



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA

RBPAB, v. 02, n. 04, 253 p., jan./abr. 2017.

ISSN 2525-426X

Biograph

Associação Brasileira de
Pesquisa (Auto)Biográfica

Apoio:



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Presidente

Jorge Luiz da Cunha – UFSM

Vice-Presidente

Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID

Secretário

Jussara Fraga Portugal – UNEB

Paula Perin Vicentinni – USP

Tesoureiro

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB

DIRETORIA REGIONAL

Norte

Silvia Nogueira Chaves – UFPA

Selma Costa Penna – UFPA

Nordeste

Antônia Edna Brito – UFPI

Cristóvão Pereira Souza – UNP

Centro-oeste

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT

Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS

Sudeste

Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP

Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

Sul

Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC

Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel

CONSELHO FISCAL

Titulares

Maria Rosa R. Martins Camargo – UNESP

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Cristhianny Bento Barreiro – IFSul-Rio-Grandense

Suplentes

Ercília Maria Braga de Olinda – UFC

Wolney Onório Filho – UFG-Catalão

Maria Stephanou – UFRGS

Conselho de Publicação

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Maria Helena Menna Barreto Abrahão – PUCRS

Maria da Conceição Passeggi – UFRN

Maria Teresa Santos Cunha – UDESC

Sônia Kramer – PUC/RJ

Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica

É uma publicação quadrimestral da BIOgraph – Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica. As opiniões emitidas são de responsabilidade dos autores. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desde que citada a fonte.

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suárez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – Unijorge

CONSELHO EDITORIAL

Andres Klaus Runge Peña | Universidade de Antioquia | Colômbia

Aneta Slowick | Universidade da Baixa Silésia | Polônia

Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas | Universidade Federal de Sergipe | Brasil

Antonia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí | Brasil

Antonio Bolívar | Universidad de Granada | Espanha

Carmen Teresa Gabriel | Universidade Federal do

Rio de Janeiro | Brasil

Caterina Bonelli | Università degli Studi di Milano-Bicocca | Itália

César Augusto Castro | Universidade Federal do Maranhão- Brasil

Christine Delory-Momberger | Université de Paris 13 | França

Christophe Niewiadomski | Université de Lille 3 | França

Christophe Wulf | Universidade Livre de Berlim | Alemanha

Ecleide Cunico Furlanetto | Universidade Cidade de São Paulo | Brasil

Eliane Greice Davanço Nogueira | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul | Brasil

Elsa Lechner | Universidade de Coimbra | Portugal

Filomena Arruda Monteiro | Universidade Federal de Mato Grosso | Brasil

Gaston Pineau | Université de Tours | França

Guilherme do Val Toledo Prado | Universidade Estadual de Campinas | Brasil

Henning Salling Olesen | Aarhus Universitet | Dinamarca

Inês Assunção de Castro Teixeira | Universidade Federal de Minas Gerais | Brasil

Inês Ferreira de Souza Bragança | Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Brasil

Jorge Luiz da Cunha | Universidade Federal de Santa Maria | Brasil

José Antonio Serrano Castañeda | Universidad Pedagógica Nacional | México
José Contreras Domingo | Universidad Barcelona | Espanha
Laura Formenti | Università degli Studi di Milano | Bicocca | Itália
Leonor Arfuch | Universidade de Buenos Aires | Argentina
Linder West | University of Cantubery – Inglaterra
Maria da Conceição Passeggi | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Brasil
Maria Helena Menna Barreto Abrahão | Universidade Federal de Pelotas | Brasil
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo | Universidade Estadual Paulista | Brasil
Maria Stephanou | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | Brasil
Maria Teresa Santos Cunha | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Paula Perin Vicentini | Universidade de São Paulo | Brasil

Raimundo Martins | Universidade Federal de Goiás | Brasil
Ricia Anne Chansky | University of Puerto Rico at Mayagüez | Puerto Rico
Rosa María Torres Hernández Torres | Universidade Pedagógica Nacional | México
Silvia Chaves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Sonia Krammer | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro | Brasil
Teresa Sarmento | Universidade do Minho | Portugal
Terezinha Valim Oliver Gonçalves | Universidade Federal do Pará | Brasil
Vera Lucia Gaspar da Silva | Universidade do Estado de Santa Catarina | Brasil
Verbena Maria Rocha Cordeiro | Universidade do Estado da Bahia | Brasil
Zeila de Brito Fabri Demartini | Universidade Metodista de São Paulo | Brasil

REVISTA FINANCIADA COM RECURSOS DA BIOGRAPH

Versão *on-line* / Online version:
<http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

Copidesque e revisão / Copy desk and proofreading: Maria Aparecida Vivian
Editoração eletrônica / Desktop publishing: Linivaldo Cardoso Greenhalgh
Versão para o inglês / English version: Lorena Lustosa
Versão para o espanhol / Spanish version: Ricardo Castaño
Projeto gráfico e ilustrações / Graphic desing and ilustrations: Linivaldo Cardoso Greenhalgh
E-mail: biographassociacao@gmail.com

RBPAB, v. 2, n. 4, 253 p., jan./abr. 2017.

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. Salvador, BIOgraph, V.1, n.1, 2016.

Quadrimestral
Publicação da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

ISSN 2525-426X

1. Educação. 2. Pesquisa autobiográfica

RBPAB publica artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico e teórico-metodológico vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

Indexada em / Indexed in:

- DIADORIM
- LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España e Portugal
- Portal de Periódicos CAPES
- SEER/IBICT – Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas
- Google Scholar

PARECERISTAS *ad hoc* v. 1, números 1, 2 e 3 - 2016

Ana Sueli Teixeira de Pinho – UCSal
Andres Klaus Runge Peña - UdeA-Colômbia
Annamaria Gonçalves Bueno de Freitas – UFS
Antonia Edna Brito – UFPI
Angeli Rose - CEDERJ/UNIRIO
César Augusto Castro – UFMA
Christine Delory-Momberger – UP 13 – França
Daniel Hugo Suárez – UBA
Diego Leandro Marín Ossa – UTPereira/Colômbia
Dislane Zerbinatti Moraes – USP
Ecleide Cunico Furlanetto – UNICID
Edla Eggert – PUCRS
Eliane Greice Davanço Nogueira – UEMS
Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Elsa Lechner - UC – Portugal
Filomena Arruda Monteiro – UFMT
Guilherme do Val Toledo Prado – UNICAMP
Inês Assunção de Castro Teixeira – UFMG
Inês Ferreira de Souza Bragança – UNICAMP
Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – UNEB
Joseânia Miranda Freitas – UFBA
Jorge Luiz da Cunha – UFSM
José Antonio Serrano Castañeda – UPN – México
Lúcia Maria Vaz Peres – UFPel
Maria da Conceição Passeggi – UFRN
Maria Helena Menna Barreto Abrahão – UFPel
Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo – UNESP
Maria Stephanou – UFRGS
Maria Teresa Santos Cunha – UDESC
Paula Perin Vicentini – USP
Marta Maria de Araújo – UFRN
Rodrigo Matos de Souza – Unijorge
Rosa María Torres Hernández Torres - UPN – México
Silvia Nogueira Chaves – UFPA
Sonia Krammer – PUCRJ
Terezinha Valim Oliver Gonçalves – UFPA
Vera Lúcia Gaspar Silva – UDESC
Verbena Maria Rocha Cordeiro – UNEB
Zeila de Brito Fabri Demartini – UMESP/CERU

