden estar reducidas a leyes. Sin embargo, para que la interacción interétnica sea un éxito, se hace necesaria la aceptación de la normatividad y que la diferencia no choque con estructura de valores, generando compatibilidad complementariedad de sus rasgos culturales con el otro. Con todas estas evidencias, se podría pensar que este límite nacional enmarca y esconde al mismo tiempo un límite mucho más antiguo entre dos potencias étnicas, por un lado, los Incas del Perú y los Tupí- Guaraní del Amazonas.



El contacto es un proceso muy extendido desde que aumenta la dependencia de los productos y las instituciones de las sociedades industrializadas, muy ligada a los agentes de cambio, personas que son catalogadas como las nuevas élites. Los grupos que están por fuera de sistemas poderosos pueden ser absorbidos por él, pueden aceptar su status de minoría, o usar en beneficio esas diferencias para desarrollar nuevas posiciones y valores, que con el tiempo se pueden convertir en herramientas políticas, donde el carácter etno cobra importancia en temas más allá de lo cultural.

“en el siglo XVI los tupí- Guaraníes estaban distribuidos en un área geográfica muy vasta. Los Tupí ocupaban la parte media e inferior de la cuenca del amazonas y de los principales afluentes de la costa derecha. Dominaban gran parte del litoral Atlántico, desde la desembocadura del amazonas hasta Cananea. Los Guaraníes ocupaban la porción del litoral comprendida entre Cananea y Río Grande do Sul; desde allí, se extendían hasta el interior hasta los ríos Paraná, Uruguay y Paraguay. Desde la confluencia del Paraguay y sobre las dos costas del Paraná. Su territorio se encontraba limitado al norte por el río Tere y al oeste por el Paraguay. Más allá, separado de este bloque por el Chaco, vivía otro pueblo Guaraní, el Chiriguano, instalado en la frontera con el imperio Inca”

Los innumerables flujos internaciones de frontera necesitan de un dialogo y discusión para la comprensión de la cultura del país vecino, cuestiones como la salud, la educación, la conciliación de intereses comerciales que son vividas diariamente no solo por los comerciantes, también por los habitantes de la zona de frontera Las transacciones ilegales en realidad son una parte muy pequeña de las dinámicas riquísimas de interacciones espaciales de las ciudades gemelas, donde se vive y se siente una complicidad entre las interacciones transfronterizas. Amodio propone la importancia de “distinguir el “borde cultural” -fluido y permeable- de la frontera étnica ideológicamente rígida y tendencialmente impermeable”.

Leticia en un principio fue solo un pequeño campamento, peruanos lo poblaban al mismo tiempo que delimitaban una nación creciente. Si bien solo eran Brasil y Perú los que tenían acceso al río amazonas, muchos otros intereses y guerras se librarían por adquirir el derecho a la comercialización fluvial. Así como Colombia ganó una guerra para





transitar estas aguas en el año 1930, naciones como Bolivia quedarían relegadas del pacto casi explícito que tenían las coronas española y portuguesa. Aunque hubo gran inconformidad y problemas de parte de los loretanos, las tierras a Colombia ya habían sido dadas, las políticas se enfocarían en “colombianizar” su gente por medio de la militarización y educación en las escuelas. Actualmente, muchos de los leticianos desconocen su pasado peruano, la colombianidad está en todo lado<sup>195</sup>

El espacio que ahora es Leticia puede ser comprendido como diferentes lugares que surgieron articulados, sin lugar a dudas, a los procesos y cambios económicos, lo que al mismo tiempo proporcionaría nuevas formas de vivir y construir una ciudad fronteriza. Los países que conforman este trapecio amazónico tienen como característica que, independientemente del lugar en donde se encuentre, siempre habrá visos, pequeños bosquejos de esas otras dos naciones que colindan con este espacio que está en constante mutación, cambio que al mismo tiempo reafirma los sentires patrióticos.<sup>196</sup>

Haciendo énfasis en las actividades comerciales y de ocio que se han desarrollado en zona de frontera, se puede deducir que surgieron en función de las diferencias entre los Estados y las dinámicas locales, o más fácil, de los habitantes quienes diariamente cruzan la frontera llevando y trayendo información, nuevas ideas que dinamizan la cotidianidad, esto se refiere a la evaluación constante que tienen que hacer los habitantes de frontera sobre el cambio de moneda, precios, la facilidad o la cercanía para conseguir ciertos productos. Estos lugares y su actividad expresan formas de producción de la frontera como fenómeno socio espacial, económico, además de político que siempre está en constante adaptación.

Desde que las dinámicas de bonanza generaron nuevos ricos, hubo una amplia capacidad de gasto. Comerciantes empezaron a suplir nuevas necesidades de mercado, lo que hizo que se ampliaran las importaciones, la aparición de nuevos establecimientos

---

<sup>195</sup> Zárate Botia, Carlos (2008) “Sirvicolas, sirringueros y agentes estatales. El surgimiento de una sociedad transfronteriza en la amazonía del Brasil, Perú y Colombia 1880- 1932” Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonia. Instituto amazónico de investigaciones Imani. Cap. 5

<sup>196</sup> Aponte Motta, Jorge M. (2012) “Comercio y ocio en la transformación del espacio urbano fronterizo de Leticia y Tabatinga” en el libro “Espacios urbanizados y sociedades transfronterizas en la Amazonia” pág., 210.



comerciales con variedad de productos y otros que se especializaron en cubrir las necesidades de ocio, encareció la vida leticiana, motivando así que muchas personas buscaran en Tabatinga los víveres para el consumo diario.<sup>197</sup> Se profundizaron las diferencias al interior del mercado transfronterizo fortaleciendo las relaciones de intercambio y movilidad, además de crear lazos subjetivos con ciertos bienes de los países vecinos.

Por el auge crecen centros de diversión (teatros, cafeterías, heladerías), entre esos prostíbulos y bares, que fue entendido por los residentes como la pérdida de valores nacionales y tradicionales. Se fue transformando la ciudad, nuevas prácticas que se desarrollan en los lugares de ocio que van dinamizando la frontera, cambiando su condición periférica donde se ubican las casas marginales y los prostíbulos, convirtiéndose en una nueva centralidad con implicaciones simbólicas negativas para el estado

No solo lo económico determina las prácticas, sino también el hecho político de la división del espacio, las estrategias a través de ella, las diferenciaciones sociales e identitarias vinculadas a la construcción de nación de forma local, desde lo cotidiano. Las fronteras son construcción del ejercicio de poder, para demarcar, simbolizar y controlar su territorio a través de sus pobladores. Sin que se haga de forma explícita, las economías se complementan cubriendo así, los dos países, las necesidades de los pobladores de la región de frontera.

La complementariedad binacional y la devaluación de la moneda nacional, ha hecho que muchos de los productos brasileiros sean de predilección para el leticiano. Muchos de los moradores del trapecio desconocen la procedencia de sus costumbres, de sus formas de pensamiento, de las formas ya regularizadas y cotidianizadas. Aunque más arriba en el río, en tierras peruanas, la chuchuwasa se hace, se fabrica y se destila en aguardiente, en lo que los peruanos llaman chirrinchi, lo que pasa en Leticia es una mixtura de realidades étnicas que se han convertido en realidades nacionales, pues se

---

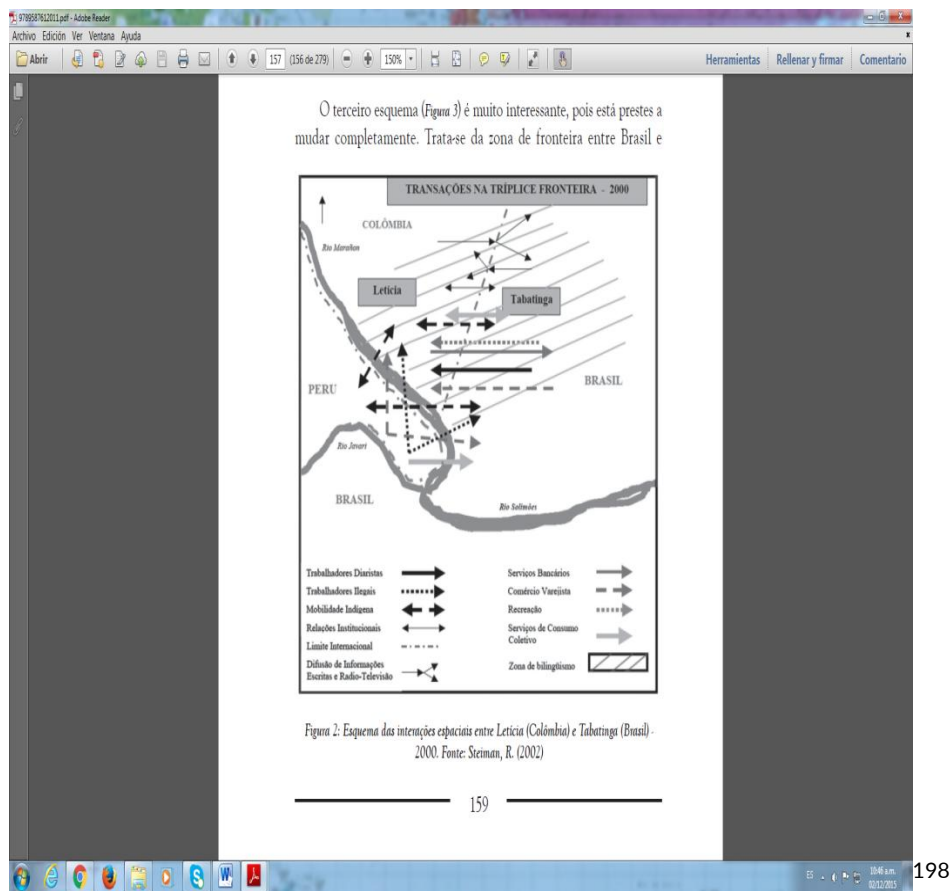
<sup>197</sup> Aponte Motta, Jorge M. (2012) "Comercio y ocio en la transformación del espacio urbano fronterizo de Leticia y Tabatinga" en el libro "Espacios urbanizados y sociedades transfronterizas en la Amazonia" pág. 218.



mezcla la identidad tan fuerte que tiene el brasileiro con la cachaca, bebida nacional, con los saberes y costumbres peruanas sobre las plantas amazónicas.

### **3. Criminalización de la cachaca en tierras colombianas**

Todo se debe a la falta de calibración de las políticas públicas y la falta de visibilidad de las problemáticas específicas de la región de frontera. Parece que se desconociera que Leticia solo puede ser abastecida por vía aérea (lo que significa la elevación significativa de los precios.), y por esta misma razón, se ve en la necesidad de acudir a el país vecino por mejores precios, haciendo que la interdependencia no se pueda obviar, es una realidad que las regulaciones por medio de las políticas públicas que cada país implementa no tiene en cuenta. Entonces, el problema radica en que algunos de los consumidores prefieren tomar pura la cachaça, se emborrachan y generan problemas en bares, establecimientos comerciales, en la calle, en todo lado a donde puede llegar la policía que tienen el poder de juzgar a los vendedores de tener negocios con contrabando, para luego sellar un establecimiento por esta misma razón.



No solo por economía es que se usa la cachaca. Se tiene la plena seguridad que la chuchuwasa original, si es que se pretende hacer bajo todos los parametros y requerimientos del medicamento- bebida alcoholica, se hace con la cachaca del brasil. Se ha construido un imaginario colectivo tan grande con relacion la los ingredientes “originales” que no tiene ninguna congruencia con lo que pasa en la realidad. Se validan entonces, todos los comportamiento ilicitos (entrar la cachaca a territorio colombiano), si se le hace un tratamiento, en este caso, agregarle la raiz para que se convierta en medicina.

Entonces queda muy claro, que si bien existen las leyes que prohíben ciertos productos en territorio nacional colombiano, existe tambien cierta complicidad con el contrabando que entra al pais.

<sup>198</sup>Imagen tomada de Steiman, Rebeca (2012) “Zona de frontera e cidades gêmeas: uma tipologia das interações transfronteiriças” en el libro “espacios urbanizados y sociedades transfronterizas en la Amazonia” pág., 159



Los límites de los grupos son los que lo definen, mas no son los que explican su contenido cultural. La antropología hasta ahora ha razonado desde la idea de un prototipo de situación interétnica ideal y poco se ha interesado por contar una historia desde otro punto de vista. Las variaciones en el tiempo para las relaciones étnicas están ligadas a las variantes de la modernidad, surgen en un mundo de administración burocrática, desarrollo de las comunicaciones y la urbanización progresiva, variantes que eliminan una de las presiones que operan normalmente en las relaciones interétnicas: la ausencia de entendimiento común. Se deben pensar las políticas públicas desde la frontera para entender la particularidad fronteriza y no desde los diseños imaginados por los estados

Las ciudades fronterizas desde su interdependencia y relaciones, adaptaciones y diferencias, pueden estar indicando otras fronteras menos visibles como lo son las culturales y étnicas que con el tiempo se han nacionalizado y cambiado de nombre. Este trabajo tenía como propósito sustentar que el tratamiento que se le hace a la chuchuwasa puede ser un indicativo de frontera, porque en Leticia hay un marcado acento y legado peruano, uno que se puede apreciar con facilidad si se le contrasta con la forma de vida que se lleva en el Brasil, como se divierte la gente y cuáles son las bebidas de predilección.

### **Referências bibliográficas**

CLASTRES, Héléne. **La tierra sin mal, el profetismo Tupí- Guaraní**. Segunda Edición, Serie antropológica, Ediciones del Sol, 1993

APONTE MOTTA, Jorge M. **Comercio y ocio en la transformación del espacio urbano fronterizo de Leticia y Tabatinga** en el libro "Espacios urbanizados y sociedades transfronterizas en la Amazonia", 2012.

STEIMAN, Rebeca. **Zona de frontera e cidades gêmeas: uma tipologia das interações transfronteiriças** en el libro "espacios urbanizados y sociedades transfronterizas en la Amazonia", 2012.

MEJÍA, Kember & RENGIFO, Eisa. **Plantas medicinales de uso popular en la Amazonia peruana**, Lima, agencia española de cooperación internacional.





BARTH, Frederik, *Los grupos étnicos y sus fronteras*, 2000.

ZÁRATE BOTIA, Carlos. *Sirvicolas, siringueros y agentes estatales. El surgimiento de una sociedad transfronteriza en la amazonía del Brasil, Perú y Colombia 1880- 1932*

Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonia. Instituto amazónico de investigaciones Imani, 2018.

## O sentido háptico como método de reprogramar o automatismo da fotografia digital

*Péricles Mendes da Silva*<sup>199</sup>

**Resumo:** Este artigo discute o uso do sistema háptico das mãos como ferramenta de manipulação e método de concepção de uma fotografia plural, expandida com o propósito de reprogramar e desautomatizar a fotografia digital. A partir de textos do filósofo Vilém Flusser (1920-1991), o homem é um funcionário submisso aos programas inerentes do aparelho fotográfico e aos seus sistemas de recepção e produção de imagens, ficando refém da racionalidade mecânica e automatizada do aparelho fotográfico. Desse modo, este texto apresenta parte da pesquisa em processos criativos em artes visuais, *Autômatos*, como um ensaio estético que entrelaça a fotografia digital com o sistema háptico visando valorizar o corpo e o sentido háptico, além dos processos de pós-captura como meio de romper a hegemonia do padrão normativo da imagem digital. Ademais, a busca por uma identidade autoral não pretende negar a tecnologia digital como meio de expressão e produção, nem criar uma dicotomia entre linguagens a fim de valorizar uma em detrimento da outra, pois o seguinte texto propõe-se a discorrer sobre a multiplicidade matérica e intermedialidade no sentido de que uma linguagem alimenta e necessita da outra para expandir seus limites plásticos-filosóficos.

**Palavras-chave:** Fotografia digital; Sistema háptico; Hibridismo.

### 1. Introdução

A maleabilidade e exequibilidade de edição do arquivo digital impulsiona uma infinidade de formas de apresentação de obras artísticas, permitindo experimentações que vão além do achatamento bidimensional fotográfico no espaço virtual das telas,

---

<sup>199</sup> Doutorando do PPGAV em processos criativos em arte visuais da Escola de Belas Artes – UFBA. Artista Visual, possui trabalhos de investigação do ato fotográfico entre narrativas ficcionais e engajamento político. Atualmente vem pesquisando elementos da arte híbrida e fotografia encenada com a finalidade de transfigurar signos e objetos destinados ao consumo de massa em objetos estéticos direcionados ao âmbito da fotografia ficcional. Website: [www.periclesmendes.com.br](http://www.periclesmendes.com.br). Entidade financiadora: FAPESB



assim ao se apropriar de refugos tecnológicos tridimensionais (*hardwares*) e anexá

los sobre a superfície de inscrição fotográfica (papel), instaura-se uma conduta de manipulação gestual. Esta atividade física interage tanto com a linguagem fotográfica quanto com objetos comuns transbordando os limites da superfície do papel fotográfico e também no modo de produção que vai além da automação ótica e mecânica embutida no aparelho fotográfico. Tal automaticidade é engendrada por uma programação pré-escrita por *softwares* que comandam todas as funções do aparelho fotográfico. Assim, todo gesto do fotógrafo precisa ser transcodificado em conceitos (técnica) para que o *software* codifique as intenções e escolhas do operador em imagens visíveis. Esta permuta entre o fotógrafo (intenção) e o aparelho (programa) estão em constante colaboração e confrontos, tornando-se um jogo ideológico, pois um quer ter o controle do outro como demonstra Vilém Flusser:

[...] se comparamos as intenções do fotógrafo e do aparelho, constataremos pontos de convergência e divergência. Nos pontos convergentes, aparelho e fotógrafo colaboram; nos divergentes se combatem. Toda fotografia é resultado de tal colaboração e combate [...] (FLUSSER, 1985, p.24).

Destarte, este procedimento manual sobre tal materialidade, inseri o corpo do autor como ferramenta cognitiva que esculpe e lapida a substancialidade anexada à superfície fotográfica, principalmente as mãos pela sua capacidade perceptiva que permite encontrar significado e sentido nos objetos externos ao corpo, pois elas apreendem as coisas do mundo pela sua potência de interação com o meio externo habilitando-a como um *input* (entrada) de conhecimento empírico. Seu poder visomotor de comunicação, manipulação e exploração a torna o único órgão sensório e exploratório que permite sentir e agir simultaneamente sobre o ambiente (SANTAELLA, 2010, p. 195).

Assim, essa interação e mesclagens entre matéria e imagem propõem o surgimento de hibridações entre linguagens, bem como complexas relações temporais e espaciais, visto que estes atravessamentos estéticos promovem a ruptura de padrões normativos ao inserir novas temporalidades engendradas tanto pelas câmeras, quanto pelos processos proprioceptivos do corpo.



## 2. Autômatos

O projeto *Autômatos* constitui uma investigação estética sobre metalinguagem fotográfica por meio de experimentações entre a fotomontagem e objetos ordinários sobre uma superfície fotográfica. Sendo assim, tal cruzamento usa a rede elétrica como modelo de estudo, pois a aparência dos fios, postes e transformadores impulsionaram uma afinidade visual com as formas geométricas que foram deslocadas e introduzidas nas obras artísticas em questão. Uma hibridização entre imagem e matéria foi implantada a partir da coleta fotográfica realizada em caminhadas pela urbe, sendo amalgamados em uma edição virtual pós-captura que posteriormente sofreu uma segunda alteração, desta vez uma intervenção física no interior do atelier. Esta atuação gestual no atelier desencadeou um outro modo de operar e produzir imagens em oposição a paradigmas do aparelho fotográfico como reprodutibilidade e achatamento bidimensional.

Nessa fase de produção, as imagens, literalmente construídas a partir de várias tomadas fotográficas reúnem em um único espaço virtual da tela do microcomputador uma série de fragmentos de fotos realizadas em saídas ao campo. Em razão disso, o espaço fotográfico de *Autômatos* é totalmente quebrado e costurado como um quebra cabeças de pedaços de imagens recortadas e coladas em um fundo branco virtual ou preenchido por fotos do céu com a rede elétrica. Portanto, um único trabalho pode reunir cortes espaciais e temporais de diversos lugares e momentos, estes cortes são montados em camadas virtuais se sobrepondo umas às outras, ora deixando a parte inferior exposta por meio de áreas vazadas, ora cobrindo-a totalmente. Cada camada apresenta uma foto tirada em lugar e tempo diferente, todavia nada impede que duas ou mais fotos estejam na mesma camada e se meschem. Tal concentração de imagens só é possível por meio do uso de *softwares (photoshop)* de edição cuja flexibilidade entre ferramentas digitais como tesouras, seleção, pincéis e borrachas mágicas são atreladas às técnicas da fotomontagem permitindo a construção de uma fotográfica combinada. Este processo possibilitou recompor todo espaço fotográfico a partir da pós-captura, relativizando a importância do enquadramento na tomada, embora eu considere significativo o procedimento de composição no momento da captura fotográfica. Diante disso, o tempo de produção se expande para além do clique da câmera. O uso do



computador torna-se um centralizador ou motor de produção como defende Manovich (apud SANTAELLA, 2010, p. 89).

A manipulação de imagens por *interfaces* que ligam o corpo, mais especificamente a ponta dos dedos ao sistema computacional, interferiu na técnica de concepção da obra, pois ao reunir fragmentos de imagens, o tempo de elaboração no *desktop* foi valorizado visto que, com o sistema binário (digital) toda fração de imagem poderia ser redimensionada, movida ou recortada aumentando o grau de liberdade, de desprendimento da verossimilhança associado ao referente real, ainda que apenas na aparência icônica. Essa autonomia permitida pelos recursos dos *softwares* estimulou a quebra do espaço fotográfico, sua perspectiva, cores, de maneira que os elementos formais se constituiriam literalmente em blocos de *pixels* a serem organizados e reconfigurados de acordo com meu desejo de reconstrução da composição, que passou do enquadramento do visor da câmera para a tela do computador. Por conseguinte, a perspectiva e a gravidade são modificadas ao girar, inclinar as imagens e não obedecem ao padrão usual, sendo deslocadas de acordo com uma necessidade de incluir dinamismo e movimento a imagem.

A tela LCD era o rascunho, os periféricos - teclado e *mouse* - reproduziam o lápis, tamanha a ilimitabilidade de modos de operar as fotografias. Neste sentido, essa situação de potencialidade latente vai ao encontro do conceito de *fotograficidade* anunciada por Soulages (2010), consecutivamente foi preciso estabelecer uma direção conceitual, na qual poética e forma se consubstanciassem no fazer empírico. Tal movimentação na tela por meio de *softwares (photoshop)* imprime uma ligação no processo criativo entre um universo do ambiente virtual e o mundo físico representado pela ponta dos dedos que interagem na construção das fotomontagens. Esta conexão usando o teclado e *mouse* como intermediários da mão possibilita um remanejamento estético e sensível das imagens em tempo real de modo que o resultado alcançado é uma intermedialidade no modo de produção fotográfica, sobretudo no uso das tecnologias que atuam em um campo intersticial entre o manuseio da matriz digital e do analógico - aqui representado pelo tato das mãos.

### 3. Sistema Háptico



O sistema háptico relacionado ao tato ou à ciência do toque, dedica-se a estudar e a simular a pressão, a textura, a vibração e outras sensações biológicas relacionadas com o toque. É constituído de receptores localizados na pele, se articulando também com ligamentos musculares e tendões. Não possui um órgão específico de sentido, contudo sua interação com outros órgãos - a visão por exemplo - permite duplicar a capacidade sensorial e perceptiva do corpo inteiro. Seus sistemas de múltiplas funções podem ser classificados em: *função exploratória*, *função manipulativa* e *comunicativa*. "A versatilidade da mão está diretamente associada ao crescimento do cérebro". (SANTEALLA, op. Cit. p. 193). A *interface* háptica é uma nova tecnologia pela qual um sistema fornece ao usuário um estímulo físico, como, por exemplo, num *joystick* de jogo que vibra para realimentar sensações de realismo ao *game*, ou a reprodução por canetas em mesas gráficas digitais que imitam lápis de grafites no qual é possível configurar até a dureza e sensibilidade da ponta.

O aprimoramento da agilidade do sistema háptico entrelaçado a ferramenta de manipulação digital vai além da destreza / habilidade de edição, visto que tal sistema é um órgão sensório e cognitivo de interconexão com outros sentidos perceptivos promovendo assim a germinação de uma linguagem transversal, que articula o mundo virtual impalpável com a materialidade do real. Como modo de aprofundar e alcançar êxito no cruzamento entre imagem e matéria, articulei permutas nas etapas do desenvolvimento da obra artística em que cada uma possui um nível de compatibilidade e cooperação entre mãos e máquinas: seja na captura fotográfica, na edição de imagens, na preparação dos objetos reais a serem inseridos sobre a superfície fotográfica e a montagem final. Tais etapas contém suas particularidades temporais ao lidar com a forma, substância e o espaço. Se na captura da foto a visão têm prioridade sobre a mão, esta ganha importância qualitativa na etapa de manipulação dos volumes de *hardwares*, pois a textura e a densidade dos objetos se moldam melhor ao sistema háptico. Além disso, a visão pode apenas explorar o mundo físico, mas não o modifica. E como parte da minha pesquisa visa interferir fisicamente na formação da imagem, tal sistema é parte essencial na construção de um hibridismo entre fotografia e matéria.





Destarte, a capacidade perceptiva das mãos permite encontrar significado nos objetos externos ao corpo, pois ela apreende as coisas do mundo pela sua potência de interação com o meio externo habilitando-a como um *input* (entrada) de conhecimento empírico. Seu poder visomotor de comunicação, manipulação e exploração a torna o único órgão sensório e exploratório que permite sentir e agir simultaneamente sobre o ambiente (SANTAELLA, op. Cit. p.195). Tal singularidade favoreceu literalmente a desintegração e reconstrução do espaço fotográfico na obra aqui descrita, pois a mão interagindo diretamente sobre a composição das fotos legitima um outro modo de conduzir a produção de fotografias e significados, não se limitando somente ao sistema ótico da visão vinculado aos mecanismos automáticos da câmera fotográfica. Em contraste a essa autonomia criativa, os *softwares* internos com seus dados em *bit* já pré-configurados pela fábrica controlam a mecânica da câmera e manipulam qualquer intenção criativa do fotográfico. Igualmente, estes *softwares* facilitam o manuseio das operações de exposição e captura fotográfica oferecendo automatismos que descartam a imaginação profícua humana, a exemplo do detector de sorriso, exposição automática, foco de rastreamento de rosto, filtro de cores e contrastes (*presettings*).

#### 4. Da dimensão zero à tridimensionalidade

A etapa de produção em atelier conferiu o diferencial conceitual e estético em relação a outros projetos realizados anteriormente, a exemplo do ensaio *Descartáveis* que tive como ponto de partida o uso da linguagem fotográfica documental como meio de expressão artística. No caso de *Autômatos*, diversas experimentações foram testadas na pesquisa até a chegada de uma unicidade poética definida, ou uma matriz geradora, pois a matéria empregada nas obras é um fator relevante ao possibilitar alterações no fazer artístico, que transfiguraram a ideia inicial em um projeto totalmente novo. Portanto, parte da investigação se desenvolveu na medida em que a matéria selecionada foi moldada, esculpida a fim de ser consubstanciada à linguagem fotográfica e esta se expandiu, fragmentou-se ao se hibridizar para amalgamar os objetos. Por conseguinte, a manipulação digital no pós-fotográfico e o uso de ferramentas elétricas a transpassar a



superfície plana e bidimensional das fotografias impressas são modos de operar e combinar volumes tridimensionais - *hardwares*- no plano da imagem.

A partir da obra *Autômatos* iniciou-se a pesquisa *Epifania*, pois inicialmente, o processo criativo se deu a princípio por uma abordagem humanista relativa ao sujeito que fotografa na urbe e captura as impressões fenomenológicas ao se colocar à deriva pelas vias e ruas de Salvador. Na edição das imagens capturadas, a busca por uma forma poética a fim de expressar um discurso autoral prosseguiu com a produção de fotomontagens, explorando o meio digital como modo de expandir a quebra do referente. Contudo, houve uma mudança estética e plástica ao sobrepor volumes tridimensionais a superfície fotográfica. Esta renovação ocorreu, em parte, por conta das experimentações com o arquivo digital, visto que o controle no processamento de dados algoritmos e sua maleabilidade permitiu reconfigurar, alterar a correspondência visual (indexicalidade) entre a foto e o referente o que resultou em uma nova imagem. Tais procedimentos teve como consequência o alargamento da manipulação bidimensional do plano virtual para o acréscimo de uma terceira dimensão sobre o plano da imagem.

A base da fotografia digital sustentada por algoritmos matemáticos provocou um desprendimento da materialidade seja pelo uso de telas dos computadores como suporte de apresentação, seja através de sistemas de projeção, dispensou a necessidade de suportes físico e fotoquímicos sensíveis à luz (papel fotográfico). Diante dessas multiplicidades de formas de apresentação e desprendimento da matéria, fui estimulado a experimentar meios de reinterpretar e discutir paradigmas fotográficos, entre eles o *achatamento bidimensional*, o *corte temporal / espacial*. Desse modo, em *Autômatos* pude investigar o corte espacial e temporal em processos de pós-produção e fotomontagens como discorrido. Cabe agora refletir sobre o achatamento bidimensional e a hibridização ou contaminação da linguagem por objetos tridimensionais.

O potencial de manipulação digital sobre as imagens capturadas e a reconstrução de seu espaço fotográfico engendrou outras abstrações no modo de reconfigurar tal espaço e seus referentes. Assim, ao imprimir em papel fotográfico a série *Autômatos*, outro tipo de interferência na imagem foi idealizado, desta vez na própria superfície do papel - passando do meio imaterial dos algoritmos para a materialidade do espaço físico



real. Esta nova interferência na superfície de inscrição ampliou o processo de construção da obra, acrescentando outra etapa na sua formação: a inserção de volumes tridimensionais sobre o suporte, mais especificamente componentes de *hardwares* de computadores. A opção de empregar estes objetos e mesclá-los aos índices fotográficos visa engendrar veracidade, substância matérica, a estas realidades inventadas, pois são remanescentes concretos, reais e desse modo destinam-se a relativizar, preterir por um breve instante a *gêneses* do signo fotográfico cuja natureza capta a *aparência* da realidade (ou seja, uma representação), e não o “real em si”. Além do mais, estas protuberâncias poéticas impõem uma presença física-temporal contínua, real, que ao contrário do índice fotográfico refere-se a presença de uma ausência (objeto), ou como colocado por Roland Barthes (1984, p. 115) se referindo ao corte temporal um “Isso foi”.

Destarte, ao acoplar as peças de *hardwares* sobre os suportes fotográficos surge outra poética mais intermediada pelo fazer manual conectadas a um desejo latente de prazer de manipulação da matéria; nesta operação o sentido tácito empreende ações sobre a superfície fotoquímica do mesmo modo como o olho anexado à câmera fotográfica capta o espaço. As experiências com a matéria bruta real proporcionaram formas e métodos de trabalho gestual empregando uma série de ferramentas na lapidação dos corpos matéricos. E a cada nova substância empregada uma nova maneira de lidar com sua forma e densidade eram requisitadas. E quanto mais empregava as mãos na criação das imagens, concentrando resíduos e peças na planície imagética mais meu corpo era gravado na solidez dos volumes ao manusear cada peça, decodificando sua forma, sua translucidez, opacidade e cor. Igualmente investi singularidades nos objetos como pintura, cortes, perfurações: mudanças necessárias para interligar a matéria à imagem. Portanto, este objeto sólido e tangível exerce uma presença sobre a ausência do referente, ainda que ambos sejam de natureza substancial desigual e sua semelhança mais poética que icônica. Esta transfiguração da imagem almeja concretizar uma fotografia impura, materializada e transgredida pelo gestual, do refugio de *interfaces* a uma corporeidade espacial. Se os índices dos referentes são uma presença ausente, deixando apenas seu traço ainda que adulterado pela edição digital, ao conectá-los aos objetos tridimensionais pela sobreposição, tal ausência é relativizada apenas



aparentemente, visto que a fusão entre o referente e objeto é planejada, posicionada para que um faça parte do outro e dessa maneira haja simulação de uma continuidade espacial entre ambos. Apenas uma simulação, visto que o corte espacial e temporal fotográfico aprisiona o referente de modo irreversível, desligando-o do mundo real.

Além do corte temporal do índice, outro tipo de temporalidade é intrínseco à obra, pois o tempo para acoplar objetos na área da imagem por meio das mãos que se prolongam por instrumentos de fixação como chaves de fenda, parafusadeiras e alicates passa a ser inerente à obra. E esta atividade de agrupar cada objeto em uma determinada área da superfície para que haja uma simulação de continuidade é tão essencial quanto à escolha do enquadramento no momento do disparo. Por isso, muitas carcaças de *hardwares* foram usadas para se obter uma semelhança visual entre as formas, linhas e cores a fim de conseguir uma sintonia entre imagem e objeto.

E durante esta etapa, a movimentação e organização dos objetos na área de trabalho (superfície fotográfica) propiciava encontros e desencontros na busca por uma harmonia espacial. Se pelo visor da câmera há uma infinidade de pontos de vistas disponíveis, na montagem dos *hardwares* sobre tal superfície não é diferente. O olho deixa de ser o centro para conjugar com as mãos imensuráveis possibilidades de composição espacial. Por conseguinte, um intenso esforço manual foi empregado no desmonte, limpeza e pintura para que cada componente se ajustasse no conjunto e gerasse um ritmo entre elas sem desequilibrar a imagem ao fundo, o que propiciou diversas configurações de composição. A seleção das peças e o seu local de fixação na imagem é determinado prioritariamente de acordo com a sua semelhança matérica ao referente fotografado, ou seja, dissipadores de alumínio são justapostos a fotos dos transformadores de energia, para que entre ambos haja uma continuidade visual mais realista, próxima. O mesmo acontece com os fios elétricos e placas de circuitos. Contudo, isto não consiste em uma regra rígida, em outras ocasiões a escolha se deu por uma questão estética.

Neste sentido, para se obter um equilíbrio algumas peças foram instaladas em espaços aquém da simulação de continuidade entre objeto e referente o que não prejudicou o resultado final, pelo contrário, possibilitou uma maior liberdade de



composição e novas associações foram acrescentadas à imagem. Em virtude disso, a obra transita entre uma simulação de continuidade com o referente, mas também ganha autonomia para se diferenciar e impor sua forma tridimensional aquém da semelhança da imagem e o atelier foi o epicentro desta produtividade.

A escolha por placas de *hardwares* e periféricos de computadores não foi por acaso. Estas peças compostas de silício e metais possuem uma forma visual semelhante ao procedimento estético que estava realizando com as fotomontagens da obra *Autômatos*. Ao fotografar a rede elétrica em contraluz com o céu ao fundo, programei uma superexposição que minimizasse o efeito de perspectiva ótica ao remover / apagar as cores do céu e a noção de profundidade de campo. O grafismo gerado por esse efeito sobre os fios da rede elétrica assemelhava-se aos circuitos das placas de computadores. A analogia entre as fotos de fios e as placas foi imediata, visto que o achatamento da fotografia era similar à base de silício onde as peças como capacitores de energia, dissipadores de calor e processadores são fixados por solda e emergem de uma base plana.

Um ritmo se instala na superfície entre planos e forma, mesclando elementos formais da fotomontagem às carcaças metálicas dos *hardwares*. A perspectiva fragmentada e adulterada pelas fotomontagens passa a incorporar a forma ora minimalista, ora rebuscada dos objetos anômalos. Uso este termo por se tratar de protuberâncias instaladas para contaminar o achatamento dos referentes mesclando os aos objetos reais. Estas saliências são prolongamentos corpóreos do autor sobre a automaticidade dos aparelhos que são remodelados pela pintura a fim de reconstruir um novo aparelho antifuncional, no qual todo cálculo e automação são substituídos pelo controle das mãos, pelo fazer artístico. O processo de montagem acontece no ritmo do corpo, dos músculos, dos sentidos que manuseiam a matéria e conecta o gestual aos instrumentos (ferramentas) que operam por desejos pessoais e evidenciam uma apropriação / ressignificação dos aparelhos.

Em suma, a obra *Autômatos* foi deixando de ser um corpo puramente automatizado pelos aparelhos (câmera) para corporificar traços de um mundo tácito autoral indo além da virtualidade do índice. Os procedimentos manuais não possuem a precisão do cálculo





algoritmo ou a homogeneidade dos pixels, contudo sua inconstância, sua imperfeição morfológica permite humanizar a obra de arte no sentido de inverter a condição de obediência e subordinação do homem funcionário<sup>200</sup> aos programas de *softwares* embutidos nas *caixas pretas* digitais, nos computadores, nos *smartphones* que produzem e difundem em muitas ocasiões imagens vazias, *kitsch*, saturando a sociedade com cenas banais. Em virtude desta visão, esta obra tem claras influências do pensamento crítico flusseriano a respeito da tecno-imagem e sua difusão social.

Vilém Flusser chama de *caixa preta* os aparelhos ou sistemas (ideológicos, políticos e econômicos) dotados de programação e competências automáticas embutidas em seu interior (*softwares*) com a finalidade de produzir informação dentro de categorias preestabelecidas e não aleatórias. Deste modo, tais aparelhos programados pela indústria que os produz são destinados a simular o pensamento humano transcodificando as intenções e escolhas dos indivíduos em conceitos (técnica). Assim, a manipulação dos aparelhos é gesto técnico que articula conceitos inesgotáveis, superior à demanda de decisões do indivíduo que opera tornando-se um funcionário que brinca, joga com o aparelho a fim de superar sua programação. No caso das câmeras fotográficas o fotógrafo joga com a técnica para transcodificar suas vontades em conceitos, estes são codificados em imagens. (FLUSSER, op. Cit. p. 15).