SUMÁRIO

8 Editorial

DOSSIÊ

11 Narrativas, arte e contemporaneidade
Raimundo Martins e José Ribeiro

19 *Danza la vida*: narrativas de um processo criativo com imagens de Frida Kahlo
Odailso Berté

41 Es(ins)critas do corpo dançante: narrativas singulares e plurais
Neila Cristina Baldi

57 Reflexões em torno de uma formação em animação teatral
Maria Flor Dias; Carla Pires Antunes

75 Narrativas autobiográficas: entre lembranças, experiências e artefatos
Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

88 O cineasta sertanejo Josafá Duarte: narrativas de vida e obra no contexto contemporâneo
Paulo Passos de Oliveira; Raimundo Martins

101 Narrativa dialógica de um cinegrafista indígena
Paulinho Ecerae Kadojeba; Aivone Carvalho; José da Silva Ribeiro

121 Narrativas autobiográficas e visualidade: entre a academia, a tecnologia e a paternidade
Fernando Miranda

134 Narrativas digifeministas: arte, ativismo e posicionamentos políticos na internet
Carla de Abreu

153 Bonecas, robôs, narcisos e fetiches: o esquecimento de si e a desumanização do outro
Pablo Petit Passos Sérvio

ARTIGOS

177 Metaforizando as narrativas de si: uma arte em prosa
Norinês Panicacci Bahia

192 Docência e diferenças nas escolas rurais: narrativas de formação na pesquisa (auto)biográfica
Charles Maycon de Almeida Mota; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

205 As crianças na escola, seus enredos e narrativas
Gianine Maria de Souza Pierro

220 Entre narrativas autobiográficas e possibilidades ontológicas do ser desde a educação popular: da representação ao projeto de si
Júlia Guimarães Neves; Vilmar Alves Pereira; Lourdes Maria Bragagnolo Frison

ENTREVISTA

240 O cinema-sonho de José Luiz Zagati
José Luiz Zagati por Alice Fátima Martins, J. Bamberg

250 Instruções aos Colaboradores

CONTENTS

8 Editorial

DOSSIER

11 Narratives, art and contemporaneity
Raimundo Martins e José Ribeiro

19 *Danza la vida*: narratives of a creative process with images of Frida Kahlo
Odailso Berté

41 Writings/records of the dancing body: singular and plural narratives
Neila Cristina Baldi

57 Reflections on teaching performance studies for community-based theatre
Maria Flor Dias; Carla Pires Antunes

75 Autobiographic narratives: between memories, experiences and artefacts
Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

88 The sertanejo filmmaker Josafá Duarte: narratives of life and work in the contemporary context
Paulo Passos de Oliveira; Raimundo Martins

101 Dialogic narrative of an indigenous filmmaker
Paulinho Ecerae Kadojeba; Aivone Carvalho; José da Silva Ribeiro

121 Autobiographic narratives and visualities: between the academy, paternity and technology
Fernando Miranda

134 Digifeminist narratives: art, activism and political positioning in the internet
Carla de Abreu

153 Dolls, robots, narcissus and fetishes: self-forgetfulness and the dehumanization of the other
Pablo Petit Passos Sérvio

ARTICLES

177 Metaphorizing self-narratives: art in prose
Norinês Panicacci Bahia

192 Teaching and differences in rural schools: narratives of formation in autobiographic research
Charles Maycon de Almeida Mota; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

205 The children at school, their plots and narratives
Gianine Maria de Souza Pierro

220 Between autobiographical narratives and ontological possibilities of the self since the popular education: from the representation to the project of oneself
Júlia Guimarães Neves; Vilmar Alves Pereira; Lourdes Maria Bragagnolo Frison

ENTREVISTA

240 The dream cinema of José Luiz Zagati
José Luiz Zagati por Alice Fátima Martins; J. Bamberg

SUMARIO

8 Editorial

DOSSIER

11 Narrativas, arte e contemporaneidad
Raimundo Martins e José Ribeiro

19 Danza la vida: narrativas de un proceso creativo con imágenes de Frida Kahlo
Odailso Berté

41 Escritos/Registros del cuerpo danzante: narrativas singulares e plurales
Neila Cristina Baldi

57 Reflexiones en torno a una formación en animación teatral
Maria Flor Dias; Carla Pires Antunes

75 Narrativas autobiográficas: entre los recuerdos, experiencias y artefactos
Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

88 El cineasta campesino Josafá Duarte: narrativas de vida y obra en el contexto contemporáneo
Paulo Passos de Oliveira; Raimundo Martins

101 Narrativa dialógica de un camarógrafo indígena
Paulinho Ecerae Kadojeba; Aivone Carvalho; José da Silva Ribeiro

121 Narraciones autobiográficas y visualidades: entre la academia, la tecnología y la paternidad
Fernando Miranda

134 Narrativas digifeministas: arte, activismo y posicionamientos políticos en internet
Carla de Abreu

153 Muñecas, robots, narciso y fetiches: el olvido de sí mismo y la deshumanización del otro
Pablo Petit Passos Sérvio

ARTÍCULOS

177 Metaforizando las narrativas de sí: un arte en prosa
Norinês Panicacci Bahia

192 Enseñanza y diferencias en las escuelas rurales: narrativas de formación en la investigación (auto)biográfica
Charles Maycon de Almeida Mota; Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios

205 Los niños en la escuela, sus enredos y narrativas
Gianine Maria de Souza Pierro

220 Entre narrativas autobiográficas y posibilidades ontológicas del ser desde la educación popular: de la representación al proyecto en sí
Júlia Guimarães Neves; Vilmar Alves Pereira; Lourdes Maria Bragagnolo Frison

ENTREVISTA

240 El cine-sueño de José Luiz Zagati
José Luiz Zagati por Alice Fátima Martins; J. Bamberg

No contexto do movimento biográfico, que vem se desenvolvendo no Brasil, o diálogo entre redes de pesquisa latino-americanas, europeias e norte americanas, tem ampliado de forma significativa as discussões epistemológicas e teórico-metodológicas no campo da pesquisa (auto)biográfica. Nesse cenário, a *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* (RBPAB) constitui-se em um espaço de internacionalização, favorecendo a consolidação da cooperação interuniversitária e a socialização do conhecimento científico produzido no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Este número da RBPAB se organiza em torno de textos de pesquisadores que têm se dedicado ao estudo da arte como narrativa, seja numa perspectiva epistemológica, teórico-metodológica ou de suas diferentes linguagens no campo dos estudos (auto)biográficos, seja dialogando com a vida como obra de arte. Ganham centralidade os modos como adultos, crianças, professores, cineastas, poetas e artistas narram e dão sentido à vida no campo da Arte: cinema, teatro, animação teatral, pintura, música, dança e artes virtuais. As escritas e narrativas de si abrem horizontes para compreensões diversas das manifestações da vida, notadamente por demarcarem outras maneiras de narrar, recorrendo a diferentes artefatos e práticas artísticas, em perspectivas tanto individuais quanto coletivas, nos processos de leitura criativa da vida e da arte como manifestação da vida.