### Considerações finais

O plano sensível de inscrição e o achatamento bidimensional são especificidades inerentes à fotografia, sendo um padrão quase irrefutável. Este achatamento é um dos paradigmas do dispositivo fotográfico, sua superfície de inscrição obedece de certo modo a própria gênese da formação da imagem, deste a câmara escura que necessita de uma superfície plana para receber a projeção de raios de luz provinda de uma abertura no lado oposto, até a fotografia contemporânea com suas câmeras digitais / analógicas com sistemas de foco modernos. Destarte, ao emergirem do espaço

---

<sup>200</sup> Flusser chama de funcionário o usuário de aparelhos programados, que sabe operar e conhece suas funções e teclas, todavia desconhece o funcionamento interno do aparelho. Lida apenas com operações produtivas: Entrada e saída (*input and output*). Pensa estar fazendo escolhas livres, mas opera apenas entre as opções disponibilizadas, pré-inscritas na programação da máquina. FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta: Ensaio para uma futura filosofia da fotografia, São Paulo: Hucitec, 1985.



bidimensional fotográfico, estes volumes são uma espécie de *anomalia poética* do achatamento dos planos, pois os vejo como uma forma de quebrar a planície regular do suporte de inscrição (papel fotográfico impresso ou revelado) transgredindo sua superfície rasa de obediência aos processos de gravação química.

Ao interpolar a superfície fotográfica com *hardwares*, subtraiu-se parte da automação programada das imagens, pois esta sofre alterações na pós-captura o que relativiza, oculta (por sobreposição) em parte o seu código indicial programado. Sobretudo ao conectar tal superfície ao trabalho manual de minhas mãos que funcionam com prolongamentos das intenções do fotógrafo, que esculpe, constrói a imagem, ou seja, dá forma ao seu desejo em detrimento da intenção do aparelho. Contudo, tal interferência acontece no mundo físico, sobre o resultado obtido (foto) a partir da programação inscrita na câmera, ou como Flusser nomeia, *output* do aparelho. Para uma mudança ser significativa, ela deverá operar na região interna do dispositivo fotográfico, pois tal transgressão tem efeitos simbólicos sobre todo um sistema de domesticação do pensamento humano. Porém, desconstruir tal programação exige uma nova categoria de fotografia, haja vista que tudo que é fotografável é transcodificado em cena pela programação normativa. Desse modo, será possível produzir fotografias sem utilizar tal programação interna? E caso venha a usar como fugir da mera função de funcionário da máquina?

Foi através do uso do sistema háptico, sobretudo das mãos, que busquei distinguir a intenção do aparelho fotográfico da minha, pois a automação do primeiro está engendrada em todo um sistema serial de produção que propõe homogeneizar a produção de imagens por meio dos já citados programas. Ao contrário da automaticidade, utilizo ferramentas manuais ou elétricas que necessitam de um esforço humano para manejá-las, ou seja, do corpo como intermediador. Entre a imagem e sua produção há uma consciência com carga histórica e cultural que desautomatiza, desacelera e mescla os processos, as etapas de construção da imagem, em suma não há intermediários entre a obra e o ato de criação. Portanto, esta atitude através do sentido háptico potencializou reflexões a respeito, a saber: *A inserção de objetos (hardwares) na superfície de inscrição fotográfica por meio do sentido háptico com a intenção de simular*



uma fusão com o referente seria uma forma de quebrar o programa normativo do aparelho fotográfico visto que tal gesto vai além do mecanismo ótico/mecânico da linguagem automatizada?

Tal questão não pretende criar uma dicotomia entre linguagens ou valorizar uma em detrimento da outra, pois considero tal obra impura no sentido de que uma linguagem alimenta e necessita da outra para expandir seus limites plásticos filosóficos. A intenção é criar uma imagem que materialize suas formas no mundo real sem recorrer à superficialidade dos inúmeros efeitos homogeneizantes, no qual fotógrafos insistem em explorar a técnica contida na câmera e seus recursos pré configurados, sem, no entanto, propor uma reflexão sobre o conteúdo da imagem que pouco importa diante dos efeitos da técnica. Entram nesta categoria de facilidade em detrimento do pensamento criativo: os filtros digitais do *Instagram*, os estilos de cor, os aplicativos que imitam pequenos movimentos na imagem (*boomerang*), os *plug-ins* de fotografia da *Google*, os *softwares* de edição, os modos de cena de câmeras (retrato, retrato noturno, praia, neve, etc.) e até os efeitos de movimentos borrados no modo manual da câmera. Todos transformam o fotógrafo em um ser submisso a tal programação.

Finalizando, o título *Autômatos* faz menção aos seus próprios procedimentos de elaboração: uma imagem construída, híbrida que vai além do uso estereotipado do dispositivo fotográfico. Igualmente responsável pelo seu desenvolvimento, autonomia, ainda que esteja conectada a uma máquina pode receber elementos humanos não previstos e segundo Flusser, o fotógrafo consciente deve lutar contra seu anulamento por meio de experimentos, pelas práxis buscando distinguir, revelar a codificação invisível, imperceptível que ocorre entre o operador de aparelho e o próprio aparelho. Portanto, me esforcei em evidenciar uma ruptura no programa da caixa preta valorizando a distinção entre homem e máquina, mesmo que tal ruptura proceda no lado externo (*output*) da caixa. Desmontei literalmente o dispositivo, máquinas, troquei funções e comandos programados, por mãos e braços orgânicos sensíveis, a fim de transfigurar o modo funcional de aparelhos homogeneizantes em valor e criatividade humana.



## Referências bibliográficas

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico*. Campinas: Ed. Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_, Philippe. *Da imagem-traço à imagem-ficção: O movimento das teorias da fotografia de 1980 aos nossos dias*. *Discursos fotográficos*. Londrina – PR, v. 13, n. 22 (2017) DOI: 10.5433/1984-7939, EISSN: 1984-7939

FATORELLI, Antonio. *Fotografia Contemporânea: entre o cinema, o vídeo e as novas mídias*. Rio de Janeiro. Ed. Senac, 2013.

FATORELLI, Antonio; CARVALHO, Victa; PIMENTEL, Leandro (Orgs.). *Fotografia Contemporânea: Desafios e tendências*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

FONTCUBERTA, Joan. *A câmera de pandora: a fotografia depois da fotografia*. Trad. Maria Alzira Brum. Espanha: Ed.GG, 2012.

\_\_\_\_\_, Joan. *A pós-fotografia explicada aos macacos*. *Porto Arte. Revista de artes visuais*, v. 21, n. 35 (2016). E-ISSN 2179-8001.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: Ensaios para uma futura filosofia da fotografia*, São Paulo: Hucitec, 1985.

\_\_\_\_\_, Vilém. *O universo das imagens técnicas: Elogio da superficialidade*. São Paulo: Anna Blume, 2008.

MACHADO, Arlindo. *Arte e Mídia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_, Arlindo. *Repensando Flusser e as imagens técnicas*. In: ARTE EN LA ERA ELECTRÓNICA- PERSPECTIVAS DE UNA NUEVA ESTÉTICA; 29.01 a 01.02.1997, Barcelona, no Centre de Cultura Contemporània de Barcelona.

SANTAELLA, Lúcia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVA, Tarcísio. *O sentido háptico e a politização da imagem contemporânea*. *DISCURSOS FOTOGRÁFICOS*. Londrina – PR, v. 13, n. 22 (2017) DOI: 10.5433/1984-7939, EISSN: 1984-7939

SILVA, Wagner Souza. *Foto 0 | Foto 1*. São Paulo: Fapesp, Editora da universidade de São Paulo, 2016.

SOULAGES, François. *Estética da fotografia: Perda e permanência*. São Paulo: Senac, 2010.

ROUILLÉ, André. *A fotografia entre o documento e a arte contemporânea*. São Paulo: Senac, 2009.

**O GIGANTESCO ímã**. Direção: Petrônio Lorena / Tiago Scorza. Produção: Álvaro Severo e Ricardo Brandão. Roteiro: Marcos Carvalho, Petrônio e Tiago Scorza. 2015. 112 min.,



Cor. Brasil. Mont Serrat Filmes. Intérpretes: Alisson Cavalcante, Antonio Cavalcante, Chofreu, Dierson Ribeiro, entre outros. Produtora: Mont Serrat Filmes.

2015, Documentário. 112mim, cor, 35mm.

## **(Des) encontro de línguas em sociedade multilíngue: desafios contemporâneos para uma educação bilíngue em moçambique**

*Rajabo Alfredo Mugabo Abdula*<sup>201</sup>

**Resumo:** Moçambique é um país multilíngue com cerca de vinte línguas do grupo linguístico bantu. Essas línguas nunca foram usadas como meio de ensino durante todo o período colonial; depois da interdependência elas continuaram não sendo usadas como meio de ensino durante muitos anos. Recentemente foi introduzido o ensino bilíngue onde algumas dessas línguas passaram a ser usadas como meio de ensino. O interesse surge, primeiro por parte de linguistas e, depois, por parte dos políticos que se viram obrigados a mudar a visão com relação as mais de vinte línguas do grupo bantu. Objetivo deste trabalho é analisar os desafios contemporâneos para o ensino bilíngue em Moçambique. Para compreender o estado do assunto usamos o método bibliográfico que se baseou em análises das Leis, teses e dissertações, diretrizes curriculares e manuais escolares do programa bilíngue. Conclui-se que ainda há muito trabalho a ser feito para que a educação bilíngue se efetive. Enquanto não forem valorizadas elas estarão relegadas aos usos locais e culturais. Conclui-se ainda que não desenvolverá literatura nem poderá ter ascensão no espaço acadêmico-científico fato que é mais relevante.

**Palavras-chave:** Moçambique; Línguas moçambicanas; Educação bilíngue.

### **1. Introdução**

A língua é o principal veículo de comunicação entre os seres humanos e o mundo possui uma diversidade linguística muito grande; estima-se que existam cerca de 7000 línguas faladas hoje em todo o mundo. Segundo o *ethnologue*, considerado o maior inventário de línguas do planeta, existe um total de 7111 línguas reconhecidas. Esse número pode ser considerado pouco se tomado em consideração o número de línguas que o mundo já teve, visto que, com o passar do tempo algumas línguas desapareceram.

---

<sup>201</sup> Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.





O continente africano é um dos exemplos do multilinguismo com mais de 2000 línguas faladas em todo o continente. No entanto, apesar dessa multiplicidade de línguas, a maioria dos falantes dessas línguas se viram privados de usá-las, sobretudo no ensino, quer no período colonial, quer no período pós-colonial. No período colonial a maioria das línguas africanas eram chamadas de “dialetos” e não línguas, e não tinham o direito de serem usadas em espaços que, normalmente, as línguas coloniais como o inglês, francês e português deviam ser usadas. Com a independência dos países africanos essa política prevaleceu por muito tempo, porque, quase todos os países da África subsaariana adotaram a língua colonial como língua oficial, e vários motivos foram alegados para tomada dessa decisão; mantinha-se, assim, a mesma política linguística do período colonial, onde se privilegiava apenas a língua oficial. Com o andar do tempo e com a conscientização dos africanos sobre a importância do ensino das línguas africanas, foram surgindo debates e encontros com objetivo de discutir o papel das línguas africanas para a educação na África. Foram tomadas decisões e as línguas africanas começaram a ser usadas como meio de ensino em diferentes países africanos, apesar de ainda haver muito por se fazer sobre as línguas africanas.

Moçambique, país colonizado por Portugal, depois da independência manteve o português como língua e a única língua de ensino em escolas públicas. Essa decisão contribuiu para os resultados pedagógicos menos favoráveis para os alunos principalmente das zonas rurais que ainda registram altos índices de reprovação porque, ao ir à escola, o primeiro obstáculo que o aluno encontra é a língua. Para superar esse obstáculo, surge o interesse em introduzir o ensino bilíngue, primeiro por parte de linguistas e, em segundo, por parte dos políticos que se viram obrigados a mudar a visão com relação as mais de vinte línguas do grupo bantu<sup>202</sup>. Objetivo deste trabalho é

---

<sup>202</sup> O nome bantu não faz referência a uma unidade racial que identifique os membros de uma comunidade, mas sim de um povo com traços culturais e linguísticos comuns, o que significa dizer que não podemos falar de uma raça bantu, mas sim de um povo bantu. A sua formação e migração deu origem a uma grande variedade de cruzamentos, estima-se que existam aproximadamente 500 povos bantu, que, mesmo depois de muitos séculos de movimentações, miscigenação, guerras e doenças, mantiveram as raízes da sua origem comum. A palavra “bantu” aplica-se a uma civilização que manteve a sua unidade e foi desenvolvida por pessoas da região sul do Sahara. O radical **ntu**, comum para a maioria das línguas bantu, significa “homem, ser humano” e **ba-** é o plural. Assim, bantu significa “homens, seres humanos”. As línguas bantu têm tal semelhança que só pode ser justificada por uma origem comum. (ABDULA, 2014, p. 18)



analisar os desafios contemporâneos para educação bilíngue em Moçambique em particular. Do ponto de vista teórico buscamos suporte de autores como Akkari (1998), Lopes (2004), Mello (2010), Bamgbose (2011), Ngunga et al (2010), entre outros, para compreender a situação. No que diz respeito a metodologia, usamos o método bibliográfico que se baseou nas análises das Leis, teses e dissertações, diretrizes curriculares, manuais escolares do programa bilíngue. Em termos de organização do trabalho, primeiro iremos falar da situação linguística em Moçambique, a seguir, educação bilíngue e, por último, principais obstáculos para o desenvolvimento das línguas moçambicanas hoje e as considerações finais.

## **2. Situação linguística em Moçambique**

Moçambique é um país multilíngue, várias línguas são faladas nesse país sendo a maioria das línguas pertencentes ao grupo linguístico bantu, e outras de línguas de origem europeia e asiática, respetivamente. O número de línguas do grupo bantu faladas em Moçambique ainda não é consensual, mas existem cerca de vinte línguas

De acordo com os dados do Censo 2017, a língua materna com maior número de falantes é o emakhuwa com 26.1% da população. Esta língua é falada nas regiões centro e norte de Moçambique, abrangendo as províncias da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Niassa. Depois segue o português com 16.6% da população, o que faz desta língua a segunda em de número de falantes. Quanto ao número da população que tem conhecimento da língua portuguesa, as crianças, adolescentes e jovens são os que mais têm conhecimento da língua portuguesa com percentagem mais alta a atingir os 15%, contrariamente aos mais velhos que têm menos conhecimento da língua portuguesa com a percentagem mais baixa a atingir os 0.4% e, a percentagem mais alta não atinge a percentagem mais baixa dos mais novos.

## **3. Educação Bilíngue em Moçambique**

O uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino foi sempre um obstáculo para grande número da população moçambicana que não tem domínio da língua portuguesa, o que tem influenciado negativamente no aproveitamento



pedagógico dos alunos. Na década de 90, o Ministério de Educação decidiu fazer uma investigação em função das recomendações do I Seminário sobre a Padronização da Ortografia das Línguas Moçambicanas realizada em 1988 sobre a necessidade de introdução das línguas maternas no sistema de ensino. Face à constatação, o INDE<sup>203</sup> desenhou um projeto de educação Bilingue em Moçambique (PEBIMO) e implementou em duas províncias, Gaza (em Changana e Português) e Tete (em Nyanja e Português) (NGUNGA et al, 2010).

A primeira experiência piloto do ensino bilíngue em Moçambique foi introduzida em 2003 depois da Reforma do Ensino Básico, e tinha como finalidade alfabetizar os moçambicanos tanto em português como nas línguas africanas, tendo sido introduzidas 16 línguas num total de 23 escolas. De acordo com o Relatório de Avaliação da Experiência Piloto de Educação Bilíngue do Ministério de Educação em Moçambique de 2013, das 23 escolas abrangidas em 2003, o número subiu para 373 escolas (perto de 53.000 alunos) em 2011. Estes dados indicam que houve uma evolução durante os oito anos abrangendo mais escolas e alunos, no entanto, o número continua sendo muito abaixo das escolas existentes e dos alunos que devem ser abrangidos pelo ensino bilíngue.

A educação bilíngue abrange apenas o ensino primário/fundamental e se realiza em duas modalidades de acordo com a alínea b) do número 3 do artigo 12 da Lei 18/2019 de 28 de Dezembro:

- a) *modalidade monolíngue, em língua portuguesa;*
- b) *“modalidade bilíngue em uma língua moçambicana, incluindo a língua de sinais e em língua portuguesa”.*

### **3.1. Modelos de Educação Bilíngue**

Existem vários modelos de educação bilíngue e todos eles são definidos de acordo com os objetivos a alcançar, tais como, modelo transicional, modelo de manutenção e modelo de enriquecimento Baker (1996), Akkari (1998), e são esses três os modelos que iremos falar por estarem relacionados com ensino bilíngue em Moçambique.

---

<sup>203</sup> Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação



O *modelo transicional* – como o nome diz, este modelo é transitório e “caracteriza-se pelos seus objetivos assimilacionistas, por encorajarem os alunos das minorias linguísticas a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade majoritária em detrimento das línguas étnicas” (MELLO, 2010, p. 129), ou seja, “integrar os estudantes de línguas minoritárias de suas línguas nativas à instrução na língua dominante” (BAKER, 1996, P.178). Neste modelo o objetivo é levar os alunos a adquirir a proficiência da L2 que é a língua privilegiada e dominante, para isso, a L1 é usada como meio de instrução nas classes e iniciais e depois substituída pela L2, para tal, “os alunos são ensinados por um período de transição usando sua língua nativa para garantir que possam se manter em suas disciplinas escolares, antes de mudar para a língua dominante” (BAKER, 1996, p.178).

Este modelo tem sido aplicado em vários países como é o caso dos Estados Unidos da América. Akkari (1998) critica esse modelo e considera como sendo modelo “*transmission-banking*”, isto é, “banco de transmissão”, com um objetivo de domesticação e perpetuação para manter o *status quo* social e conclui que “a maioria dos programas de educação bilíngue tende a se concentrar mais em incapacitar do que capacitar os alunos<sup>204</sup>” (AKKARI, 1998, p. 117, tradução nossa).

O *modelo de manutenção ou desenvolvimental* – este modelo é caracterizado “pelos seus objetivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional” (MELLO, 2010, p. 130). Este modelo se assemelha ao primeiro, porém, se diferem na medida em que este dá mais tempo ao uso da L1 e incentiva a sua manutenção, mas, estes dois modelos são na sua essência segregacionista porque as línguas minoritárias são usadas em salas especiais.

O *modelo de enriquecimento* – este modelo “é também caracterizado pelos seus objetivos pluralísticos e pela sua orientação aditiva de línguas, porém com a diferença de que, em termos de planejamento linguístico, os programas que seguem essa orientação são destinados tanto à população minoritária quanto à majoritária” (MELLO, 2010, p.

---

<sup>204</sup> “Most bilingual education programs tended to focus more on disabling than empowering students” Akkari (1998, p. 117).



130). Neste modelo, a língua minoritária não é usada como meio de ensino com intuito de preservação, e não há segregação visto que, a língua minoritária não é usada em salas especiais tal como acontece nos dois primeiros modelos.

Podemos usar o exemplo do Canadá para este modelo de ensino bilíngue. De acordo com Wu (2005), os programas bilíngues de língua materna do Canadá começaram em 1978, quando o Programa Bilíngue Ucraniano foi estabelecido. Desde então, os programas bilíngues que incluem as línguas árabe, cree, alemão, hebraico, mandarim Chinês, polaco e espanhol seguiram o exemplo. O Programa Bilíngue Chinês, criado em 1981, tornou-se um dos maiores programas bilíngues no oeste do Canadá. Wu (2005, p. 25) dá-nos exemplo de uma cidade de Alberta onde cinco escolas de ensino fundamental, na altura, em 2005, matriculavam coletivamente mais de mil alunos do jardim-de-infância à sexta série. O programa bilíngue chinês oferecia às crianças o mesmo conteúdo básico de currículo acadêmico de qualquer escola pública de Alberta. Cinquenta por cento do tempo de instrução ocorria em inglês e cinquenta em mandarim. Disciplinas como estudos sociais, arte, saúde e educação física eram ensinados em chinês. Outras, como matemática, ciências e às vezes música, eram ensinadas em inglês, enquanto as artes da língua chinesa e inglesa eram ensinadas.

No que diz respeito ao modelo de ensino bilíngue em Moçambique podemos enquadrar nos dois primeiros, o transacional e o de manutenção, porque, o modelo de ensino bilíngue que o Ministério de Educação adotou está dividido em três fases correspondentes aos ciclos, que perfazem no total, três (3) ciclos: primeiro ciclo, que abrange os alunos da 1ª e 2ª classe; segundo ciclo, 3ª, 4ª e 5ª classes e terceiro ciclo, que abrange os alunos das 6ª e 7ª classes. “No 1º e 2º ciclos a língua usada como meio não é a língua portuguesa, mas sim as línguas moçambicanas, e no 3º ciclo acontece o inverso, a língua usada como meio de ensino é a língua oficial” (INDE/MINED, 2003, p. 78). Este modelo faz com que as crianças continuem tendo o contato com as suas línguas maternas na escola, eliminando a barreira linguística existente entre a escola e a comunidade, promovendo as línguas locais nas classes iniciais, fazendo com que a comunidade olhe para a escola como centro de valorização e preservação dos valores sociolinguísticos. Segundo Lopes (2004, p. 40) “o modelo de bilinguismo inicial promove





o uso de línguas bantu de forma mais humana, justa e harmoniosa”. Para o autor, o mérito deste modelo de bilinguismo reside no fomento da proficiência não só em português, mas também e crescentemente na língua bantu.

Apesar de se ter escolhido o modelo de bilinguismo inicial como nos diz Lopes, é importante analisar as vantagens e desvantagens deste modelo adotado pelo Ministério de Educação nos moldes em que tem sido implementado, olhando para as suas implicações não só para a aprendizagem, mas, sobretudo, para a valorização da língua uma vez que essas línguas apenas são usadas nas classes iniciais num contexto em que o português é a única língua oficial. Será que o modelo adotado é o mais adequado para a valorização das línguas moçambicanas? É importante reconhecer o mérito do Ministério de Educação ao ter introduzido o ensino das línguas nacionais no ensino formal permitindo com que os alunos que não têm o português como língua materna tivessem acesso ao ensino a partir das suas línguas maternas; foi importante também o Ministério ter olhado para algum modelo como forma de iniciar este processo. Porém, quando olhamos para o modelo adotado constatamos que ele traz vantagens à curto prazo, mas é desvantajoso à longo prazo no que diz respeito à valorização das línguas nacionais.

A vantagem como referimos anteriormente reside no fato de os alunos poderem usar a sua língua materna durante as classes iniciais o que faz com que facilmente assimilem os conhecimentos uma vez que, a língua portuguesa seria e tem sido o primeiro obstáculo para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Mas este modelo é desvantajoso no sentido que coloca as línguas numa escala de valor, num contexto onde a língua portuguesa continua sendo a língua privilegiada em detrimento das outras línguas nacionais. As línguas nacionais são apenas usadas nas classes iniciais e não existe na prática continuidade nas classes subsequentes. Isso não só tira o valor dessas línguas, mas é também se torna num processo de eliminação gradual das línguas maternas dos alunos que com o andar do tempo passarão a substituir as suas línguas maternas pelo português. Se até agora não foi equacionada a hipótese de oficializar as línguas nacionais para que o português não seja a única língua oficial, o mínimo que deve ser feito é torná-las disciplinas curriculares nas classes subsequentes tal como acontece com o português, inglês e o francês; aliás, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral



prevê a introdução das línguas moçambicanas no Ensino Secundário Geral, numa forma opcional não só para os alunos que falam as línguas moçambicanas, mas também para os que querem aprender como se pode aferir:

☐ Continuidade do programa de Educação Bilingue iniciado no Ensino Básico, a ser introduzido em 2010 quando os alunos que frequentam actualmente o Ensino Bilingue tiverem terminado a 7ª classe. Estes alunos continuarão a ter as línguas moçambicanas como disciplina no 1º e 2º ciclos do Ensino Secundário Geral. O programa a ser desenvolvido para esta modalidade dará maior enfoque ao aprofundamento das habilidades de leitura e escrita das línguas moçambicanas e ao funcionamento da língua.

☐ Línguas Moçambicanas para:

- principiantes falantes que não dominam a escrita, em que o enfoque será dado à aprendizagem da escrita e do Funcionamento da Língua.
- principiantes não falantes que desejam aprender a Língua

Moçambicana. Nesta modalidade a abordagem será a de uma Língua Segunda (L2), numa perspectiva comunicativa (INDE/MEC, 2007, p. 32).

Como se viu, o programa não preconiza o uso das línguas moçambicanas como meio de ensino, elas apenas deverão ser usadas como disciplina. Embora em 2007 tenha sido previsto que a introdução das línguas nacionais no Ensino Secundário Geral seria em 2010, passados mais de dez anos ainda não se verifica a sua efetivação e, o ensino bilingue nas classes iniciais continua ainda incipiente e não abrange a maioria das crianças que não têm o português como língua materna e nem domínio da língua. É importante que essas línguas sejam reconhecidas como “línguas” e não como “dialetos”, eliminado todo o tipo de preconceito linguístico que, infelizmente, devido a herança colonial ainda prevalece nos dias de hoje. A produção de literatura nas línguas nacionais é de crucial importância não para vitalização das línguas mas para que elas encontrem utilidade não só no seio da comunidade falante mas também em todo o espectro da sociedade.

O ideal seria a introdução de um modelo que expandisse do tempo e espaço para do uso das línguas moçambicanas na escola como meio de ensino em que a L1 que é a língua materna do aluno ocupasse o maior tempo letivo diário nas classes iniciais e ir



reduzindo nas classes subsequentes permitindo com que o aluno use mais a sua língua na materna escola.

#### **4. Principais obstáculos para o desenvolvimento das línguas moçambicanas hoje**

Os obstáculos para o desenvolvimento das línguas moçambicanas hoje não diferem dos obstáculos da maioria dos países da África subsaariana. Embora se tenha registrado um ligeiro avanço das línguas africanas no que diz respeito à política ensino, elas ainda continuam muito abaixo do nível de onde deveriam estar se tivermos em conta o número de línguas e número de falantes dessas línguas. Vários fatores estão por trás do atual cenário pouco abonatório em que as línguas se encontram, mas importam nomeadamente: herança colonial Awobuluyi (2013), Bamgbose (2011); percepção negativa sobre multilinguismo, Awobuluyi (2013), Bamgbose (2011); níveis de desenvolvimento das línguas, Bamgbose (2011); integração nacional, Bamgbose (2011); modernização e desenvolvimento econômico, Bamgbose (2011), globalização, Bamgbose (2011), atitudes linguísticas negativas, Phillipson (1996), Bamgbose (2011); e planejamento linguístico defeituoso, Bamgbose (2011).

##### **4.1. Herança colonial**

A situação em que se encontram as línguas africanas hoje tem grande influência da política linguística colonial como vimos ao longo deste trabalho, que, infelizmente, depois da independência a mesma política continua prevalecendo e as línguas de origem europeia continuam sendo as línguas oficiais na maioria dos países africanos apesar da existência de outras línguas que coabitam no mesmo espaço geográfico. Para Bamgbose (2011), a perpetuação do baixo *status* das línguas africanas se deve a dois fatores: primeiro, as elites africanas passaram a deter o monopólio da língua e do poder e houve resistência da sua parte para estender esse poder a outros grupos; o que significa dizer para o contexto africano que língua tem sido um meio para acesso e manutenção do poder. Segundo, as políticas e práticas do período colonial continuam a determinar políticas e práticas pós-coloniais. E uma das indicações que mostra a continuidade das políticas e práticas coloniais segundo o autor, são as línguas oficiais dos países africanos;



dos 53 países, as línguas indígenas africanas são reconhecidas como línguas oficiais em apenas 10 países, o árabe em 9 e os restantes 46 países adotaram como línguas oficiais: francês em 21 países, inglês em 19, português em 5 e espanhol em 1. A adoção dessas línguas como oficiais pode ter sido influenciada pelo *status* que as referidas línguas tiveram no período colonial em relação às línguas africanas e a lavagem cerebral que os africanos sofreram em relação às suas línguas nativas; no entanto, esse não deve ser argumento suficiente para manter as línguas indígenas africanas no *status* em que se encontram, porque, segundo Awobuluyi (2013), os povos do norte da África e do sudeste da Ásia, que foram colonizados de forma semelhante e, portanto, também devem ter sofrido uma lavagem cerebral semelhante, não fizeram o tipo de escolha de língua oficial feita na África ao sul do Saara. O outro aspecto da herança colonial que Bamgbose apresenta é o ensino que continuou sendo feito apenas nas línguas oficiais; isto é, não houve preocupação de elevar o *status* das línguas africanas através de ensino. O autor apresenta como último fator, a separação de alguns países africanos em divisões geográficas arbitrárias, decorrentes das fronteiras artificiais criadas como resultado da divisão da África na Conferência de Berlim de 1884-1885. Como se sabe, a divisão de África não obedeceu as particularidades étnicas e linguísticas de cada região; grupos pertencentes a mesma etnia e falantes da mesma língua foram separados e passaram a pertencer a países distintos.

#### **4.2. Percepção negativa sobre multilinguismo**

A diversidade linguística da África tem sido usada de forma negativa como um problema e uma desvantagem para a comunicação, comparativamente ao caso em que se tem uma única língua comum compartilhada que é visto como menos problemático. Para Bamgbose (2011), este argumento ignora o fato de que existem línguas faladas por milhões de falantes e que existem muitas pessoas na África que falam duas ou mais línguas, e que o bilinguismo ou o multilinguismo de fato ajuda a comunicação entre línguas. Este argumento também ignora a realidade de outros contextos geográficos em que a diversidade linguística não é vista da mesma maneira como ela é vista na África. De acordo com Awobuluyi (2013), a diversidade linguística não é característica particular dos países da África ao sul do Saara; existe diversidade linguística no sudeste da Ásia



também e que quando as pessoas falam de uma língua comum que facilitará a comunicação, quase sempre se referem a uma língua oficial importada, que, como se sabe, só é verdadeiramente comum para talvez 10 a 20% da população. Um outro argumento que tem sido trazido quando se fala da importância de se ter uma língua comum para todos são os recursos econômicos e financeiros; uma língua comum reduz os custos que teriam de ser feitos com traduções, interpretações e produções de documentos em várias línguas. Este argumento segundo Bamgbose (2011), embora possa ser verdade, o custo real é uma comparação entre negar ao cidadão o direito de ser ouvido em sua língua, em oposição à chamada economia de se usar uma língua na qual não se é competente, e que, inevitavelmente, é uma língua oficial importada como o inglês, francês, português ou espanhol. São poucos os países monolíngues ou bilíngues na África, dentre eles estão a Somália, o Burundi e o Ruanda. Para Bamgbose, a percepção negativa do multilinguismo serve para diminuir o *status* das línguas africanas, apresentando-as como um problema e não como um ativo.

#### **4.3. Níveis de desenvolvimento das línguas**

O nível de desenvolvimento em que se encontram as línguas africanas é frequentemente mencionado como obstáculo para uso nos domínios nos quais até agora não são usados como na ciência e na tecnologia. Este argumento, segundo Bamgbose (2011), levanta a questão, por exemplo, de poder haver a necessidade de passar a língua (oral) para escrita ou de reformar e harmonizar uma ortografia existente, bem como produzir materiais na língua para uso nas escolas. Dado ao contexto histórico das línguas africanas, muitas delas não possuem escrita, contudo, as línguas africanas precisam transitar da oralidade para a escrita, se for necessário fazer um uso maior e mais benéfico delas (PRAH, 2010). A escrita tem sido usada como o diferencial entre as línguas africanas e as línguas dos países desenvolvidos. O poder da palavra escrita nos países desenvolvidos e em desenvolvimento torna-se claro à medida que avançamos em um admirável mundo novo onde as inovações tecnológicas não são mais ocorrências ocasionais ou periódicas, mas frequentes e urgentes manifestações de mentes cientificamente letradas e tecnologicamente fecundas (Prah 2010: 173). Dentro desta visão de relação entre a escrita e o desenvolvimento, fica a ideia de ser impossível





dissociar a escrita com o desenvolvimento econômico no mundo atual, e as línguas que não possuem essa tradição terão que fazer a transição da oralidade para escrita para que não fiquem à margem do processo de desenvolvimento.

O elo entre a literacia e o sucesso econômico é uma das pedras angulares das teorias da modernização ocidental [...] Em uma escala coletiva, a literacia é considerada uma pré-condição necessária para a modernização, uma causa e um correlato de crescimento econômico, produtividade, industrialização, riqueza per capita, produto interno bruto e avanços tecnológicos, entre outros avanços (GRAFF e DUFFY 2007, p. 47, tradução nossa<sup>205</sup>).

No caso das línguas que já possuem uma tradição escrita, pode ser necessário expandir o vocabulário criando terminologia para servir adequadamente em domínios mais amplos. Para Bamgbose (2011), embora seja verdade que o uso da língua em domínios mais recentes requer esforços de desenvolvimento de linguagem, a visão comumente aceita de que certas línguas não podem ser usadas para expressar conceitos adequadamente em determinados domínios é falsa; não existe um conceito que não possa ser expresso em qualquer língua, desde que a necessidade de fazê-lo se mantenha válida hoje como antes.

#### **4.4. Unidade nacional**

A necessidade de criar e manter unidade nacional é justificada através do uso de uma língua oficial neutra que não pertença a nenhum dos grupos étnicos do país, com alegação de que a existência de várias línguas divide as pessoas que devem ser unidas através de uma língua única que é a língua oficial. Nos países africanos a língua passou a ser um elemento simbólico que representa a construção de uma nação unida, uma unidade que se pretende alcançar só através de línguas oficiais como Inglês, Francês ou Português. O exemplo trazido por Firmino sobre esta questão em Moçambique é bastante elucidativo.

À medida que a ideologia oficial promove o Português como língua oficial e língua de unidade nacional, a consciência da importância dos valores

---

<sup>205</sup> The assumed link between literacy and economic success is one of the cornerstones of Western modernization theories [...] On a collective scale, literacy is thought to be a necessary precondition of modernization, a cause and correlate of economic growth, productivity, industrialization, per capita wealth, gross national product, and technological advances, among other advances (GRAFF and DUFFY, 2007, p. 47).



sócio-simbólicos ligados a esta língua é mais consolidada. Por esta razão, o Português poderá ser actualmente o único símbolo que é amplamente reconhecido pelos moçambicanos e através do qual a ideia de uma nação é imaginada e experimentada, especificamente entre os moçambicanos urbanizados (FIRMINO, 2002, p.240).

Com esta visão o que se pretende construir é a utopia de uma nação unida em que os alicerces da união estão assentes sobre princípios de exclusão e de não reconhecimentos de todos outros grupos linguísticos de matriz africana. Dado este mito, é compreensível que as línguas africanas recebam *status* baixo em comparação com as línguas oficiais importadas, as quais se acredita que unem diferentes grupos étnicos do ponto de vista da comunicação e do governo (BAMGBOSE, 2011).

De acordo com Bamgbose, o desafio da unidade nacional é encontrado em políticas linguísticas destinadas a fomentar o nacionalismo. Um nacionalismo que pretende que as nações sejam etnolinguisticamente homogêneas, onde prevaleça o pensamento de que não se pode criar unidade na diversidade. Existem três abordagens sobre a adoção de língua oficial em África: “as abordagens *status quo*”, “gradualista” e “radical” (BAMGBOSE 1991, p. 31-33). De acordo com o autor, abordagem do *status quo* é a favorita porque não perturba a prática existente. Praticamente todos os países africanos imediatamente após a independência adotaram essa abordagem, que envolve a adoção da língua colonial como língua oficial. A abordagem radical, por outro lado, baseia-se em um rompimento instantâneo com a política da língua colonial, através da adoção de uma língua indígena como língua oficial. Uma variante disso é a adoção de uma língua nacional indígena como símbolo da nacionalidade, que pode ou não ser usada ativamente como língua oficial. Quando tal língua nacional não é usado ativamente, a abordagem só difere de uma abordagem de *status quo* no nome, mas não em substância (BAMGBOSE, 2011). A abordagem gradualista por seu turno, segundo o autor, é um meio-termo entre as duas outras abordagens na medida em que evita a retenção estática de uma língua oficial importada, evitando ao mesmo tempo a mudança brusca para uma língua para a qual não foram feitos preparativos adequados. Se combinado com uma progressão planejada para uma nova política de linguagem, pode muito bem ser uma opção viável; mas se usado como uma cobertura para continuar o *status quo*, pode se tornar apenas um engano.



#### 4.5. Modernização e Desenvolvimento Econômico

A modernização e o desenvolvimento econômico tem sido um dos desafios dos países africanos tendo em conta ao grau de subdesenvolvimento em que eles se encontram. O almejado desenvolvimento econômico passa, sobretudo, pelo desenvolvimento industrial e tecnológico. De acordo com Bamgbose (2011), a modernização foi um forte fator para diminuir o *status* e os papéis das línguas africanas porque os líderes africanos pós-independência estavam tão preocupados com a ideia de modernização que estavam dispostos a sacrificar os papéis anteriormente ocupados por suas línguas. Segundo o autor, a crença geral era de que a modernização era melhor alcançada através de uma língua oficial importada. Prevalece a crença de que não é por via das línguas africanas que a África irá se desenvolver porque as línguas africanas não são capazes de atender os desafios da modernidade. A razão para esta crença, de acordo com Bamgbose, é que a língua oficial já é amplamente usada em ciência e tecnologia e, portanto, a experiência adquirida no uso da língua pode ser copiada, particularmente através da transferência de tecnologia. O que é frequentemente ignorado neste argumento, segundo o autor, é que apenas uma pequena parte da população pode estar envolvida em uma estratégia de desenvolvimento baseada no uso de uma língua oficial não africana. Além disso, é um mal-entendido fundamental do propósito do desenvolvimento equacioná-lo estreitamente com o desenvolvimento físico e econômico. A premissa básica deve ser que o desenvolvimento é sobre pessoas.

Na maioria dos países não industrializados, a tendência sempre foi conceber o desenvolvimento em um sentido muito restrito, igualando-o apenas ao desenvolvimento socioeconômico. Numa concepção ampla de desenvolvimento, temos que olhar além dos meros índices econômicos e enfatizar o desenvolvimento humano, ou seja, a plena realização do potencial humano e o uso máximo dos recursos da nação para o benefício de todos (BAMGBOSE, 2011).

#### 4.6. Globalização

A globalização tem afetado o *status* das línguas africanas quando se difunde a ideia de que existem línguas apropriadas para interação no mercado global. No que diz respeito à escolha da língua, a suposição parece ser que a língua da globalização tem que



ser uma língua de comunicação mais ampla, como o inglês, já que é apenas uma linguagem que pode facilitar o máximo acesso e participação na aldeia global (BAMGBOSE, 2011).