O Dossiê *Narrativas, arte e contemporaneidade*, organizado por Raimundo Martins e José da Silva Ribeiro, enraíza-se, de forma implicada, nos domínios da narrativa e da arte. Os diferentes artigos socializam reflexões de pesquisadores de diversas regiões do Brasil, da América Latina e da Europa, e apontam marcas dos modos como são empreendidas as discussões nas interfaces entre Narrativas e

Arte. A vitalidade desses textos destaca-se pelas maneiras de teorizar, narrar, compreender e interpretar artefatos constitutivos da vida e da arte, suas manifestações, inserções e práticas na contemporaneidade. Do mesmo modo, ganham potência as discussões e os deslocamentos de abordagens convencionais de pesquisa, indo na direção de processos mais críticos, mais colaborativos e mais criativos de investigação, no campo da arte e das narrativas.

Nove artigos integram o Dossiê *Narrativas, arte e contemporaneidade*, cuja temática enseja uma fértil discussão sobre a produção simbólica, seu impacto social e no cotidiano, e sua importância na construção da subjetividade. Nesse sentido, esses artigos dialogam com questões de linguagem, processos criativos, artísticos, num tempo marcado pelas polifonias, símbolos, mitos e (re)interpretações da vida e de suas manifestações na arte. Eles discutem questões relativas a processos criativos e imagens, corpo e dança, formação teatral, artefatos e narrativas, cinema e vida cotidiana, arte, academia e tecnologia, arte e visualidades, arte e cultura visual, ativismo, arte e internet, formas e linguagem, que se entrecruzam nos meandros e fertilidades das narrativas no campo da arte.

A seção *Artigos* apresenta quatro textos que enfocam aspectos concernentes às práticas pedagógicas e às entradas da pesquisa (auto)biográfica no contexto da formação de professores. Alternam-se narrativas em escolas rurais, narrativas infantis e narrativas autobiográficas no âmbito da educação popular.

Na abertura desta seção, o texto *Metaforizando as narrativas de si: uma arte em prosa*, de Norinês Panicacci Bahia, discute as implicações de pesquisas relacionadas à abordagem (auto)biográfica, no campo da formação de professores e da identidade docente, como

um potente recurso reflexivo, formativo e de pesquisa. O texto sistematiza discussões e experiências do trabalho com as narrativas de si, recorrendo à metáfora do processo de confecção de uma colcha de retalhos, como um dispositivo que une teoria e prática, na perspectiva da expressividade das representações das trajetórias formativas e profissionais dos narradores envolvidos no projeto de formação.

O texto *Docência e diferenças nas escolas rurais: narrativas de formação na pesquisa (auto)biográfica*, de Charles Maycon de Almeida Mota e Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, objetiva compreender como os docentes das escolas rurais lidam com as diferenças em sala de aula, com base nas narrativas de formação de professores que atuam em classes multisseriadas, utilizando-se da experiência como produtora de sentidos e significados da formação e sobre a formação. O texto socializa os modos como se produzem essas narrativas, em Oficinas Formativas, inspiradas nos Ateliês Biográficos e no Memorial de Formação. Apreende-se a diferença como um elemento de fronteira entre a aprendizagem e a situação social dos alunos de classes multisseriadas. Focalizam-se as dificuldades de aprendizagem, atreladas aos elementos que normalizam e normatizam os sujeitos na escola, considerando-as, na maioria das vezes, como algo negativo no contexto da sala de aula.

Gianine Maria de Souza Pierro, no texto *As crianças na escola, seus enredos e narrativas*, tematiza questões relacionadas à cultura escolar e à cultura da infância, através de narrativas sobre a escola, produzidas em rodas de conversa, por crianças entre 6 e 8 anos de idade, alunos de uma escola pública na cidade de Niterói. O texto ancora-se em princípios e métodos da pesquisa (auto)biográfica com crianças, destacando o seu modo de refletir, para melhor pensar o papel da escola no acolhimento institucional da infância.

Finaliza a seção de artigos o texto *Entre narrativas autobiográficas e possibilidades ontológicas do ser desde a educação popular: da representação ao projeto de si*, de autoria de Júlia Guimarães Neves, Vilmar Alves Pereira e Lourdes Maria Bragagnolo Frison. As autoras sistematizam narrativas de dezessete educandos do Grupo de Apoio Educacional Maxximus, Curso Pré-universitário Popular, vinculado a um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, nomeado Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensino Técnico e Superior – PAIETS. Os Ateliês Biográficos de Projeto, com foco na construção dos projetos de vida, foram utilizados como dispositivos metodológicos, possibilitando aos sujeitos narrarem suas experiências de vida-formação e pensarem sobre o seu próprio horizonte projetivo, em direção à construção daquilo que cada um deseja ser.

Encerra o presente número a entrevista *O cinema-sonho de José Luiz Zagati*, realizada com Jorge Zagati, por Alice Fátima Martins e J. Bamberg. A entrevista busca apreender a experiência de Jorge Zagati com a projeção de filmes, suas narrativas sobre arte e cinema, como forma de compartilhar suas experiências de vida e disponibilidade para o acolhimento e a formação através da linguagem cinematográfica, além de suas relações com a cidade, a condição humana e cidadã, develando interfaces férteis entre cinema e educação.

Ensejamos que a circulação, a recepção e a leitura deste quarto número da RBPAB possa, efetivamente, contribuir para potentes diálogos sobre narrativas, arte e educação, na contemporaneidade, permitindo a ampliação de novos estudos, nas interfaces entre narrativas, arte e suas diferentes linguagens, artefatos e formas de reinvenção do mundo e da vida através do fazer artístico, enquanto constitutivo da condição humana e das formas de se representar na vida pela arte e na vida da arte.

A Comissão Editorial

DOSSIÊ



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



Apresentação

As narrativas estão presentes em todos os tempos, lugares e sociedades. Pessoas e grupos criam suas narrativas e, frequentemente, compartilham-nas com sujeitos de diferentes culturas. Histórias são contadas de muitas formas, através de diversas mídias, ganhando sentido como representações que emergem e transitam por mitos, rituais, repertórios orais, visuais, musicais e cênicos, sendo emolduradas por práticas subjetivas e culturais que as transformam/qualificam como narrativas.

Temos assistido ao desenvolvimento, sem precedentes, de inúmeras modalidades de narrativas – orais, filosóficas, científicas, literárias, fotográficas, antropológicas, artísticas, educacionais, cinematográficas, videográficas, digitais, de publicidade, gestão, informação etc. A velocidade e o volume de narrativas que nos invadem e interpelam, cotidianamente, constituem uma avalanche, que nos encharca e consome, sem que tenhamos tempo suficiente para refletir, analisar, saber quem são os agentes da sua produção e as figuras da sua construção simbólica, ou, quais mecanismos de poder elas produzem e reproduzem. Além disso, as narrativas não obedecem a um formato, não se submetem à uma perspectiva ou crítica e tampouco se acomodam a modelos estabelecidos, situação que, muitas vezes, incomoda e intriga.

O valor epistemológico e existencial da experiência está ligado às narrativas como uma maneira de ensaiar, refletir e rememorar episódios, vivências e afetos, possibilitando outras visões de eventos e coisas, articulando práticas subjetivas do processo de investigação, com aprendizagens construídas ao longo da vida.