Robert Phillipson (2001) mostra como a globalização é realizada através de um pequeno número de línguas dominantes. O autor mostra como as forças por trás da globalização promovem a difusão do inglês, muitas vezes em detrimento das línguas maternas da maioria das pessoas. Embora Phillipson se refira apenas ao inglês que é a língua mais difundida globalmente, na África, para além do inglês, tem havido investimentos em outras línguas europeias como o francês, o alemão através de instituições como a British Council, a Alliance Française, o Goethe Institute, que têm construído centros na África e investem no ensino de seus idiomas e, inclusive atribuindo bolsas de estudos para os africanos irem estudar essas línguas na Europa. Phillipson chama a ainda atenção para o papel do Banco Mundial no apoio retorico às línguas locais, mas canaliza seus recursos para o fortalecimento das línguas europeias na África. Contudo, as línguas africanas ficam para trás por um lado pelo fraco investimento por parte dos governos africanos e as instituições que deviam financiar a promoção e desenvolvimento dessas línguas e, por outro lado, pela crença instituída de que as línguas africanas não estão em condições de serem usadas no mercado global. Para Phillipson, o exercício colonial não era meramente sobre a conquista de territórios e economias, mas também sobre a conquista de mentes. Durante a transição da era colonial para a pós-colonial, o governo britânico viu a vantagem de promover o inglês para uma língua mundial. Da mesma forma, o exercício de globalização de hoje é também sobre conquistar mentes. Ao longo de todo o mundo pós-colonial, o inglês tem sido comercializado como a linguagem da comunicação e compreensão internacional, desenvolvimento econômico e unidade nacional (PHILLIPSON, 2001).

#### **4.7. Atitudes Linguísticas Negativa**

Durante todo o período colonial as línguas africanas não eram consideradas de língua, mas sim, de dialeto, como vimos ao longo deste trabalho. A política de hierarquização das línguas impostas no período colonial continuou no período pós-colonial, as elites africanas se apropriaram das línguas oficiais e passaram a ser um



instrumento de acesso ao poder. Atitude negativa sobre as línguas africanas ainda é bastante presente na África, onde o normal seria haver cada vez mais uso e orgulho pelo uso língua materna. Dois tipos de atitudes negativas sobre as línguas africanas podemos encontrar na África hoje.

A mais comum dessas atitudes de acordo com Bamgbose (2011) é a das elites que preferem a educação na língua importada para seus filhos. Para ele, não é de surpreender que os pais pertencentes a grupos sociais inferiores também desejem educação semelhante para seus filhos. Outro tipo de atitude negativa segundo o autor é aquela apresentada por falantes de línguas minoritárias; não é incomum encontrar falantes de línguas minoritárias denegrindo suas próprias línguas e preferindo uma das principais línguas do país ou uma língua oficial importada.

Como solução para esta situação seria o que afirma Phillipson, (1996, p. 160-161), a necessidade de cada Estado-Membro, como parte do seu programa nacional promover as línguas africanas devidamente prescritas como línguas oficiais e realizar uma campanha sustentada de educar ou reeducar a população nacional sobre a utilidade prática inerente ou potencial das línguas africanas para contrariar as atuais atitudes negativas generalizadas na África em relação a essas línguas.

#### **4.8. Política e Planejamento linguístico defeituosos**

As políticas e planejamento linguístico dos países africanos não visam melhorar o *status* em que as línguas africanas se encontram porque elas não levam em consideração a realidade multilíngue dos países africanos, que garantisse o direito de uso línguas de todas as línguas africanas na educação. Por um lado vemos uma ausência de política linguística sobre essas línguas que por si já é uma política, e por outro lado vemos um planejamento linguístico defeituoso que muitas vezes servem de propaganda política e não a implementação de uma política linguística favorável às línguas africanas, e que, no final, acaba prejudicando as línguas africanas mantendo-as na situação em que se encontram. É comum ver casos em que são introduzidos no programa o ensino de línguas nativas, no entanto, não existem professores formados capazes de dar aulas nessas línguas e nem material didático que visem a sua implementação. A política de propaganda é uma política que os formuladores de políticas não têm intenção de





implementar, mas é declarada apenas para fins de propaganda (BAMGBOSE 2011). Para Bamgbose, mesmo quando há uma boa política em favor de uma língua indígena africana, a falta de indicação de etapas e procedimentos de implementação, bem como a provisão adequada de fundos, podem prejudicar a política. A falta de recursos é o principal argumento usado para a não implementação da política linguística sobre as línguas africanas por parte dos governos africanos, e isso não passa de discurso político, e concordamos com o posicionamento de Bamgbose ao considerar que uma das principais causas do fracasso na implementação da política linguística é a falta de vontade política, visto que, ao contrário dos projetos que imediatamente atraem a atenção e geram dividendos políticos, o financiamento da implementação da política linguística não é visível nem dá fama política.

Enquanto a visão dos políticos africanos sobre as línguas africanas não melhorar, também não melhorará a situação das línguas africanas. Boas políticas e um bom planejamento podem mudar o cenário em que as línguas africanas se encontram, garantindo aos povos africanos o acesso à educação através das suas línguas.

### **Considerações finais**

África é um continente multilíngue e a garantia do direito a educação dos africanos deve sempre olhar para esta particularidade linguística. Não se pode pensar num ensino onde a única língua de ensino é conhecida e usada por menos de vinte por cento da população. Infelizmente este é o cenário vivido na maioria dos países da África, sobretudo, os da África subsaariana. Esta prática é resultante dentre outros fatores, a herança colonial, pois, no período colonial a única língua oficial eram as línguas europeias que trazidas pelos colonos e eram as únicas línguas de ensino com maior destaque para as colônias francesas e portuguesas, que não aceitavam outras línguas que não fossem o francês e o português. Com a independência dos países africanos esta política prevaleceu, pese embora se tem registrado alguma mudança nos últimos anos com a introdução das línguas africanas no ensino.

A situação de Moçambique não difere a de outros países africanos no que diz respeito ao ensino de línguas africanas. Em Moçambique são faladas cerca de vinte



línguas do grupo linguístico bantu que durante todo o período colonial não foram usadas como línguas de ensino. Depois da proclamação da independência o cenário se manteve, o português continuou sendo a única língua oficial e de ensino, apesar de não ser a língua falada pela maior parte da população, situação que influencia negativamente no aproveitamento pedagógico dos alunos, sobretudo os da zona rural. Ciente dessa realidade e com o objetivo de imprimir mudanças na educação, o governo introduziu o ensino bilíngue nas classes iniciais em 2003 que, infelizmente, ainda não abrange a maior parte das escolas e crianças do país. Para viabilizar o processo de ensino bilíngue o Ministério de Educação adotou um modelo que, ao nosso entender é vantajoso à curto prazo, porém, menos vantajoso à longo prazo, por ser um modelo que permite que as línguas moçambicanas sejam eliminadas gradualmente ao não criar condições para que o ensino bilíngue seja dado em outros níveis de ensino, não se limitando penas no ensino fundamental.

A situação em que as línguas moçambicanas se encontram são resultado das políticas linguísticas praticadas antes e depois das independências dos países africanos, a visão que os políticos têm sobre as línguas africanas e a falta de vontade existente em investir mais no ensino e desenvolvimento dessas línguas. Contudo, é preciso reconhecer que houve desenvolvimento em vários países, porém, muitos africanos ainda continuam tendo uma língua estrangeira como meio de ensino nas classes iniciais. É preciso que o governo moçambicano invista mais nas línguas africanas, garantindo, assim, o direito a todos africanos de usarem as suas línguas maternas nas escolas, o que, contribuirá para a eliminação de preconceitos linguísticos existentes sobre essas línguas.

### **Referências bibliográficas**

ABDULA, R.A.M. **Marcas de Influência do Echúwabo no Português de Moçambique: a questão dos verbos nas redes sociais.** Unesp: 2014, (Dissertação de Mestrado).

AKKARI, A. Bilingual education: Beyond linguistic instrumentalization. *Bilingual Research Journal*, 22, 1998, p. 103-125.



AWOBULUYI, O. Official Language Policies in Africa. In: Olanike Ola Orie, O.O. e KAREN W. SANDERS, K.W (Org). **Selected Proceedings of the 43rd Annual Conference on African Linguistics. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2013, p. 68-76.**

BAMGBOSE, A. African Languages Today: The Challenge of and Prospects for Empowerment under Globalization. In Eyamba G. Bokamba et al (Org). **Selected Proceedings of the 40th Annual Conference on African Linguistics. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 2011, p. 1-14.**

BAMGBOSE, A. **Language and the Nation.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 1991.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.** (2nd ed). Sydney: Multilingual Matters. 1996.

FIRMINO, G. **A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique.** Maputo: Promédia, 2002.

GRAFF, H. J. e DUFFY, J. Literacy Myths. In, STREET. B. V. & Hornberger. N. (Org.). **Encyclopedia of Language and Education. Volume 2. Literacy.** New York: Springer. 2007.

INDE/MEC. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) – Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação.** Maputo: Imprensa Universitária, UEM, 2007.

INDE/MINED. **Programa das disciplinas do 3º Ciclo – Ensino Básico.** Maputo: Academia Lda. 2003.

INE. **Recenseamento Geral da População e Habitação de 2017.** Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz>>. Acesso: Jun. 2019.

LOPES, A. **A Batalha das Línguas: Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique.** Maputo: Fundação Universitária. UEM. 2004.



LOPES, J.S.M. **Escola e política linguística em moçambique: a cidadania ameaçada.**

Revista Teias. n. 3, 2001.

MELLO, H. A. B. **Educação bilíngue: uma breve discussão.** Horizontes de Linguística Aplicada. v. 9, n.1, 2010, p. 118-140.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18 de 28 de Dezembro de 2019.** Lei sobre o Sistema Nacional de Educação. Boletim da República: Maputo, Série I, nº 254, p 1-8, 2019.

NGUNGA, A. et al. **Educação Bilíngue na Província de Gaza: Avaliação de um Modelo de Ensino.** Maputo: Centro de Estudos Africanos, 2010.

PHILLIPSON, R. **"English for Globalisation or for the World's People?"** International Review of Education, Vol.47, No.3-4, 2001, p.185-200.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism: African perspectives.** ELT Journal. v. 50, n. 2. Oxford University Press, p. 160-167. 1996.

WU, J. **Bilingual Education in Western Canada and Chinese Language Minority Students' Self Perceptions of their Citizenship and Ethnicity.** Canadian and International Education / Education canadienne et internationale: Vol. 34: 2005. Disponível em: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol34/iss1/4>. Acesso Jun. 2018.



## Educar, ensinando a pesquisar nos anos finais do Ensino Fundamental: Práticas discursivas que ajudam os educandos a refletir o mundo de forma crítica e decolonial

Romilton Batista de Oliveira<sup>206</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo oferecer aos alunos da Escola Brasília Baraúna de Almeida, pertencente a rede municipal da cidade de Itabuna, Bahia, o acesso à pesquisa por meio de práticas discursivas que despertem os educandos para o ato da leitura e para o ato de escrever por meio de uma metodologia interpelada por três teorias: a Análise do Discurso, os Estudos Culturais e os Estudos Subalternos. Os educandos tornar-se-ão não mais simples estudantes, mas alunos-pesquisadores. Os alunos receberão em turno oposto “aulas especiais” dadas por um professor (Dr. Romilton B. de Oliveira) que os ensinará técnicas de leitura e produção textual (crônicas, entrevistas, questionários, passos que integram uma pesquisa, entre outras práticas discursivas), expondo teórico-metodologicamente o conhecimento em torno do “pensamento decolonial” a partir de autores engajados no processo de desconstrução de relações de poder que permeia a comunidade em que os estudantes vivem. Este projeto justifica-se pela necessidade de proporcionar aos estudantes o acesso à pesquisa, conduzindo-os a colocarem em prática a pesquisa de campo, investigando vários problemas (temáticas) selecionados pelos grupos de pesquisa organizados pelo professor-orientador. Espera-se que no final do projeto, seja publicado um livro que reúna os trabalhos desenvolvidos por esses alunos-pesquisadores. Os alunos terão acesso, de forma adequada e de acordo com a sua realidade e condições de saber, a informações e conteúdos que os ajudarão a repensar a realidade por um outro viés: o do reconhecimento das forças de poder que subalternizam a comunidade a viver sem as condições que lhes devem ser dadas, atentando-se para conceitos como os de *colonialidade do poder*, *colonialidade do saber* e *colonialidade do ser*, além de outros conceitos que contribuem para a transformação de sua forma de ver o mundo e as coisas que o cercam, proporcionando, desta forma, a mudança de atitudes através da análise reflexiva, crítica e decolonial acerca da realidade.

**Palavras-chave:** Representação; Poder; Educação decolonial.

---

<sup>206</sup> Mestre em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Doutor em Cultura e Sociedade (UFBA), com Pós-doutorado realizado na Universidade da Beira Interior – UBI, Portugal. Professor da rede pública de ensino em Itabuna, Bahia. E-mail: romilton.oliveira@bol.com.br





## 1. Introdução

Estimular os alunos em tempos sombrios, em tempos de perdas de direitos, em “tempos líquidos”, usando aqui o termo do sociólogo e pensador polonês Zygmunt Bauman é uma tarefa difícil, mas possível de ser feita. Conscientizar os educandos acerca de conceitos como os de “colonialidade do poder, colonialidade doo saber e colonialidade do ser” – conceitos bastante usados por Walter Mignolo (2014) e Boaventura de Souza Santos (2010), “enquadramento e precariedade do ser” – termos bastante usados por Judith Butler (2011), “alteridade”, “subalternidade”, “poder” (termo muito usado por Michel Foucault (1979, 1994, 2008), “ideologia”, “alteridade”, “hegemonia”, “opressão e oprimido” – termos utilizados por Paulo Freire (1987) em seus discursos, “estudos de gênero”, “identidade”, “representação”, “interdisciplinaridade”, “intertextualidade”, “polifonia” – conceito utilizado por Mikhail Bakhtin (1997), “interdiscursividade”, “intraduzível” – termo usado por Primo Levi (1988) acerca do Holocausto, entre outros conceitos que conduzem os alunos a compreender a realidade em que eles vivem, é potencializa-los, despertá-los para a cidadania, para o espírito crítico e para a construção de sua identidade enquanto sujeito que está em constante processo de transformação cultural.

Diante da aquisição e empoderamento dos alunos-pesquisadores de conteúdos relevantes para o entendimento do saber-poder, eles estarão sendo preparados para a realização da pesquisa de campo na comunidade local com o objetivo de investigar ou colher, por meio de entrevistas aos idosos que na comunidade moram, informações acerca do passado, de como era a comunidade, quais eram os costumes, o que nela havia que hoje não existe mais. Enfim, registrar o passado por meio do testemunho dado por seus entrevistados.

Assim, este projeto de pesquisa posto em prática em uma das escolas da rede municipal de Itabuna, pioneiro por natureza, constitui uma arma contra a alienação, o preconceito e outras formas de discriminação que impedem o ser de conviver em sociedade democraticamente. Trata-se de um trabalho onde “muitos são chamados, mas poucos escolhidos” para a “seara do conhecimento” adquirido através da leitura,



produção de texto e da realização final de uma pesquisa oriunda do contato do aluno-pesquisador com a história do passado de sua comunidade, resgatando e salvaguardando, desta forma, a memória de uma parte histórica de nossa cidade.

## **2. Justificativa**

A escola, em seus últimos anos, tem enfrentado diversos problemas, entre eles destacamos, o déficit no ensino que não consegue atingir as metas estabelecidas, um ensino distanciado da pesquisa. Assim, entendemos que a escola é o espaço onde o debate deve se estender para novos horizontes. A ausência de pesquisa no espaço escolar é algo que impede que a educação alcance os seus devidos objetivos. Se oferecermos aos educandos condições para que esses consigam ter acesso à pesquisa poderemos dar um grande passo na transformação do processo ensino-aprendizagem. Entendemos que, por meio da pesquisa, o sujeito atingirá o alvo, ou seja, ao serem motivados a ler e a escrever de forma a atender às exigências de um saber que ele deve ter acesso por meio de práticas discursivas desenvolvidas e empreendidas pelo professor-orientador.

Essas práticas discursivas (entrevistas, relatórios, etapas de uma pesquisa, questionários, métodos científicos de dimensão social, linguística, histórica, geográfica e filosófica, etc.) quando bem exploradas preparam os educandos a trilharem um caminho em que ele torna-se o centro das atenções, uma vez que ele deixa de ser um simples educando para ser um investigador (o sujeito que investiga um problema detectado e, por meio da pesquisa (qualitativa ou quantitativa), poderá descobrir outras formas de leituras e de compreensão da realidade que eram vistas de forma leiga, ou seja, por meio de uma análise superficial que se tinha acerca de um dado problema. Desta forma, a pesquisa conduz o educando a refletir melhor sobre a sua própria realidade, deslocando da análise superficial para uma análise profunda do conhecimento.

## **3. Objetivo geral da pesquisa**

- ✓ Proporcionar aos educandos condições adequadas para que eles tenham acesso às práticas discursivas que os auxiliam a pensar teórico-metodologicamente,



despertando-lhes o pensamento científico a partir de seu contexto de vida, mediado por um pensamento decolonial.

### **3.1 objetivos específicos**

- 1- Compreender as diversas formas de pensar os conceitos que norteiam a vida dos educandos, coordenado por seu professor-orientador.
- 2- Diferenciar o pensamento coloquial do pensamento dominado por um pensar crítico-científico.
- 3- Reconhecer, por meio de práticas discursivas, os diversos modos de pensar, percebendo a diferença entre pensamento alienado e colonizante e o pensamento crítico-filosófico-científico decolonizador.
- 4- Demonstrar, através do debate (diálogo), interpelado por meio de “círculos de culturas”, a aquisição das modalidades discursivas que aprimoram o ensino e a pesquisa na escola.
- 5- Identificar a escrita formal como a principal entre as modalidades de escritas existentes, compreendendo o seu papel enquanto reprodutora do saber-poder que norteia o conhecimento humano.
- 6- Perceber a importância da pesquisa no espaço escolar como interventora da realidade em que os alunos estão inseridos socialmente.
- 7- Conscientizar-se de seu papel na sociedade como sujeito capaz de mudar a realidade por meio da aquisição de novos saberes.
- 8- Detectar o processo interdisciplinar que constitui o conhecimento por meio da interação entre as diversas disciplinas estudadas por meio de uma educação libertária e decolonial.
- 9- Identificar, por meio da dedução e da indução, das partes e do todo, a construção do conhecimento de forma construtiva, reconhecendo que as coisas e as palavras estão em constante processo de construção.
- 10- Demonstrar entendimento crítico sobre o mundo e as coisas por meio de um processo desconstrutor de conceitos hegemônicos e ultrapassados que colonizaram o saber, impedindo os sujeitos do acesso ao verdadeiro conhecimento, decolonizador e reconstrutor.



- 11- Realizar pesquisas (investigações na comunidade) a partir de um tema selecionado e discutido por todos os alunos em seus respectivos turnos, mediado pelo professor-orientador, com o objetivo de colher informações por meio de entrevistas e questionários, entre outros instrumentos usados em pesquisas de campo, identificando na comunidade vozes e/ou testemunhos que dialogam com o tema investigado, proporcionando, desta forma, a compreensão das relações de poder e de subalternidade que permeiam a vida dos sujeitos em sociedade.

#### **4. Referencial teórico-metodológico**

O animal homem diferencia-se dos outros animais pela sua capacidade de pensar e, ao fazê-lo, problematiza o seu ambiente fisicamente e culturalmente. Fisicamente significa a sua identificação com a natureza e culturalmente, refere-se a produção humana em todos os aspectos. Dessa forma o homem interfere e modifica o seu habitat enquanto os outros animais apenas são adaptativos ao ambiente em que se encontram. Um exemplo seria o do João-de-barro, passarinho que desde o início da sua existência, constrói o mesmo tipo de moradia. Ao contrário do João-de-barro (passarinho), o homem começou morando em cavernas. Mais adiante, passou a construir choças e cabanas. Um pouco mais de evolução o levou a construir casas de madeiras, tijolos e cimento. Hoje, utiliza-se estruturas sofisticadíssimas como moradias: casas inteligentes, edifícios altíssimos e construções que tentam ser à prova de terremotos e furacões, mas o homem ainda não aprendeu a respeitar o outro em suas escolhas (heterogeneidade cultural). Desta forma, esta pesquisa pretende ser um contributo que não se comportará como o João-de-barro, mas como o homem que busca, por meio do pensamento aguçado e engajado, desenvolver-se como um “escavador” que escava o conhecimento, pois só desta forma, tornamo-nos seres humanos que ocupam um papel diferencial, entre os seres que se acomodaram em suas repetitivas formas de vida. Aqui, o aluno-pesquisador explorará o saber, e por meio desta exploração, será transformado e, conseqüentemente, tornar-se-á um sujeito mais responsável diante de sua posição na sociedade como sujeito transformador, como sujeito pensante.



Adentramos agora no arcabouço teórico-metodológico do projeto, focando o que vai ser desenvolvido por meio de uma teoria dominante, entre outras teorias que serão trabalhadas pelos educandos, sob a supervisão de seu professor-orientador. Referimo-nos à Análise do Discurso (AD). Por meio desta teoria, além dos Estudos Culturais e dos Estudos Subalternos, o aluno-pesquisador compreenderá o problema ou a realidade investigada sob um olhar crítico que permeia o conhecimento, compreendendo as vicissitudes e atitudes dominadas por um processo colonizador e centralizador que a pesquisa tornará visível o que antes não se via por falta da realização da pesquisa.

Pesquisar é reconhecer, descobrir e identificar, por meio da leitura, o que se elegeu como tema a ser investigado. Conforme Demo (2001),

O estudante que queremos formar não é apenas técnico, mas fundamentalmente cidadão, que encontra na competência reconstrutiva de conhecimento seu perfil decisivo. Tem pela frente o duplo desafio de fazer o conhecimento progredir, mas, mormente, de o humanizar. [...] Pesquisa é, pois, razão acadêmica crucial de ser. A aprendizagem adequada é aquela efetivada dentro do processo de pesquisa do professor, no qual ambos – professor e aluno – aprendem, sabem pensar e aprendem a aprender. (DEMO, 2001, p.02)

A pesquisa deve seguir um eficiente caminho, e isso só é possível por meio de informações dadas pela Metodologia do Trabalho Científico que, conforme Saloman (1999),

trata-se de um estudo sobre um tema específico ou particular, com suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia. Investiga determinado assunto não só em profundidade, mas também em todos os seus ângulos e aspectos, dependendo dos fins a que se destinam. (SALOMAN, 1999, p. 42). Sendo assim, a Metodologia consiste no estudo e avaliação dos vários métodos disponíveis, identificando suas limitações ou não em nível das implicações de suas atualizações. Noutro nível, a Metodologia prima por examinar e avaliar as técnicas, bem como a geração ou verificação de novos métodos que conduzem à captação e processamento de informações com vistas à resolução de problemas de investigação.

A pesquisa que aqui pretendemos por em prática possui também um viés pedagógico, amparada por aquilo que aqui chamamos de *Educação Decolonial*. Segundo Luís Fernandes de Oliveira, o termo *decolonial* deriva de uma perspectiva teórica





defendida por intelectuais latino-americanos de se intitulam “intelectuais decoloniais”, entre eles, a saber: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros. Esses autores também fazem parte de uma discussão teórica intitulada Epistemologia do Sul, que também dialoga nesta vertente, tendo como relevante nome, o sociólogo português Boaventura Sousa Santos. Esses intelectuais engajados na luta por uma educação de qualidade que atenda às necessidades das minorias defendem conceitos como os de *colonialidade do poder*, *colonialidade do saber* e *colonialidade do ser*.

Trazer à tona esses conteúdos teóricos, de forma branda e conivente com o grau de leitura dos alunos, é um enriquecimento intelectual que a escola oculta da comunidade escolar. Esses conceitos quando bem entendidos pelos alunos-pesquisadores, fazem diferença, pois esses intelectuais se utilizam de uma linguagem clara e direta, redefinindo outros conceitos que emergem deste quadro representativo, fazendo vir à tona o que o poder dominante coloca debaixo do tapete, ou seja, põem em prática silenciosamente por meio de discursos que alienam a mente da juventude brasileira e latino-americana.

A tríade “ensinar-aprender-pesquisar” liberta o sujeito de estigmas que são, inconscientemente, aceitos pela sociedade. Assim, o elemento “pesquisar” faz diferença, pois dará ao aluno um outro papel que ele precisa ter: o de pesquisador. Desta forma, pela pesquisa ele terá acesso a formações ideológico-discursivas dominantes; pela pesquisa ele terá acesso a um conhecimento diferencial e referencial, movido por um sentimento de que as coisas não são como se apresentam. Há por traz das coisas e das palavras “verdades” que precisam ser “escavadas”, dialogando com Walter Benjamin (1994) aonde ele afirma que o pesquisador deve agir como alguém que escava, agir como um arqueólogo, um descobridor, enfim, alguém que investiga o que está por trás dos discursos, o que estava “subterrado”.



A escola, infelizmente, tanto na Educação Fundamental quanto na Educação Básica, não explora a pesquisa como deveria, não ensina os alunos a pensar criticamente, a explorar o seu potencial cognitivo, a ler e escrever percebendo o poder de transformação que esses dois fatores centrais da aprendizagem humana são capazes de realizar na vida deles. A leitura, nesse sentido, é uma condição essencial para se compreender o mundo e os outros, sendo, portanto, um caminho para alcançar e conquistar objetivos. É através dela e da escrita, que cada pessoa pode compreender aquilo que está tão perto e ao mesmo tempo tão distante.

Assim, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo. E o educador tem parte nesse processo. Dir-se-ia que é fundamental que o educando tenha um eixo norteador acompanhado pelo professor. A leitura mais complexa ninguém aprende sozinho. Ela representa o domínio de uma modalidade da linguagem verbal, por meio da qual o imenso e variado mundo das letras e da escrita passa a fazer parte de nosso mundo. A leitura – sobretudo a ensaística – às vezes pode acompanhar-se da leitura de linguagens não-verbais, como gráficos e tabelas [...]. Daí a importância da leitura do mundo e de suas diferentes linguagens. (LAJOLO, 2003)

Sendo assim, os alunos produzirão textos carregados por vozes (polifonia), uma vez que todo texto carrega consigo a voz oriunda de outros textos por meio dum processo intertextual (intertextualidade). O texto é formado por palavras, que os estudiosos da linguagem como Mikhail Bakhtin (1997), entre outros, chamam de “signos”. Espera-se que os alunos, por meio do acompanhamento dado pelo professor-orientador, conscientizem-se de que todo texto é, por excelência, intertexto, pois quando escrevemos, falamos ou pensamos, temos a necessidade de trazermos à tona a voz de outras pessoas, o pensamento de outros escritores que dialogamos em nosso texto de forma interdisciplinar e intertextual. Esse processo é uma construção naturalmente desenvolvida por todos nós, independente do grau de escolaridade do cidadão.



Os alunos terão acesso a textos em suas diversas modalidades discursivas desde o relatório à entrevista, entre outros gêneros textuais. Só por meio do acesso aos textos que são mais utilizados em pesquisas, os educandos poderão pôr em prática ações voltadas à pesquisa. Também serão discutidos com os educandos conceitos centrais importantes para os *Estudos Culturais* e os *Estudos Subalternos*, dois grandes e relevantes grupos de pesquisadores que se debruçam sobre a relação de subalternidade entre os sujeitos no Brasil, desde as mulheres, os índios, os negros, entre outras minorias que são marginalizadas por meio de discursos jornalísticos, políticos e pela população em geral. Assim, temos, desde já, o primeiro problema a ser pesquisado pelos alunos (o racismo, o preconceito e a desigualdade social e intelectual presentes numa sociedade dominada por velhas formas de dominação colonizada por uma pequena classe dominante que tenta impor a cultura de forma hegemônica e homogênea, desconhecendo e excluindo a heterogeneidade cultural que há no Brasil, provocando, assim, a exclusão social). Quanto a essa questão, o professor-orientador, apresentará os livros centrais deste primeiro momento com os estudantes: o livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall (1996), *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire (2002) e o livro *Pode o subalterno falar*, da escritora indiana, naturalizada norte-americana, Gayatri Spivak (2012). São relevantes livros escritos numa linguagem acessível e que, por intermédio do professor, os alunos tiveram acesso a “verdades” acerca de conceitos como o de “cultura”, “opressão”, “poder” e “subalternidade”. Ressalta-se que os alunos-pesquisadores tiveram acesso ao pensamento desses autores, em forma de sinopse feita pelo professor-orientador, adequada ao nível de escolaridade deles.

Sem dúvida, a princípio, o professor-orientador mostrará a importância da pesquisa no espaço escolar, e em futuras investigações que, individual ou coletivamente, possam e queiram realizar, instigando os educandos a serem despertados para o desejo de ser um aluno-pesquisador.

A sala em que os alunos estão tendo as respectivas orientações dadas por Romilton Batista de Oliveira (Doutor em Cultura e Sociedade e Pós-Doutor em Letras) é um lugar paulofreiriano, ou seja, montado em forma de “círculo de cultura”, para que os alunos-



pesquisadores possam falar de forma mais livre e autêntica, fora do padrão de arrumação da sala de aula tradicional.

## 5. Etapas do projeto

Os alunos que farão parte do projeto desenvolvido pelo professor orientador Romilton B. de Oliveira assistirão as aulas expositivas numa sala adequada, tendo um armário onde se possa guardar o material produzido pelos alunos e o material do próprio orientador, com porta que se possa fechar, pois trata-se de uma sala reservada aos alunos pesquisadores, onde se realizam aulas de orientação para a pesquisa, integrada ao que se está aprendendo em sala de aula. Neste sentido, as disciplinas que podem dialogar com o projeto são aquelas que possuem vínculo direto com o discurso. Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Ciências serão as disciplinas em que o professor-orientador estará aproveitando para fomentar o desejo do aluno pela pesquisa, daí entendermos se tratar de um projeto interdisciplinar, projeto que dialoga com várias disciplinas, pois a Análise do Discurso é uma teoria, bem como as demais enunciadas neste projeto, que foca no discurso produzido historicamente, interpelada por uma análise crítica da realidade ou do tema a ser identificados, abordados e pesquisados em cada semana pelos alunos, sob a orientação do professor-supervisor. Os temas serão escolhidos por eles nos círculos de cultura por meio da ajuda e intervenção do professor orientador. Os alunos-pesquisadores terão acesso ao contexto histórico e discursivo a ser discutido por eles. Eles detectarão, por meio de textos levados pelo professor-orientador, a memória discursiva que predomina no texto, servindo de base para a formação e entendimento, de forma construtiva, do passado, do presente e do que pode vir a ser. Assim, seguem os seguintes passos que serão desenvolvidos, podendo sofrer modificações de acordo com as peculiaridades e necessidades de adequação de temas que para os alunos são importantes por fazerem parte de sua experiência vivida e compartilhada socialmente:

- 1- Primeiramente, o projeto foi apresentado e apreciado à Secretaria de Educação, ampliado com sugestões dadas pela coordenadora Aline Sobrinho, enriquecendo por meio de suas ideias, bem com por meio de sugestões também dadas pela



- diretora do estabelecimento escolar Escola Municipal Brasília Baraúna de Almeida (EMBBA), a professora Luciana Ribeiro Lima;
- 2- Seleção dos alunos e elaboração dos critérios juntamente com os professores dos alunos selecionados nos turnos matutino e vespertino, totalizando inicialmente 32 alunos, para que possam investigar o tema proposto. Desta forma, teremos dois grupos de pesquisas: 16 alunos da manhã e 16 alunos da tarde. Cada turno (ou cada grupo), de acordo com a sua realidade, escolherão a temática a ser investigada de acordo com a escolha da maioria, intermediado pelo professor-orientador;
  - 3- No decorrer do desenvolvimento da pesquisa, os alunos poderão desistir ou serem afastados do Grupo de Pesquisa por falta de compromisso para com as atividades propostas e desenvolvidas com o objetivo de preparar o aluno para a realização de uma pesquisa de campo que investiga a história e a memória da comunidade em que eles fazem parte.
  - 4- Escolha de uma específica sala em que os alunos-pesquisadores estarão com o professor-orientador pondo em prática o projeto de integração intelectual centrado na pesquisa, no ensino e na aprendizagem, dando destaque à pesquisa como suporte central no desenvolvimento deste projeto.
  - 5- O professor-orientador explicou o projeto por meio de uma reunião entre a diretora Luciana, os professores e os coordenadores da respectiva escola, com a presença de uma das representantes que fazem parte da Assessoria Fundamental dos Anos Finais a ser realizado no dia 10 de julho, onde acontecerá o Coletivo da escola nos turnos matutino e vespertino;
  - 6- Depois do espaço organizado e do reconhecimento dos professores deste projeto, deu-se início ao Projeto, por meio da lista dos alunos (que demonstram aptidão para a pesquisa) que serão encaminhados à respectiva sala para a realização do Primeiro Encontro com o orientador-professor. Neste encontro (17 de julho de 2019), os alunos tiveram acesso a uma lista de temas selecionados pelo orientador-professor e que os alunos poderão acrescentar na lista dos temas centrais que têm afligido a nossa nação e à vida dos educandos de forma direta ou indiretamente.





- 7- Os encontros acontecem semanalmente, às terças, quartas e quintas-feiras, nos respectivos turnos (matutino e vespertino), acompanhados de planos de trabalho a serem desenvolvidos durante a semana a partir dos temas devidamente selecionados pelo orientador-professor, tais como a violência na escola, a educação que temos e a educação que gostaríamos de ter, a desigualdade social, o preconceito, o aborto, fakenews, a tecnologia digital e os cuidados que devemos ter diante da explosão digital, o respeito às escolhas de cada um quanto à religião, ao sexo, entre outras escolhas que o poder dominante exclui do debate, foram e continuam sendo debatidas pelos alunos-pesquisadores, pois esta pesquisa trabalha exatamente com temas polêmicos relevantes na sociedade brasileira. A leitura e a escrita são bastante exploradas pelos alunos, pois só por meio dela a pesquisa se concretizará.
- 8- O projeto compreende três etapas. No primeiro momento, os alunos discutem os temas em “círculo de cultura”, e, ao mesmo tempo, prepara suas pesquisas (textos). Num segundo momento, os alunos têm acesso à metodologia científica, ou seja, exploram a teoria por meio de relatórios, de entrevistas e da estrutura discursiva que abrange, entre outras formas de explorar o conhecimento, a entrevista, questionários que são elaborados por eles, por intermédio do professor-orientador. Os alunos-pesquisadores também tiveram acesso às partes de um projeto, ou seja, como fazer um projeto para ser posto em prática sobre o tema por eles escolhidos, numa linguagem que atenda a sua realidade. No terceiro momento da pesquisa, os alunos farão pesquisas de campo, juntamente com o professor-orientador, na comunidade para averiguar o que ela pensa acerca do tema por eles investigados (Vozes da Comunidade), identificando como a comunidade vive, fazendo-a refletir sobre os seus direitos enquanto cidadãos. Assim, por meio de questionários que serão preenchidos pela comunidade, intermediado por uma entrevista realizada pelos pesquisadores, os alunos terão acesso ao conhecimento empírico, compreendendo o relevante papel da pesquisa na escola e na comunidade. Desta forma, por meio desses recursos metodológicos, os alunos-pesquisadores colocarão em prática o que aprenderam. Ressalta-se que os alunos receberão da Secretaria de



Educação um uniforme (camisa) que os identifiquem como “Pesquisadores do Escola Municipal Brasília Baraúna de Almeida”, facilitando o contato ou a interação dos alunos-pesquisadores e do seu orientador Romilton com a comunidade.

- 9- Os alunos-pesquisadores socializarão os seus projetos, em cada grupo (Grupo matutino e Grupo vespertino). Depois o professor-orientador organizará um encontro das pesquisas feitas por ambos os turnos, levando em conta que este projeto prisma pela interdisciplinaridade e pela diálogo compartilhado. Compartilhar a sua pesquisa com outras pesquisas é uma forma de aprendizagem comprometida com o que Bakhtin chama de dialogismo.
- 10- Quando necessário, o professor-orientador, convocará os responsáveis pesquisadores (eleitos pelo Grupo de Pesquisa (GP), aqui intitulados de presidente do GP, 1º secretário, 2º secretário e 3º secretário) para reuniões extraordinárias, com o objetivo de ajudar o GP a se desenvolver, bem como apontar os erros e acertos, tendo poder para, juntamente com o professor-orientador, afastar do GP os alunos que não se enquadram como “Pesquisadores da Escola Municipal Brasília Baraúna de Almeida – EMBBA”, ou seja, alunos que não possuem compromisso no desenvolvimento das atividades propostas, desinteressados e faltosos.
- 11- No final do ano letivo, os alunos apresentarão suas pesquisas numa aula expositiva dialogada com toda a escola presente: o professor-orientador, os alunos-pesquisadores, os demais alunos da escola e todo o corpo docente do estabelecimento escolar, o diretor e o vice-diretor, além das coordenadoras, secretários, pais dos alunos e a assessora/coordenadora Aline – Secretaria de Educação que, a princípio, deram-me como sugestão pôr em prática um projeto que unisse o ensino à pesquisa, projeto inédito e pioneiro na escola da rede pública municipal.
- 12- As melhores pesquisas receberão prêmios de acordo com uma banca examinadora que selecionará o primeiro, o segundo e terceiro lugar. Os prêmios serão conseguidos através de parceiras que a Secretaria da Educação fará.
- 13- Todos os alunos receberão seus prêmios certificados de participação no Projeto “Educar, ensinando a pesquisar...”.



- 14- E para encerrar este projeto, o professor-orientador, de posse de todos os trabalhos produzidos pelos alunos, entregará o devido material para que a Secretaria de Educação possa transformá-lo num livro (encadernado), material que constituirá o término do projeto;
- 15- Caso a Secretaria de Educação não cumpra esta função de publicizar os trabalhos dos alunos, caberá ao professor-orientador, à diretora do estabelecimento escolar e ao presidente do GP, encontrar outros meios de se tornar público este projeto desenvolvido na escola pela primeira vez na história da educação municipal da cidade de Itabuna, Bahia.
- 16- Por fim, o livro (caso seja publicado pela Secretaria de educação de Itabuna) será entregue a cada aluno e a cada professor da escola para servir de base para a realização, no próximo ano letivo como incentivo para que os alunos sejam despertados para o compromisso de seu dever enquanto pesquisador, enquanto proficiente leitor e produtor de textos que são resultados de uma investigação social e linguística, realizada no espaço escolar e na comunidade local por meio de entrevistas realizadas com os idosos do bairro, contribuindo, desta forma, através da História Oral (HO), com o seu rico legado histórico, social e mnemônico.