Do ponto de vista metodológico, a experiência demarca políticas de localização, de posicionamento ideológico, de contextos nos quais a parcialidade é condição para que as narrativas sejam tratadas como vestígios, pegadas da cultura nos nossos modos de ser, pensar, agir e sentir. As tecnologias digitais contribuíram de modo significativo não apenas para ampliar a produção de narrativas, mas, principalmente, para transportá-las, em tempo real, por meio de computadores, câmeras fotográficas e celulares, criando links e tornando-as públicas nas redes sociais.

Na esfera pública global dos meios de comunicação, as redes sociais e a crise da interpretação coincidem com o esgarçamento das práticas de discussão e análise dialética. A celebração da diversidade, a fetichização de particularismos e o narcisismo da identidade apontam para a necessidade de analisar as consequências políticas, teóricas e acadêmicas, que contribuíram para a desconstrução da hegemonia conceitual tal como praticada nas instituições educacionais do mundo ocidental.

A pós-modernidade, ou a lógica cultural e econômica do capitalismo, nos obrigou a reconhecer a transformação estrutural das diferentes formas de saber que carregaram no seu bojo as relações de poder internas ao sujeito e à construção da identidade, conforme detalha Foucault (1998)¹. Hoje, as formas tradicionais de poder, anteriormente localizadas em instituições e pessoas, imiscuem-se nos softwares, em fibras óticas, nos provedo-

¹ FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Por uma genealogia do poder; organização e tradução de Roberto Machado. 13a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

res corporativos de Internet, criando modalidades de poder pós-representativas, que se manifestam pelo modo como organizam, desenham, configuram e, muitas vezes, embaralham o mundo em que vivemos. Estas condições sutis e “impessoais”, e, portanto, não mais representativas dos sujeitos, produzem implicações que comprometem a disposição crítica, os gestos simbólicos e o posicionamento político, invadindo a vida cotidiana e deixando-a em suspensão, desconexa. Nesse sentido, “Narrativas, arte e contemporaneidade” é temática que incorpora ações – às vezes participativas, mas, com frequência, colaborativas – com o objetivo de elucidar a produção simbólica, seu impacto no tecido social e no cotidiano, mas, sobretudo, a sua importância na construção da subjetividade.

Processos criativos em dança são deflagrados na conjunção corpo-imagem-experiência-performatividade-espetáculo, transformando-se em potência da arte contemporânea, ao narrarem subjetividades, experiências e aprendizagens de corpos que profanam, estetizam e politizam imagens e artefatos visuais. No texto *Danza la vida: narrativas de um processo criativo com imagens de Frida Kahlo*, de Odailso Berté, perguntas cujas respostas são materializadas através de movimentos e gestualidades – como preconizava Pina Bausch – são a fagulha propulsora das ações desenvolvidas por alunos dançarinos do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA) da Universidade Federal de Santa Maria, criando e investigando uma poética da dança contemporânea que se constrói a partir das imagens de Frida Kahlo.

O autor mostra como corpo, experiência e imagem são reterritorializados, via performance, ganhando *status* artístico e político, sendo compreendidos e apresentados como ações vitais para a aprendizagem de saberes sociais e culturais. Experiências e narrativas visuais de

um corpo vivido, sofrido, kahlado e emocionalmente dilacerado, transcendem tempo e lugar, contribuindo para que a performance/dança se constitua, simultaneamente, como prática e metodologia interpretativa. Essa reconfiguração das subjetividades, da política e da estética, na vida cotidiana, nos coloca em sintonia com identidades e realidades sociais que instauram sentidos de legitimação das condições de criação e investigação, transformando a maneira como nos aproximamos e aderimos às narrativas artísticas contemporâneas.

Nesse contexto, as reconfigurações das subjetividades, da política e da estética são, ao mesmo tempo, pop e contemporâneas, conforme afirma o autor, porque “possibilitam refletir acerca da práxis sociocultural e política em torno das práticas e estéticas populares de uso, transformação e ressignificação de produtos e imagens...”. Fenômenos e imagens *contempop* nos assediam cotidianamente, desafiando estratégias globais de controle e regulação das políticas educativas, pedindo passagem diante da relação cada vez mais intensa entre educação e economia, buscando tornar um pouco mais porosa a burocratização e, principalmente, a gestão do sistema educativo.

A relação intrínseca entre dança e narrativa, na qual “a narrativa pode ser enredo da dança e a dança pode ser uma narrativa”, é o tema de *Es(ins)critas do corpo dançante: narrativas singulares e plurais*, proposto por Neila Cristina Baldi, no segundo artigo deste dossiê. Considerações históricas sobre a dança cênica, no mundo ocidental, inicialmente construída a partir de narrativas literárias, desvelam modos por meio dos quais a escrita de si pode fornecer combustível para a performance, enquanto prática pedagógica, nos processos de formação de professores, desenhando movimentos e gestualidades corporais como uma maneira de pesquisar a criação coreográfica.

Histórias de vida possibilitam interfaces entre o campo de estudos da dança e da pesquisa autobiográfica, abrindo espaço para reflexões sobre relações de afeto, subjetividade, retalhos de vivências corpográficas e experiência educativa. Como movimentos cotidianos, as narrativas de si geram deslocamentos cênicos, políticos e estéticos, ensejando o uso de práticas performativas do dia a dia que desaguam numa polifonia de vozes, identidades e composições cênicas, visando a emancipação dos corpos.

Tomando como exemplo a dança-teatro de Pina Bausch, ou sua modalidade de “autobiografia em cena”, a autora descreve a ruptura de abordagens narrativas lineares que, gradativamente, se tornaram polissêmicas, ao dançar episódios coreográficos que contam histórias contemporâneas de sentimentos, conflitos, angústias, desejos, dissabores e amores, que se materializam através de fragmentos de memórias e de experiências vividas. Assim, dançarinos se descobrem como sujeitos que dançam, ao aprenderem a dançar, ao mesmo tempo em que aprendem enquanto dançam, vivendo uma sinergia que privilegia a diversidade de usos e experiências do cotidiano, valorizando práticas pedagógicas que incluem aspectos relacionados à subjetividade, à afetividade e à sensibilidade.

O texto seguinte, *Reflexões em Torno de uma Formação em Animação Teatral*, analisa questões institucionais e curriculares resultantes da experiência de criação do Curso de Mestrado em Animação Teatral, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal. Uma agenda de discussão sobre o estado da Educação Artística em Portugal, associada a estudos científicos, relatórios oficiais e debates, em conferências e simpósios nacionais e internacionais, promovidos por agências europeias e entidades portuguesas, são iniciativas que produziram informação crítica e subsídios

para a elaboração da proposta de criação do curso.

Segundo as autoras Maria Flor Dias e Carla Pires Antunes, o curso busca responder, através da pesquisa em arte e, mais especificamente, por meio da animação teatral na formação superior e em nível de pós-graduação, a desafios do mundo contemporâneo decorrentes do surgimento de demandas geradas pelas novas “comunidades criativas” e também pelas “culturas juvenis” e as socializações que caracterizam suas performances cotidianas. Essas culturas *performativas* emergem em espaços de dissidência, fluidos, descontínuos, inconsistentes, como uma maneira de reagir a enquadramentos prescritivos que a sociedade e as instituições educacionais insistem em manter. Tais movimentos e oscilações são acompanhados por um sentimento de impetuosidade que oferece, mesmo que temporariamente, uma sensação de mobilidade.