## **6. Resultados esperados**

Esperamos que este projeto de pesquisa posto em prática na Escola Municipal Brasília Baraúna de Almeida - EMBBA possa, além de ser pioneiro na Educação Municipal da cidade de Itabuna, alcançar as metas estabelecidas neste projeto em ação e que os educandos, no final deste contínuo processo de aprendizagem e de pesquisa, compreendam e sejam transformados por suas respectivas pesquisas, sob a supervisão do professor Romilton B. de Oliveira e da Assessoria dos Anos Finais já mencionados neste projeto.

Os resultados dependerão das condições oferecidas pela Secretaria de Educação, pela Escola Municipal Brasília Baraúna de Almeida e pelos selecionados alunos que colocarão em prática as “específicas aulas-orientações” dadas pelo professor-orientador, reconhecendo o poder do pensamento científico crítico e desconstrutivo, inovador e



descolonizador por meio dos autores que foram lidos e por meio das práticas discursivas que foram apreendidas e da pesquisa de campo realizada na comunidade. E, por fim, por meio de suas produções textuais que resultaram do desenvolvimento de todas as etapas apresentadas e desenvolvidas, finalizadas com a premiação das melhores pesquisas e com a certificação entregue a cada aluno-pesquisador. O projeto chegará ao seu fim com a confecção do livro que constará de todos os trabalhos dos alunos-pesquisadores, num total a ser definido três meses antes do final do ano-letivo que se encerra no dia 27 de março de 2020. Ressaltamos que, caso o livro não venha ser publicado, será apresentado no saguão da escola, em forma de *slides*, os principais momentos do GP, bem como o resultado da pesquisa de campo realizado por eles, intermediado por seu orientador.

Ressaltamos que projeto de pesquisa está em fase de conclusão, mas podemos, desde já, afirmar que já temos algumas metas alcançadas por meio do aprimoramento e do compromisso de vários alunos que têm apresentado bom desempenho diante da prática da leitura e produção textual e discursiva. Nesse sentido, vale aqui afirmar que os alunos-pesquisadores modificaram seus comportamentos diante do compromisso deles para com o desenvolvimento do projeto, sendo referência para os demais alunos que estudam no estabelecimento escolar.

Depois de vários meses de aulas e reuniões, os alunos se conscientizaram da grande importância do projeto para as suas vidas, percebendo e compreendendo, por meio do discurso (testemunho) dos idosos entrevistados, tendo acesso à história da comunidade local que estava adormecida e esquecida pela comunidade.

Assim, este trabalho perpassa pela “escavação” do conhecimento, do passado esquecido pela comunidade como, por exemplo, o fato de que, antigamente, passava por aquele bairro um trem, bem como a extensão do rio Cachoeira onde muitas mulheres tiravam o seu sustento daquele lugar, seja por meio da pesca, seja por meio da lavagem de roupas. O aluno passa a ter acesso a um conhecimento subterrâneo através da metodologia História Oral (HO), potente recurso metodológico ensinado pelo professor-orientador, potencializando o educando através de sua intervenção no conhecimento escavado.



A HO possibilita o acesso dos educandos a “verdades” que, por muito tempo, estiveram silenciadas. Graças ao testemunho dos idosos que residem na comunidade, a escola passa a exercer o seu papel de preservadora da memória e da história, dando voz e vez a quem realmente possui informações: os idosos.

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. **A identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas, v.1, 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUTLER, Judith. **Vida precária**. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, N. 1, p. 13-33.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio, 16. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Tradução de Raquel Ramallete. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.





HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade** – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 3a ed, 2003.

LEVI, Primo. **É isto um homem?** Tradução de Luidi Del Rey. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

MIGNOLO, Walter; CARBALLO, Francisco. **Una concepción descolonial del mundo: conversaciones de Francisco Carballo con Walter Mignolo**. 1. ed., Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Ezequiel T. da. **Os (des)caminhos da escola: traumatismos educacionais**. 7. Ed. São Paulo: Corte, 2002.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.



# Ações corporais nas danças de salão: Metáforas dicotômicas e a Binaridade de gênero nos processos de ensino/aprendizagem

Thiago da Silva Santana<sup>207</sup>

Marlyson de Figueiredo Barbosa<sup>208</sup>

**Resumo:** O trabalho concerne ao estudo e uma análise das Danças de Salão e suas implicações no que se refere à *binaridade de gênero* (BENTO, 2015). Propõe, a partir dessa dança, a identificação das *ações corporais* (LABAN, 1978), como locomover, girar, tocar, que ocorrem de semelhanças e diferenças que surgem nos processos de diálogo (sejam orais e/ou gestuais) a dois. Abordamos dois contextos e *lugares de falas* (RIBEIRO, 2017), um homossexual e o outro heterossexual que se bifurcam, porém se entrelaçam e se aproximam enquanto professores, alunos, bailarinos e pesquisadores. É muito comum encontrar nas aulas e nos ambientes das Danças de Salão várias dicotomias (FEITOZA, 2011) nas quais sempre o cavalheiro (talvez homem) é o principal no processo e a dama (talvez mulher) está na posição de obediência. Faz-se necessário discutirmos estas questões no ensino/aprendizagem e propor possibilidades de transformações de pensamentos e atitudes que inferiorizam x outrx.

**Palavras-chave:** Danças de salão; Ações corporais; Metáforas dicotômicas; Binaridade de gênero.

## 1. Introdução

O artigo propõe uma análise acerca das Danças de Salão e seus encadeamentos a partir da *binaridade de gênero* (BENTO, 2015) que, normalmente, acontece durante muitas ações desenvolvidas no momento de ensino e aprendizagem nas aulas e fora desses espaços também. Neste contexto, é evidenciada, nos corpos, uma variedade de ações corporais (LABAN, 1978 apud RENGEL, 2014) implicados nos movimentos padronizados da Dança de Salão – a dois.

<sup>207</sup> Thiago da Silva Santana. Mestre em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Pesquisador em: Dança, corpo e cognição. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças e do Grupo X de Improvisação em Dança. E-mail: [thiag.osantana@hotmail.com](mailto:thiag.osantana@hotmail.com);

<sup>208</sup> Marlyson de Figueiredo Barbosa. Mestrando em Dança pela Escola de Dança da UFBA. Orientando da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lenira Peral Rengel. Pesquisador em: Dança, corpo e cognição. Integrante do Grupo de pesquisa Corponectivos em Danças e do Grupo X de Improvisação em Dança. E-mail: [lysonbarbosa@yahoo.com.br](mailto:lysonbarbosa@yahoo.com.br);



Partimos do pressuposto que essa dança tem origem europeia e foi disseminada pelos colonizadores, o que gerou a cultura de um corpo que manda e outro que obedece. Tal fato leva a um pensamento no qual esses corpos que dialogam no momento da dança obrigatoriamente precisam e devem ser um do sexo masculino e outro do sexo feminino. Temos, assim, uma herança que nega, hegemonicamente, a possibilidade de dois corpos do mesmo gênero dançarem ou iniciar qualquer ação que caracterize uma relação de proximidade no cenário das Danças de Salão, legitimando cada vez mais a binaridade de gênero.

*Binaridade de gênero* é entendida por Bento (2015) como uma normalização que foi construída através da imposição do patriarcado, que ergue um conjunto de normas acerca da relação do homem e da mulher em mundos diferentes. Assim, a *binaridade de gênero* se manifesta nas esferas sociais, gerando uma normalização de gênero dentro de uma sociedade que age por uma convicção binária de um universo de homens e outro de mulheres. Também se mostra na esfera ética, no que diz respeito ao que é estabelecido pela sociedade como ideal ao comportamento de homens e mulheres, e no plano político, pois dita as diferenças e hierarquias de poder conforme estabelecido a sujeitos masculinos e sujeitas femininos.

Seguindo as formulações de Bento (2015), a *binaridade de gênero* tem influenciado vários contextos na sociedade, travando uma dicotomia no que é projetado para ela: só existem corpos do sexo masculino e feminino, heterossexuais. Qualquer ação fora desses parâmetros é considerada anormal para uma sociedade que pensa e age condicionada pelo poder do colonialismo e patriarcado.

O colonialismo parte das construções hegemônicas dos considerados nobres, ricos e detentores de saberes válidos que, diante dos seus poderes, desenvolveram um pensamento, no qual há uma separação social que nega e exclui qualquer atitude ou cultura que não esteja dentro dos critérios dos contextos coloniais. Nesse prisma, podemos elencar o patriarcado como um símbolo que se constituiu dentro do viés do colonialismo, destacando a figura do pai como principal autoridade dentro do seio familiar. Essa característica empodera o homem a um sistema de lideranças nos seios



político, social e, principalmente, no âmbito da sua família, a qual é dominada pela autoridade do pai.

Diante do pensamento acima, destacamos o conceito de abissal, partindo da afirmação de Santos (2010, p.32): “A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”. Por essas heranças coloniais fica claro o poder hegemônico dos elitizados sobre os marginalizados nas perspectivas do colonialismo.

Nesse contexto, o artigo vem propor uma dança de salão pós-abissal, no sentido de romper essa hegemonia masculina que dita a todo momento como outros corpos devem se comportar, seguindo uma normalização que nega qualquer possibilidade fora do contexto colonial. Nesta perspectiva, propomos com características de uma possível Dança de Salão abissal o entendimento de que partimos de dois *lugares de falas* (RIBEIRO, 2017)<sup>209</sup> diferentes, um homossexual e outro heterossexual que conversam e compreendem a importância da valorização e respeito às diferenças e semelhanças que nos constituem a partir da identificação das *ações corporais* que nos é comum a todos os corpos. Copornectados (ou introjetados, ou corporados) pelo conhecimento como emancipação social, dialogamos demonstrando como é possível dançar fora de paradigmas construídos dentro da *binaridade de gênero* (BENTO, 2015).

Vale ressaltar que esse diálogo vai contra um dos principais símbolos coloniais que existe nas Danças de Salão. São duas pessoas identificadas como gênero masculino, porém com sexualidades variadas, que estão dançando e/ou se movendo, em falas/ações corporais (LABAN, 1978), como girar, tocar, pular na dança a dois, e enfatizando que são ocorrências humanas. Uma das hipóteses deste trabalho é que o corpo, talvez do sexo masculino, não conduz o outro corpo. Estas análises estão subsidiadas em estudos das Ciências Cognitivas, que comprovam a mútua ocorrência de condução nas relações entre corpos (seja qual for a sexualidade na dança a dois). Por mais que não percebamos, um

---

<sup>209</sup> A filósofa e feminista negra Djamila Ribeiro propõe esta locução “Lugar de Fala”, para discutir a importância de se ter vozes, direitos e deveres, mesmo cidadãos das camadas dominantes, em relação a, por exemplo, cor, classe, sexualidade. Problematisa questões referente às pessoas minorizadas politicamente da sociedade – corpos que foram e são silenciados;



corpo se expande no outro, complementa-se no outro, no gesto do outro, elaborando, reelaborando e transformando as ações surgidas na dança.

Com o estudo do movimento da dança a dois e para o reconhecimento das ações corporais imbricadas nesta prática, propomos a noção da análise do movimento a partir do pesquisador Rudolf Laban<sup>210</sup> (1978). Assim como as ações são aprendidas e ensinadas na troca entre os corpos, o corpo que dança e se locomove no espaço precisa ser compreendido como um lugar de ocorrências sensório-motoras. Entendendo que essa comunicação acontece no corpo, Rengel<sup>211</sup> (2015) propõe que a ação corporal – entendido corpo e/ou corporal como corpomente junto, como atividade conjunta, ou seja, como *corponectivo* (RENGEL, 2007 e 2015) – são ocorrências de procedimento metafórico, ou seja, um processo cognitivo do corpo – de conexões “sensório-motoras-inferentes-abstratas”.

Essa compreensão é de extrema relevância para a mediação da dança, para que não haja ou se fortaleçam as ações machistas e preconceituosas nestes espaços de compartilhamento. Este artigo vem propor uma transformação dessas normas que são estabelecidas e reverberadas na nossa sociedade com pouca reflexão, para que ensejemos ações emancipatórias, que buscam por meio do conhecimento e respeito às diferenças uma dança pós-abissal. Desse modo, ao decorrer da leitura deste texto, em alguns momentos as vogais “A” e “O” na atribuição de sujeito de gênero masculino e/ou feminino estarão substituídos por “E” e “X” (exemplo: alunes ou alunxs; outres ou outrxs). Logo, as flexões de gênero nas palavras se fazem necessárias para a valorização a todes/todxs os corpos, para um contexto que tem como objetivo ações democráticas e de autonomia de pensamento e ação.

---

<sup>210</sup> Rezső Keresztelő Szent János Attila Lábán, nome artístico Rudolf Laban (Pressburg, atual Bratislava, 15 de dezembro de 1879, a Inglaterra, 1 de julho de 1958), considerado como um pioneiro da Dança Moderna, um dos maiores estudiosos do movimento do século XX e como o pai da dança-teatro. Propôs-se ao estudo e sistematização da linguagem do movimento;

<sup>211</sup> A professora e pesquisadora Lenira Rengel estudou durante 23 anos com Maria Duschenes (aluna de Laban e de Lisa Ulmann, uma das assistentes de Laban). Seus estudos da Arte do Movimento de Rudolf Laban se articulam com conhecimentos recentes das Ciências Cognitivas, cujas descobertas afirmam as não dicotomias entre mente X corpo e interno X externo, por exemplo;





## 2. Contextos coloniais nas danças a dois

A dança de salão, também chamada de “dança social”, praticada por casais, em reuniões sociais, surgiu durante o Renascimento na Europa. A partir dos séculos XV e XVI, tornou-se uma forma de lazer muito apreciada, pela nobreza, nos salões frequentados por esta classe social, com danças da corte, e pelo povo em geral, com as danças folclóricas (PAULA, 2008).

Tal fato gerou vários signos do poder patriarcal que são passados de geração para geração, produzindo uma violência que normalmente as principais vítimas são pessoas que não se enquadram nessa cultura colonial. Nessas nuances do pensamento colonial, nossa pesquisa se referencia no conceito de *linha abissal* (SANTOS, 2010), o qual se caracteriza com o entendimento de uma linha que separa os considerados civilizados dos selvagens. O professor Boaventura de Sousa Santos discorre que esse conceito parte das *Epistemologias do Sul*<sup>212</sup>, que se baseia na cultura dominante do colonialismo ocidental (Santos e Meneses, 2010). A linha abissal cria uma separação entre experiências e saberes construídos por pessoas que são consideradas dentro do lado de cá da linha abissal e que os conhecimentos produzidos são válidos e de importante relevância. Às pessoas que não estão no lado da linha dos nobres resta apenas o outro lado da linha, que para o pensamento colonial é lugar dos inúteis, selvagens e perigosos indignos de produção de saberes. Essas concepções são evidentes em várias camadas sociais. Porém, principalmente nos lugares onde os menos favorecidos como o pobre, negro, gay e indígenas vivem esses contextos de desvalorização de vivências e saberes são mais ostensivos.

A linha abissal retrata o que vem acontecendo há muitas décadas com os considerados selvagens: as desigualdades sociais, a negação do saber, a negação de rituais religiosos, por exemplo. Para o colonialismo, as religiões dos considerados selvagens são impróprias para sua convivência, por isso considera-se que os rituais devem acontecer dentro do lado da linha dos marginalizados.

---

<sup>212</sup> O conceito de epistemologia se referencia no sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2018). De acordo com mesmo, toda e qualquer experiência, seja em espaço social, escolar ou artístico, pressupõe re/produzir uma ou várias epistemologias, isto é, vários conhecimentos;



Essas dominações coloniais crescem de forma absurda, gerando muitas dicotomias nas populações, como é caso da separação das sociedades consideradas metropolitanas, que representam os selvagens e as coloniais, que significa as que vivem nos territórios dos colonizadores. Outra grande dicotomia adotada pelo poder colonial é a apropriação/violência, a qual se fundamenta tomando posse de bens e saberes, usando de artimanhas maliciosas que enganam e, quando não surtam efeito, a violência é a melhor solução.

### **3. Metáforas dicotômicas nas danças de salão**

As dicotomias nas Danças de Salão vêm acontecendo nas relações no momento da dança, ou seja, quando os corpos estão em processo de diálogo dançante. Perpassam esse contexto de tal forma que fica quase impossível não presenciar a sua ampliação para outros ambientes. Podemos exemplificar como metáforas dicotômicas: quando é falado na aula que o homem manda na mulher ou que nessa dança só podem dançar em casal, sendo um homem e uma mulher.

Há hoje nos processos de ensino/aprendizagem (FREIRE, 2018) das danças em questão vários procedimentos metodológicos que contribuem para ações pedagógicas nas danças a dois. As metáforas são consideradas nas danças a dois um instrumento de mediação de ensino utilizada por muitos professores durante suas aulas, ainda que alguns empreguem metáforas dicotômicas sem nenhuma noção da sua interferência no processo subjetivo do aluno. Observamos que algumas conceituações metafóricas foram “impostas” na codificação das Danças de Salão, apontadas por Feitoza (2011).

A forma de atuação dos profissionais de dança, pautada em regras, conceitos defasados e más metáforas ainda é comumente observada na atualidade no processo educacional de vários professores. Percebe-se que o problema não é causado exclusivamente por falta de uma formação específica em danças de salão. Claro que o conhecimento dos fundamentos das danças a dois corrobora com o trabalho pedagógico. No entanto, precisa-se de conhecimentos fundamentados em uma educação interdisciplinar que utilize e articule os conceitos de dança, corpo, metáfora, educação, sociedade e cultura do mundo moderno. (FEITOZA, 2011, p. 751 e 752)



A partir de Feitoza (2011), podemos afirmar que *ações corporais* mediadas por metáforas dicotômicas levam a um pensamento que produz ações que geram uma espécie de violência contra corpos que não seguem os padrões patriarcais e heteronormativos desenvolvidos pela normalização da binariedade de gênero.

É importante novamente destacar que essas dicotomias geradas por pessoas que seguem uma hegemonia desenvolvida para empoderar mais ainda as ações heteronormativas se alastram de forma desgovernada em várias camadas da sociedade e nos recintos das Danças de Salão.

Lakoff e Johnson (2002, p.45) afirmam que “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”. Na perspectiva dos autores em questão, as metáforas não se reduzem apenas a um contexto de linguagem verbal, mas as mesmas acontecem no corpo e nas elaborações dos pensamentos. Compreendermos que tipos de metáforas nos orientam é fundamental para promovermos mediações em danças de salão, visto que elas podem contribuir no nosso processo de *ensino/aprendizagem* (FREIRE, 2018). Contudo, devemos estar atentos para quais tipos estão orientando nossas ações em dança. Os autores identificam que a interpretação de cada *metáfora* varia segundo os valores e a cultura de cada pessoa, “os valores não são independentes, mas devem formar um sistema coerente com os conceitos metafóricos que orientam nossa vida cotidiana” (2002, p. 72). Sendo assim, na ação cotidiana da Dança de Salão precisamos fomentar outros conhecimentos que contribuam para ressignificação dessa dança. E o estudo das metáforas torna-se, então, fundamental para repensarmos as mediações das danças de salão, promovendo outras percepções sobre o corpo nessa ação.

#### **4. Conhecimento como regulação e emancipação nas danças de salão**

Boaventura de Sousa Santos (1996) problematiza o conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação. Destaca que ambos os conhecimentos são opostos no sentido em que o primeiro é validado, ou seja, o saber científico, técnico que tem sua relevância nos moldes da ciência moderna. O segundo parte das experiências e saberes fora do contexto colonial que não tem sua construção dentro



das perspectivas científicas e técnicas, como é na perspectiva do pensamento como regulação. De acordo com Santos (1996),

o conhecimento como regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado por caos e um ponto de conhecimento, designado por ordem. O conhecimento como emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade (SANTOS, 1996, p. 24).

Essas formas de conhecimentos como regulação e emancipação são disseminadas em vários aspectos desta dança, porém, dentre os dois, o conhecimento como regulação tem uma supremacia por ser considerado o conhecimento de maior valor para a sociedade em geral. Vale ressaltar que o mesmo é utilizado de várias formas nas danças de salão, desde o momento de interação social que acontece no recinto da dança em questão, e nas mediações de ensino e aprendizagem que o professor realiza durante as suas aulas.

Para ilustrar o assunto abordado acima trazemos uma situação que é muito comum nas aulas de danças de salão, diante de um determinado ritmo que é necessário executar um movimento que tenha características afro, muitos alunos não aceitam fazer por entenderem que o movimento proposto pelo ritmo é considerado um signo de baixo valor e por ter uma base da cultura negra.

Infelizmente, ainda hoje, nas áreas das danças a dois, temos visto mediações que são conduzidas para um entendimento que alguns signos das danças de salão são considerados mais importantes que outros.

Pelo contexto epistemológico do ensino como regulação, danças como valsa, bolero, tango e salsa nova iorquina são apontadas como danças que têm impacto positivo socialmente por serem consideradas danças de pessoas com classe, ricas e relevantes na concepção do ensino como regulação. Danças que não têm sua construção nesse pensamento regulador tendem a ser excluídas dos repertórios de muitos profissionais da área por estarem embasadas por um conhecimento que nega qualquer outro ritmo que não venha do pensamento patriarcal. As danças que são, em sua maioria, da cultura afro, indígenas e de periferias são vistas como insignificantes,



imorais, irrelevantes, por não se enquadrarem nos padrões do conhecimento como regulação, que se perpetua em pleno século XXI em muitos estúdios e academias de danças de salão. Infelizmente os saberes e as experiências que são valorizados no contexto de conhecimento como emancipação são negados de forma violenta por serem construídos do lado da linha abissal.

## **5. Ações corporais labanianas - danças de salão com ações de transformação**

O contexto da dança de salão e as problemáticas que se fazem presentes nas estruturas de um modelo sugerido como padrão na dança a dois nos remetem ao aspecto sociocultural, artístico, educativo e político desta Dança. Compreendemos que somos constituídos por diversos aprendizados que são atravessamentos e que nos possibilitam ampliar o nosso repertório. Reforçamos que este trabalho propõe refletir sobre as práticas na Dança de Salão e sua hierarquia referente ao gênero masculino sobre as outras sexualidades e gêneros. Nossos dois lugares de falas (RIBEIRO, 2017) diferentes, sendo um homossexual e branco, o outro heterossexual e branco, porém compartilhamos ideias e ações corporais, se constituem nesse entrelace de corpos. A partir do reconhecimento das nossas diferenças, surgem as nossas semelhanças nas ações corporais (sejam orais e/ou gestuais) no pensar, fazer, propor um ensino/aprendizagem que repense essa estrutura excludente.

Propomos com a identificação das *ações corporais* que são evidenciadas na Dança de Salão (dança a dois), na perspectiva Labaniana (LABAN, 1978, RENGEL, 2015). O pesquisador Rudolf Laban (1978) propôs a significação do termo *corporal*, tratando o corpo como processo conjuntamente intelectual, físico, espiritual, ou seja, chamando a atenção para complexidade dessas ocorrências, sendo codependentes umas das outras e algo inerente do ser humano. *Ação* ou *ação corporal* não é apenas algo puramente físico e/ou mecânico, mas algo que acontece juntamente em troca e interação sensório-motora no/em corpo. Deste modo, as ações corporais, como locomover, dobrar, esticar, entre outras nos possibilitam o entendimento de que as ações constituem todos os corpos e obtêm nas execuções da dança a dois





especificidades na elaboração da ação de cada pessoa, ou seja, todxs, independente da identidade subjetiva da sexualidade e gênero, estão aptos a trocar e interagir na dança.

Ao assistir a uma aula para iniciantes de Dança de Salão no YouTube (uma plataforma de compartilhamento de vídeos) com o título “Por Você - Aprenda os primeiros passos da dança de salão”<sup>213</sup>, intrigou-nos a seguinte frase verbalizada pelo professor: “A dança de salão, que é uma dança de uma dama e um cavalheiro, nós também temos postura, ritmo, temos a cumplicidade, o cavalheirismo. A pergunta e a resposta. Que eu sou o cavalheiro – é o condutor, é o líder – ele precisa conduzir a dama sempre a felicidade”. Pensar nesta frase é questionar o papel da mulher nesta dança, e também os corpos que burlam essas regras, normas desejadas pelo professor. Desse modo, propomos pensar que, para a prática na Dança de Salão, dança a dois, é preciso que os corpos estejam disponíveis para a dança acontecer, independente do gênero e sexualidade implicados neste processo. Assim como o aprendizado das *ações corporais*, não é algo diferente da dança a dois, pois as ações também são ensinadas/aprendidas a partir da troca mútua entre as pessoas, ou seja, todxs e qualquer corpo ensina/aprende a partir desta interação entre os corpos, ambientes.

Na terminologia de Laban (1978) nos chama atenção o conjunto infinito de *ações corporais* que todas as pessoas, a seu modo, fazem. Há uma variedade de ações que podem ser identificadas nos movimentos da dança de salão. Porém, como recorte para este trabalho e identificação das ações corporais, destacaremos as *ações básicas* e as que derivam delas, definidas como *ações derivadas* (RENGEL, 2014, 2015). De acordo com a pesquisadora (2014), Laban, com o seu estudo do movimento, destacou oito ações básicas de esforço que compõem a nossa estrutura corporal, sendo “torcer, pressionar, chicotear, socar, flutuar, deslizar, pontuar”. O termo *esforço* de Laban trata de enfatizar que o mover já acontece internamente, com uma determinada qualidade (leve, rápida, por exemplo, e que denota uma emoção, um pensamento) sendo, portanto, o movimento já existente no corpo.

---

<sup>213</sup> Por Você - Aprenda os primeiros passos da dança de salão. Publicado pelo Canal no YouTube “SBT no Interior”, no ano de 2016, vídeo (4min24seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=col4gQ7nKZg>. Acesso em 11 de nov. de 2019;



**Quadro 1:** Lista das oito ações básicas, de acordo com Laban

AÇÃO	ESPAÇO	PESO	TEMPO
Torcer	Flexível	Firme	Sustentado
Pressionar	Direto	Firme	Sustentado
Chicotear	Flexível	Firme	Súbito
Socar	Direto	Firme	Súbito
Flutuar	Flexível	Leve	Sustentado
Deslizar	Direto	Leve	Sustentado
Pontuar	Direto	Leve	Súbito
Sacudir	Flexível	Leve	Súbito

Fonte: RENGEL, L. Dicionário Laban. 3ª edição. Guararema, SP: Anadarco, 2014.

Com a identificação dessas ações básicas, é possível perceber os atravessamentos que nos é comum a todos os corpos. Todo e qualquer movimento é composto por fatores, mais ou menos enfatizados, sendo eles: *Espaço: direto e/ou flexível; Tempo: rápido e/ou lento; Peso: leve e/ou firme; Fluência: livre e/ou contida* (LABAN, 1978 apud RENGEL, 2014). É importante destacar que essas ações não são somente evidenciadas em movimentos externos, mas internamente também, ou seja, a ação acontece dentro e fora ou fora e dentro.

Referente às oito ações básicas, Rengel (2014) frisa que é a partir delas que surgem as *ações derivadas* de esforço, sendo evidenciadas no cotidiano e, são, portanto, derivadas das *ações básicas*. São derivadas por tratarem não somente de uma ação, mas que surgem outras a partir das *ações básicas* – ações mães.

Destacam-se algumas sugestões de *Ações Derivadas* (RENGEL, 2014) incompletas (pelo fato de ser evidenciado uma outra ação, após a execução da ação básica) que podem surgir e serem desenvolvidas na improvisação em dança, como exemplo: Torcer e/ou Enroscar; Pressionar e/ou Empurrar; Chicotear e/ou Cortar; Socar e/ou Bater; Flutuar e/ou Voar; Deslizar e/ou Escorregar; Pontuar e/ou Tocar; Sacudir e/ou Estremecer (SANTANA, 2019, p. 702).



Perceber as ações básicas e derivadas nas Danças de Salão é também notar, como temos dito, que essas ações nos são comuns a todos os corpos, seja esse corpo homossexual, transexual, heterossexual, bissexual. Todo corpo aprende e transforma essas ações para si, elas passam a se constituir corpo.

Propõe-se a compreensão do comum, como a de epistemologia(s), não no sentido idêntico, hegemônico e único, mas nos é comum no sentido de aproximação de possibilidades enquanto movimentos emergidos pelo corpo, com corpo. Com o dançar, enquanto processo cognitivo, o pensar, interagir, ensinar, aprender, criar, transformar, compartilham-se e se especializam nas relações socioculturais (que partem de um entendimento do corpo como corponectivo, importante frisar) (SANTANA, 2019, p. 702).

O comum não se refere a algo homogêneo, de ser o mesmo, mas de partilhar algo - *ações corporais* - que todxs fazem. São comuns a todxs nós, sejam pelas próprias características do corpo humano - respeitando-se particularidades, bem como pelo aprendizado sociocultural. Entretanto, reconhecer o comum por meio das ações corporais labanianas contribui para a construção de aceitação e respeito aos outrxs. Argumentamos que reconhecer o comum das ações corporais nos ajuda a não apontar para apenas o que nos diferencia, para o excesso de afirmação do que x outrx tem ou não. Assim, x outrx não interessa e deve ficar do outro lado da linha que não a minha (ou do grupo ao qual pertencço).

Apesar do entendimento que cada corpo se organiza, reorganiza-se e se transforma de modos variados, é perceptível o surgimento das nossas diferenças nas elaborações na dança. Porém, essas diferenças na dança de salão vão além da elaboração dos movimentos codificados. Em muitos ambientes, o ensino da Dança de Salão obtém colocações de falas/ações que inferiorizam as minorias. Os corpos que são oprimidos e sujeitados são na sua grande maioria as mulheres e a comunidade LGBTQI+<sup>214</sup>. Apesar do surgimento da Dança de Salão Queer<sup>215</sup>, que repensa essa estrutura patriarcal, em muitos outros contextos ainda não são permitidas mulheres

<sup>214</sup> LGBTQI+ é a sigla referente à Comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Interssexuais e + (continua);

<sup>215</sup> A Dança de Salão Queer é uma proposta de dança a dois que pretende romper com os padrões heteronormativos de “Cavalheiro” e “Dama”.



que não querem ser (e não são) conduzidas, mas sim que conduzem juntamente na dança a dois.

Com a compreensão do corpo e suas respectivas *ações corporais*, notamos que as nossas semelhanças surgem desde a elaboração da ação em passo codificado. No passo denominado “balanço” utilizado nas Danças de Salão e em outras danças, podemos observar nesse movimento que a dupla está segurando mutualmente as mãos, e o corpo balança para o lado direito e para o lado esquerdo [e aos corpos não *bípedes* (CARMO; RIBEIRO, 2019) do mesmo modo], abrindo e deslizando ao fechar o espaço entre o corpo), nesse movimento, com a contagem para execução em dois tempos (1 e 2), surgem diversas *ações corporais* neste único processo.

Nesta perspectiva, as nossas ações são semelhantes por terem a mesma intencionalidade na execução, como o exemplo do “balanço”, identificamos que na *ação corporal* acontece o **abrir** e **fechar** do movimento; na *ação básica*, talvez **deslizar** e **pontuar** do movimento; e na *ação derivada*, o **deslizar** se deriva em **escorregar** e o **pontuar** se deriva em **tocar**. Ou seja, somos semelhantes porque o corpo homossexual, transexual, heterossexual, não/ou bípede, entre outros corpos, trazem no seu movimento ações comuns e que são evidenciados de modo singular, mas semelhantes na dança.

Agimos, dançamos, juntamente, em diferenças/semelhanças. A utilização da barra (/) entre as palavras diferenças e semelhanças traz com a perspectiva de uma relação não dicotômica, pois uma está para a outra. A dança a dois só acontece por ter duas pessoas, assim como a diferença surge por estar atravessada na semelhança – não são ocorrências separadas, uma e depois a outra, mas juntamente, em conexão, como um corpo, *corponectivo*.

Efetivar a noção de corponectividade em processos de improvisação em dança no contexto escolar, é compreender que não há fracionamentos entre corpo e mente e entre saberes. A possibilidade de agir no mundo está no contato com o outro, por sermos corponectivos e corponectados (ligados) entre nós também, enquanto espécie, interesses, ações corporais, por exemplo. Nossas experiências em linguagens, sentidos, sons e ideias acontecem e só podem acontecer no eucorpo[i]correlacionado com o que acontece no mundo e



inerentemente, em nós. Portanto, nossas ações, qualquer uma delas, são corponectivas. Assim sendo, é importante ressaltar que fragmentações como razão-emoção, teoria-prática e outras dicotomias são separações artificiais, pois essas instâncias acontecem simultaneamente (RENGEL, SANTANA E LUCENA, 2018, p. 03).

Tomamos para nós aquilo que possivelmente partiu do outrx, e de outrxs. Essas trocas de *ações corporais* entre as pessoas nos fazem refutar as implicações e problematizações sobre o corpo e o desejo do outro em impor padrões de movimentos a corpos que elaboram a seu modo, variados. Essas ocorrências estruturais acabam por excluir, limitar, violar a pluralidade de corpos na sociedade.

Se admitimos que o conhecimento se constrói na relação no e com o mundo, a aproximação com esses corpos, pessoas, torna-se fundamental para a construção daquilo que almejamos como a prática da consideração. Como as características, necessidades e potências são bem particulares em cada corpo, não é possível estabelecer normas exclusivas. Embora haja indicações gerais de sinalização, de condutas de convivência, sugestões éticas de adequação de termos, é no encontro com cada um deles, na pergunta e na observação que eclode os elementos orientadores do próprio convívio (CARMO; RIBEIRO, 2019, p. 930).

### **Considerações finais**

Vivemos em uma sociedade que a cada dia é norteadada pelos paradigmas do pensamento colonial disseminando símbolos como a binaridade de gênero, machismo, patriarcado e as dicotomias, que são encontradas nos cotidianos das danças de salão e que se caracteriza como uma dança que só pode ser dançada por um homem e uma mulher, negando qualquer outra possibilidade de interação que não seja no contexto colonial.

A dança, a dupla, a diferença/semelhança, a semelhança/diferença, o corpo homossexual, bissexual, transexual, heterossexual, entre outras diferenças/semelhanças nos faz perceber que, enquanto *ação corporal*, compartilhamos e dançamos de modos variados, múltiplos com outrxs. Desse modo, como exercício a todes, enquanto professores, alunes, artistas que possamos cuidar da forma de não elaborar falas e ações que limitem os corpos, começando por não reverberar, como exemplo: “esse corpo deve





imitar ações heterossexuais”; “que o homem conduz a mulher”; “a Danças de Salão, é uma dança de sexo opostos”; “só os corpos bípedes podem dançar”.

Por fim, nas Danças de Salão ou nas Danças a dois, apenas têm que ser dançadas por quem se interessa em dançar. Não podemos atribuir como parâmetro para as danças apenas o corpo heterossexual, homem x mulher, em todos os espaços. Os corpos são múltiplos e aptos para as elaborações das *ações corporais*.

### Referências bibliográficas

BARBOSA, Marlyson de Figueiredo. **Masculinidade não é brutalidade:** um questionamento das metáforas machistas na dança de salão. Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA, 2019. p. 268-277.

BENTO, B. **Desfazendo gênero:** educação da diferença, masculinidade, Feminismo e Literatura. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do; RIBEIRO, Natalia Pinto da Rocha. **Uma prática da consideração:** para além da bipedia compulsória na dança. Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA, 2019. p. 919-932.

FEITOZA, Jonas Karlos. Refletindo metáforas dicotômicas nas danças de salão para jovens. In: **Anais do Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrimo através da dança**, Lisboa, 2011.

\_\_\_\_\_; SANTANA, Thiago da silva. **Proposições Emancipatórias no Ensino da Dança?**.in: Congresso Nacional de Educação, 2018, Olinda-PE. CONEDU, 2018. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA17\\_ID3768\\_02092018184620.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA17_ID3768_02092018184620.pdf). Acesso em 21 de Mar. de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 56<sup>a</sup> ed. - São Paulo: Paz e terra, 2018.



GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GREINER, Christine; KATZ, Helena. **Arte e cognição: corpomídia, comunicação, política**. 1º edição, São Paulo: Annablume, 2015.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. São Paulo: EDUC, 2002.

PAULA, D. A. M de. **Dança de salão: história e evolução**. Rio Claro: [s.n.], 2008. Trabalho de conclusão (licenciatura – Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro.

RAMALHO, Maria Irene. **Diferença? Ou Variedade Infinita?**. 2016. Disponível em, Doi: <http://dx.doi.org/10.21747/21832242/litcomp35a9>. Acesso em 16 de Jun. de 2019.

RENGEL, Lenira e SANTOS, Leonardo. **Formação do corpo que dança no Ensino Superior: Por uma pedagogia queer**. In GARCIA, Paulo César, INÁCIO, Emerson (org.) **Intersexualidades: discursos interseccionais, saberes e sentidos do corpo** / GARCIA, Paulo César, INÁCIO, Emerson (org.) - 1. ed. Uberlândia (MG): O sexo da palavra, 2019. 440 p; Epub.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.

\_\_\_\_\_. **Corponectividade: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. 2007. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/4933/1/Lenira%20Peral%20Rengel.pdf>.

Acesso em 15 de Jul. de 2018.

\_\_\_\_\_; MOMMENSOHN, Maria. **O corpo e o conhecimento: dança educativa**. In: Série Idéias, n. 10. São Paulo: FDE, 1992.



\_\_\_\_\_; SANTANA, Thiago da Silva; LUCENA, A. S. **Improvisação em Dança com Ações Corporais: processos cognitivos no contexto escolar.** 2018. Disponível em, Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2018.12.16.08> . Acesso em 21 de Mar. de 2019.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é: lugar de falar?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SANTANA, Thiago da Silva. **Ações corporais na dança.** Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA, 2019. p.698-707.

SANTOS, Boaventura de Sousa [orgs.]. **O FIM DO IMPÉRIO COGNITIVO: a afirmação das epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, S.A., 2018.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula [orgs.]. **Epistemologias do Sul.** São Paula: Cortez, 2010.

SILVA, Leonardo dos Santos. **Gênero e sexualidades nas Licenciaturas em Dança da UFBA: por e para uma pedagogia queer.** 2019. 103 f. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Dança) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2019.

SILVA, Luiz Eron da. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Salina, 1996.