A estrutura conceitual do curso de mestrado tem como foco a inovação associada à produção de conhecimento visando uma formação em pesquisa ancorada em princípios teórico-metodológicos que envolvem autonomia, flexibilidade e abordagens colaborativas. Nas Unidades Curriculares Obrigatórias, as disciplinas Estudos Performativos I e II sinalizam para a necessidade de ir além dos limites da academia e suas lógicas, priorizando experiências vividas, encarnadas, e o modo como os sujeitos pesquisadores negociam práticas de subjetividade-subjetivação. Ganha destaque nas Unidades Curriculares Opcionais a preocupação em deslocar o foco de abordagens conceituais representacionais – hegemonia da linguagem e da significação das práticas discursivas – para processos materiais e culturais de produção de conhecimento. Reterritorializações disciplinares, desconstrução teatral, democratização cultural e a diversificação de contextos, que incluem poéticas sociais e

culturas do fazer, são ideias que nortearam a construção curricular do curso.

Trazendo um recorte da sua tese de doutorado, o texto *Narrativas autobiográficas: entre lembranças, experiências e artefatos*, de Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, explicita o caráter dialógico e relacional do conhecimento autobiográfico, ao nos conduzir por um itinerário de percepções, sentimentos, experiências e artefatos que mapeiam temporalidades e lugares articulados a partir de retalhos do vivido, memórias, fragmentos e episódios que se entrecruzam e são transformados em objetos do pensamento. Utilizando arquivos pessoais e familiares, o autor explora e desbrava trilhas esquecidas/apagadas da existência, confrontando dores simbólicas que se manifestam em agruras do corpo, esgarçam dimensões subjetivas, estéticas, e provocam uma “escavação arqueológica de si”.

Os fragmentos narrativos que compõem o texto geram movimentos afetivos e metafóricos, intensificam processos reflexivos, ao mesmo tempo que revisitam pegadas tênues de diferentes tempos e espaços, rememorando episódios de uma infância longínqua, vivida numa cidade do interior. Arte e profissão docente descendem dessas experiências familiares e se miscigenam, como uma força subjetiva dissimulada, porém, invasiva, materializando-se na forma de um acordeão, instrumento/artefato ícone, que reúne lembranças, revive ambientes e ambiências festivas, jorrando pelas brechas do passado *pixels* de um cotidiano de afetos, intuições, sensibilidades, aprendizagens e subjetividades.

Retalhos de uma colcha, aparentemente assimétricos e desconectados, costuram lembranças da avó materna, mas também condensam fragmentos, lembranças, experiências e texturas afetivas que autenticam relações dialógicas com o mundo, com os alunos, com a pesquisa, com a docência e consigo mesmo.

Confrontados, esses retalhos ganham unidade a partir da diferença. Criam artesanaria e autonomia conceitual-metodológica, propiciando uma bricolagem de questões estéticas, políticas e pedagógicas que desafiam os regimes de poder que sitiam as instituições educacionais e as narrativas docentes.

Reconstruir experiências marcantes, significativas ou formadoras, é uma maneira de criar espaços de interpretação através de reencontros com a própria vida. É também uma maneira de obter permissão para pesquisar arquivos pessoais, ouvir relatos, estudar e compreender os sonhos, projetos e expectativas de outras pessoas, possibilitando encontros com o passado, com trajetórias, itinerários e memórias que ensejam reflexões sobre histórias de vida. Assim o fazem Paulo Passos e Raimundo Martins, no artigo *O cineasta sertanejo Josafá Duarte: narrativas de vida e obra no contexto contemporâneo*, ao biografarem episódios/momentos dos caminhos percorridos por Josafá Duarte, o cineasta sertanejo que vive em Salgado dos Mendes, município de Forquilha, norte do Ceará. O cineasta já finalizou 23 filmes de ficção, entre curtas, médias e longas-metragens.

Homem simples, filiado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais, Josafá Duarte participou de ocupações, ajudou a assentar famílias em terras improdutivas e sentiu na pele o medo diante da ameaça de morte feita por fazendeiros poderosos da região. Uma câmera emprestada, muitas ideias na cabeça e a disposição da comunidade de participar do processo cinematográfico foram os ingredientes necessários para fazer surgir o Cinecordel. As cópias das suas produções, após serem lançadas em espaços públicos da comunidade, são multiplicadas e vendidas a preço de custo, por camelôs, em bancas de revistas de Sobral, Fortaleza, e em outros estados como Tocantins, Maranhão, Piauí e Pernambuco.

Sujeitos produtores de cultura e fazedores de cinema surgem como parte do arrastão pós-moderno que trouxe, em uma de suas vertentes, um enorme salto tecnológico-digital. Além do impacto irreversível no regime de visualidades contemporâneo – invasão e alteração dos modos de perceber, sentir e processar a vida cotidiana, ruptura da aura e desmistificação da “obra” de arte –, o barateamento do custo de equipamentos como videocâmaras, computadores e softwares para a edição de imagens possibilitou que pessoas, sem treinamento técnico ou formal na área, encontrassem formas de participar e produzir cultura. Essa proliferação de imagens possibilitou, também, um deslocamento da percepção de ideologia e identidade de sujeitos contemporâneos durante muito tempo alijados das esferas pretensamente autônomas da arte, da cultura e da educação.

O Centro de Pesquisa e Valorização da Cultura Bororo, hoje denominado Museu Comunitário Bororo e Centro de Cultura Pe. Rodolfo Lunkenbein, na aldeia Meruri, Mato Grosso do Sul, é o eixo de um enredo narrado por Aivone Carvalho, pesquisadora responsável, num primeiro momento, pela “repatriação visual” de documentação fotográfica e, posteriormente, pela “repatriação concreta” de objetos da comunidade indígena Bororo, do Museo Missionario Etnologico Colle Don Bosco, na Itália, para o Brasil. No decorrer da narrativa, a ela se associam, primeiro, Paulinho Ecerae Kadojeba, cinegrafista, protagonista e parceiro na construção dos espaços que hoje constituem a “casa central”, a Sala de Expressão de Cultura e as “vitrines clônicas” do Museu Comunitário de Meruri e, segundo, o antropólogo José da Silva Ribeiro, docente da Universidade Aberta de Lisboa e pesquisador visitante, no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás, com significativas reflexões apresentadas no

texto *Narrativa dialógica de um cinegrafista indígena*.

A narrativa descreve as novas formas de expografia utilizadas na exposição dos objetos étnicos no Museu Comunitário resultado de concepções e deslocamentos estéticos vinculados à articulações de caráter pedagógico feitas com professores e alunos da escola da aldeia através de cursos, oficinas e trabalhos colaborativos que têm como marca abordagens participativas, ou seja, a utilização de objetos que estão expostos no museu, pela comunidade. A transição de uma sociedade oralizada para uma sociedade alfabética, consequência da “missão” ou visão “catequética” dos padres salesianos, ofereceu aos bororos a possibilidade de unir oralidade e iconografia, modos de expressão complementares que potencializaram reflexões sobre ecoformação cultural, aprendizagens experienciais e, sobretudo, sobre seus universos imaginários e narrativas míticas.

As produções videográficas de Paulinho são a culminância de esforços conjugados, com apoios da FUNAI, da UNESCO, da Rede Globo, ainda que indiretamente e, posteriormente, da TV Centro América. A curiosidade de aprender e o trabalho como ajudante, na filmagem de rituais, funerais e danças da comunidade, foi a senha para receber promessas de cursos a serem realizados com membros das equipes de filmagem, promessas que nunca se efetivaram. Uma minicâmera trazida da Itália, presente da professora Aivone Carvalho, marca o reinício da trajetória autodidata de Paulinho como cinegrafista. A filmagem do funeral da esposa do ancião Meriri Ekureu funcionou como obra de estreia do cineasta. Após vários dias de trabalho intenso e cansativo, Paulinho foi convidado para fazer a edição do seu documentário, no estúdio de produção e audiovisual da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande. Como ele mesmo diz, esse seria “o desfecho

do meu sonho em me retratar com minha comunidade, mostrando que era possível fazer um documentário que não ferisse nossos segredos”.

Visualidades centradas em biografias ou testemunhos educativos são terrenos férteis para revisitar momentos da historicidade e subjetividade de sujeitos docentes, motivando-os a refletir sobre suas trajetórias e processos de aprendizagem. Conversar, escrever e comentar essas experiências é uma maneira de tornar públicos aspectos críticos de vivências que acontecem em espaços institucionais e, com frequência, passam a compor o repertório narrativo de seus agentes/protagonistas. Este exercício de relatar e refletir “sobre visualidades construídas no uso das tecnologias e meios contemporâneos a partir de pequenos episódios” da própria biografia é o foco do artigo *Narrativas autobiográficas e visualidade: entre a academia, a tecnologia e a paternidade*, de Fernando Miranda.

Muitas são as maneiras de ser professor, pai, colega, irmão, assim como também são múltiplos os modos de vincular experiência individual a contextos sociais, familiares e profissionais. Tomando esse tema como mote, o autor descreve seus estranhamentos e aprendizagens quando, por um período de 6 meses, ao realizar pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, na Universidade Federal de Goiás, conheceu a experiência de viver a mais de mil quilômetros de distância de sua cidade, Montevideu-Uruguai, de sua esposa, Paola, e de sua filha Maite, à época com apenas sete anos. A percepção de distância e de tempo incidia de forma potente sobre a pequena Maite, gerando estresse e angústia para os pais, e insônia para a filha. A proposta de um jogo de imagens e palavras narrando coisas e episódios do cotidiano, construído durante o dia e enviado por WhatsApp, associado à história que era contada

todas as noites via internet, funcionou como um tranquilizante que a fazia dormir. Graças à tecnologia e aos recursos digitais on-line, a pequena Maite e seu pai construíram uma rotina que, apesar da distância, os aproximava por imagens e via redes sociais.

Investigando práticas de subjetividades das identidades nas redes sociais, Carla Abreu apresenta um texto – *Narrativas digifeministas: arte, ativismo e posicionamentos políticos na internet* – que articula marcas das políticas da sexualidade a ações feministas e produções artísticas digifeministas. Ao questionar a separação ontológica dos contextos on-line e off-line, a autora demonstra como as relações desiguais de poder se mantêm, a despeito da crença de que as tecnologias transformariam esta condição. Os conceitos de ciberfeminismo e digifeminismo são amplamente explorados e exemplificados, trazendo para os leitores uma compreensão expandida das iniciativas sociais, políticas e artísticas, de jovens mulheres na internet.

As reflexões de Carla Abreu provocam um adensamento de questões em torno de estratégias de oposição feminista aos códigos normativos, hegemonia e opressões ao corpo, voz e ações, criadas e divulgadas no ciberespaço. Segundo a autora, os inúmeros grupos ou indivíduos que protagonizavam (e protagonizam) este ativismo feminista “compartilhavam o desejo de justiça social, maior empoderamento e envolvimento das mulheres nas lutas políticas para combater o modelo heteropatriarcal”. Analisando a história do ciberfeminismo e criticando a euforia inicial acerca das oportunidades das redes digitais, Carla Abreu pontua as rupturas teóricas e práticas no campo, acolhendo em suas investigações as contribuições de pesquisadoras e artistas de várias partes do mundo ocidental.

Através de imagens de trabalhos de artistas digifeministas, com este texto, somos levados

a pensar nos encontros entre arte, ativismo e feminismos – plurais e contrários a definições totalizantes – reunidos em posicionamentos e produções, também diversificados, nos quais as diferentes tentativas de ameaça e subordinação das subjetividades femininas são contestadas, denunciadas, reconfiguradas. O cuidadoso olhar de Carla de Abreu fala de experiências dinâmicas que objetivam criticar e criar agenciamentos políticos para romper com relações de poder e saber, normalizados e normalizadores.

O texto *Bonecos, robôs, narcisos e fetiches: o esquecimento de si e a desumanização do outro*, de Pablo Petit Sérgio, também tem como centro as chamadas tecnologias digitais, mais especificamente as redes sociais, porém, discutindo e propondo uma vertente educativa para lidar com a subjetividade fetichista e narcisista que pode ser vista na web. Engajado numa pesquisa deflagrada pelo contato com o “desconcertante anúncio ‘loverobots’ (2006)², da marca Melissa de calçados plásticos femininos”, conforme descreve o autor, muitas perguntas se alinham para refletir sobre a imagem do corpo e sua importância em nossas vidas.

Partindo da noção de indivíduo e das marcas que registraram mudanças nas concepções contemporâneas sobre o tema, Pablo aproxima-se de variadas imagens, de origens e épocas diferenciadas, para mostrar como vemos e como nos vemos, estabelecendo relações entre afetos, experiências visuais e subjetividades. Neste sentido, o texto problematiza questões referentes à cultura da vaidade e da autoimagem, para proceder a argumentos críticos sobre a sociedade de consumo. Imagem, fetichismo e vaidade podem influenciar de forma significativa as experiências subjetivas dos sujeitos contemporâneos, representando uma tentativa de consolidar vivências frágeis, pro-

visórias, voláteis. O corpo, como lócus afetivo e social, encarna expectativas de aconchego, segurança e liberdade que, associadas à necessidade de pertencimento, constituem o paradoxo de comunidades estéticas que buscam sustentação nas imagens das indústrias da publicidade e do entretenimento.

Diante de situações e contextos cada vez mais sedutores e complexos, as narrativas contemporâneas da arte passaram a explorar diferentes formas de organização colaborativa, entendendo a audiência como um tipo de comunidade cuja agenda propõe soluções provisórias que se fundamentam no princípio de que a arte deve ser “usada” e não mais “contemplada”. Em sintonia com esses princípios, as narrativas contemporâneas passaram a ter um caráter participativo, dialógico, experimentando outros modelos de organização social e política que emergem da fragmentação, alienação e, em alguma medida, da deterioração do tecido social. A reconfiguração das relações sociais, decorrente da globalização e de seus processos de competitividade, migração, desestruturação do tempo e do espaço etc., evidencia práticas nas quais a arte se transforma em atividade que interpenetra o mundo, transversalmente, através de fugas, escapes e enlances com outras disciplinas, dispositivos e regimes, no intuito de responder/atender a preocupações sociopolíticas.

Esse quadro geral de sintomas reflete o fato de que vivemos em uma cultura narrativa na qual afeto e subjetividade se deslocaram para o centro da esfera pública. O desejo coletivo de espaços de expressão e manifestações afetivas aspira revogar subjetividades privilegiadas, criando uma moldura para relatos, descrições e dispositivos que não são excepcionais, mas associam atores do mundo das artes a projetos que visam a ação política e social. Ao invocar subjetividades, esses atores abrem espaço para articular reflexão, ação po-

² Anúncios Melissa *Loverobots* (2006). Fonte: Disponível em: <http://www.mirofotografo.com.br/post.php?id_post=37&cat=&subcat=3>. Acesso em: 07 fev. 2017.

lítica e lutas de poder, gerando agenciamentos vinculados a movimentos sociais, a coletivos autônomos e meios alternativos de comunicação e interação.

O dossiê *Narrativas, arte e contemporaneidade* propõe-se a acionar um espaço de autorreflexão que envolve diferentes aspectos dos processos globais de informação, conhecimento e educação – individuais, coletivos, institucionais, acadêmicos, artísticos, econômicos, sociais – apresentando narrativas que discutem formação teatral, formação em dança, docência e paternidade, cinegrafia sertaneja, indígena, autobiografia, cultura visual, digifeminismo e estéticas politizadas. Disseminadas arduamente via objetos, artefatos e práticas cotidianas, hoje, imagens de informação, de

ficção, fílmicas, de arte, de publicidade operam num modo silencioso, imiscuindo-se na ordem das coisas, dissimulando a maneira como são concebidas, produzidas e difundidas.

Impregnados pela curiosidade e pulsão que nos move, partilhamos com os leitores da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica os textos e reflexões deste dossiê.

Goiânia, abril de 2017

Raimundo Martins
Universidade Federal de Goiás

José da Silva Ribeiro
Universidade Aberta de Lisboa
Universidade Federal de Goiás

DANZA LA VIDA: NARRATIVAS DE UM PROCESSO CRIATIVO COM IMAGENS DE FRIDA KAHLO

■ ODAILSO BERTÉ

Universidade Federal de Santa Maria

RESUMO O objetivo deste artigo é realizar um estudo sobre o processo criativo do espetáculo e intervenção de dança *FeridaCalo* (2016), baseado em imagens da pintora mexicana Frida Kahlo. Os modos de uso de imagens nesse processo criativo possibilitam reflexões sobre o poder performativo das imagens e a possibilidade de refuncionalização das imagens para a construção de conhecimentos no ensino de artes. Narrativas de experiências e análises de imagens são os procedimentos metodológicos que viabilizam esta reflexão. Nesse sentido, apontam-se caminhos para a criação artística e o ensino de artes na contemporaneidade, entrelaçando as artes, experiências, narrativas e imagens de diferentes corpos e contextos.

Palavras chave: Corpo. Imagem. Dança performativa. Processo criativo. Frida Kahlo.

ABSTRACT *DANZA LA VIDA: NARRATIVES OF A CREATIVE PROCESS WITH IMAGES OF FRIDA KAHLO*

The objective of this article is to perform a study about the creative process of the show and dance intervention *FeridaCalo* (2016), based on images of Mexican painter Frida Kahlo. The ways of using images in this creative process allow reflections on the performative power of the images and the possibility of refuncionalization of the images for the construction of knowledge in the teaching of the arts. Narratives of experiences and analysis of images are methodological procedures that enable this reflection. In this sense, there are possibilities for artistic creation and the teaching of arts in contemporary society interweaving the arts, experiences, narratives and images of different bodies and contexts.

Keywords: Body. Image. Performative dance. Creative process. Frida Kahlo.

RESUMEN *DANZA LA VIDA: NARRATIVAS DE UN PROCESO CRIATIVO CON IMÁGENES DE FRIDA KAHLO*

El propósito de este artículo es un estudio del proceso creativo del espectáculo y intervención de danza *FeridaCalo* (2016), basado en imágenes de la pintora mexicana Frida Kahlo. El uso de imágenes en este proceso creativo permite reflexiones sobre el poder performativo de

las imágenes y la posibilidad de refuncionalización de las imágenes para la construcción del conocimiento en la enseñanza de las artes. Narrativas de experiencias y análisis de imágenes son procedimientos metodológicos con los que se construye esta reflexión. En este sentido, surgen posibilidades para la creación artística y la enseñanza de las artes en la contemporaneidad entrelazando las artes, las experiencias, narrativas y imágenes de diferentes cuerpos y contextos.

Palabras clave: Cuerpo. Imagen. Danza performativa. Proceso creativo. Frida Kahlo.

Dos azuis que movem minhas narrativas afetivas

Cotidianamente, inúmeras narrativas nos tocam, atravessam, impactam – afetam –, independentemente de onde estejamos, da posição que ocupamos e, por vezes, até da nossa vontade. Embora este não seja o objeto central deste artigo, introduzo-o compartilhando a experiência de afeto provocada pelo filme *Moonlight: sob a luz do luar* (USA, 2017), aqui compreendido como uma forma de narrativa. Esta narrativa fílmica é dividida em três partes, “Little”, “Chiron” e “Black”, cada uma detendo-se em determinados acontecimentos da infância, adolescência e juventude/maioridade de Chiron, personagem vivido pelo jovem ator Alex R. Hibbert. Na primeira parte, “Little”, uma pequena cena captura minha atenção:

Figura 1: Frame do filme *Moonlight* (USA, 2016), direção de Barry Jenkins.



Na figura 1, o pequeno Chiron, um menino negro, de periferia, gay, que vive com a mãe

com problemas de drogadição, aparece em um de seus momentos na escola – ambiente terrífico onde essa criança padece com o *bullying*, especialmente pela questão da homossexualidade, ou melhor, da não virilidade exacerbada e machista como os demais colegas. Esta é uma cena bastante curta, de 22’53” até 23’22”, mas é a única onde essa criança aparece feliz dentro do ambiente escolar: na aula de dança. A professora aparece olhando com afeto as crianças dançando livremente em frente ao espelho. Chiron está no centro dos colegas, dançando com desenvoltura, graciosidade, liberdade. Os demais momentos em que aparece rodeado por colegas, está sendo apontado, espancado, humilhado. Chiron olha sua própria imagem no espelho, seus movimentos, sua vida. Mesmo que uniformizados pela vestimenta, as crianças não dançam uma coreografia padronizada e compartilham um momento de respeito entre si, admiração por Chiron, partilha de afetos e de movimentos de dança, celebração que a escola e as aulas de arte/dança poderiam promover cotidianamente nos espaços e tempos do ensinar-aprender.

Independentemente do reconhecimento mundial, com a vitória de melhor filme na cerimônia do Oscar 2017, entre outros prêmios, esse filme, dirigido por Barry Jenkins, me afeta e se atrela à minha história de vida. Na expe-

riência que fiz, a narrativa fílmica impactou-me, fazendo-me recordar momentos de minha trajetória escolar, da importância da dança em minha vida, das tristezas vividas por causa do *bullying*, da minha identidade e masculinidade. As narrativas têm essa potência de impactar, fazer recordar e associar, estagnar, impelir, impedir... Os modos como cada corpo pode reagir, usar, envolver-se com diferentes narrativas são imprevisíveis e não cabem dentro de uma única análise. Nem todos serão alienados, oprimidos, iludidos do mesmo modo que nem todos farão associações, críticas e ressignificações. As experiências de cada corpo, ligadas ao seu contexto e história de vida, podem instaurar a possibilidade de diferentes modos de relação, encontro e confronto com as tantas narrativas que nos chegam a todo o momento.

A pequena narrativa imagética da aula de dança, de *Moonlight*, entre tantos outros aspectos e questões relevantes que o filme aborda e suscita, possibilitou-me rever aspectos de minha trajetória na dança, de dançarino a coreógrafo, de aluno a professor. Possibilitou, especialmente, introduzir e pensar aspectos em torno do objeto de estudo deste artigo: a trama de narrativas, experiências, corpos e imagens, presente no processo criativo do espetáculo e intervenção de dança *FeridaCalo*¹ (2016). Desde os estudos de mestrado e doutorado, entrecruzando dança e cultura visual, narrativas e imagens passaram a ocupar um lugar especial de atenção e crítica dentro dos processos criativos e pedagógicos que tenho desenvolvido, como professor em cursos de graduação em dança (Bacharelado e Licenciatura) e coordenador do Laboratório Investigativo de Criações

Contemporâneas em Dança (LICCCA), na Universidade Federal de Santa Maria.

Esse curto trecho da narrativa fílmica possibilitou-me pensar sobre: como os procedimentos metodológicos dos processos criativos e pedagógicos em dança, que desenvolvo, se conectam com as experiências dos alunos e dançarinos? Como as experiências e histórias de vida desses corpos – sujeitos imbricam-se a sua criação de movimentos de dança? Como a dança pode ser feita e pensada como uma narrativa de experiências? Essas perguntas esboçam o caminho a ser percorrido no presente texto. Um estudo tramado por imagens, corpos e experiências, atravessado por narrativas que compõem diretamente o objeto de estudo e outras que o tangenciam de modo afetivo, provocativo e memorativo.

Como a narrativa fílmica de *Moonlight*, que surge através da narrativa da peça teatral *In Moonlight Black Boys Look Blue*, escrita por Tarell Alvin McCraney e também adaptada por ele para o roteiro do filme, o espetáculo e intervenção de dança *FeridaCalo* surgiu da relação dos dançarinos com imagens do universo pictórico da artista mexicana Frida Kahlo (1907-1954). Na tentativa, não de achar respostas definitivas, mas de refletir em torno do que as perguntas acima suscitam, percorro neste artigo um caminho narrativo no qual conto, descrevo aspectos das experiências vividas ao longo do processo criativo do referido trabalho artístico; apresento e analiso imagens desse percurso e tento enredar reflexões, buscar pistas para pensar o ensino de arte, e especificamente de dança, hoje, com foco no potencial criativo que os corpos têm e podem desenvolver. O foco está em perceber e potencializar a capacidade narrativa dos corpos, de narrar suas experiências, contar suas histórias, pensar-fazer uma forma de arte autobiográfica. Ou seja, investigo a possibilidade de fazer -pensar dança a partir de experiências de vida

¹ *FeridaCalo* é um espetáculo e intervenção de dança, estreado no ano de 2016, baseado em imagens da pintora mexicana Frida Kahlo. Uma síntese da estreia pode ser conferida no vídeo “Especial *FeridaCalo*”, criado pela TV Campus e pelo Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA), da Universidade Federal de Santa Maria, disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=BB7MqN9icT8>>.

dos corpos e de suas experiências com imagens. Neste caso, imagens de Frida Kahlo, que, coincidentemente, e propositalmente escolhida como referência para este trabalho artístico, em diferentes momentos de seu processo criativo, pintou a partir de suas experiências.

Em outra cena comovente, Chiron, o menino que, na narrativa de *Moonlight*, sorri, na escola, quando dança, aprende a nadar, orientado e amparado por seu amigo Juan, um comercializador de drogas, interpretado pelo ator Mahershala Ali, vencedor do Oscar 2017 de melhor ator coadjuvante por esta atuação. As belíssimas tomadas em close-up fazem o azul do mar encher a tela, como a vida do pequeno Chiron, que parecia uma inundação e ele precisava aprender a nadar para não morrer afogado. Após esse gesto tão (pa)terno, Juan lhe conta uma pequena história da sua infância rebelde em Cuba. Numa noite de lua cheia, Juan corria, descalço, pela rua, atrás de outro menino, quando uma velhinha o interceptou e disse: “Anda correndo por aí, apanhando toda a luz. Sob a luz do luar os meninos negros parecem azuis. Você é azul? É como eu vou te chamar: Azul!” Chiron, que ouviu atento como quem ouve os conselhos de um pai amoroso, pergunta: “Então o seu nome é Azul?” “Não”, responde Juan, e segue: “Há um momento na vida em que precisa decidir por si mesmo quem você é. Não pode deixar que ninguém decida isso por você”. Na inspiração que emana desse azul, repleto de ternura e encorajamento, o azul do reflexo do luar na linda e sensual pele negra dos corpos de *Moonlight*, me transporto para o azul cobalto das paredes da Casa Azul de Frida Kahlo. O azul que queima, o azul poético, popular e mexicano de suas pinturas, conforme cantam o brasileiro Caetano Veloso e a mexicana Lila Downs, em *Burning it Blue*, canção tema do filme *Frida* (USA, 2002). O azul e as demais tonalidades (in)tensas das imagens criadas por aquele corpo belo e ma-

chucado, Frida. Entre tantas narrativas, motivado por esses azuis, eu corpo me envolvo nesse movimento narrativo e reflexivo de escrever, recordar e contar experiências.

Referências do processo criativo de *FeridaCalo*

Conforme a reflexão já iniciada em outro estudo (BERTÉ, 2016), as afecções e experiências que a vida e obras de Frida Kahlo me suscitam têm movido processos criativos e pedagógicos em dança. A vontade e a necessidade de dançar Frida, narrar em movimentos – gestos – ações os desconfortos e ousadias que suas imagens me provocam, irrompeu com uma coreografia chamada *Kahlo no Corpo* (2009), junto a um grupo experimental de dança-teatro, a Cia. Sarx de Dança-teatro, na cidade de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil. Mas isso foi a ponta do iceberg daquilo que eu, corpo afetado e (co)movido pelo corpo-Frida e suas imagens de sangue e flor, ainda pretendia fazer. Frida, uma mulher que pinta o corpo vestido e despido, chorando e sangrando, cativo e altivo, mobiliza-me um tipo de admiração que, em vez de deter-se na valoração de culto de suas imagens, busca profanar a suposta sacralidade da arte, produzindo situações, vivências com outros corpos nas quais as imagens são tocadas, trocadas, usadas e realizadas de outras formas. Narrativas, imagens e experiências compartilhadas em fazeres críticos, criativos e performativos.

Vejo nessas possibilidades uma potência da arte contemporânea em enfatizar a subjetividade, a experiência e as ações – o trabalho – do artista na criação da obra. Talvez mais que a obra, a exuberância das tentativas, erros, acertos, possibilidades de obra que ficam pelo caminho e que o processo criativo (SALLES, 2014) deixa a ver, sejam o que pode transformar o corpo artista em seu fazer. Vejo, também, o público que, ao compartilhar essas potências com

o artista, contribui com o processo criativo com seus modos de ver, interpretar e significar. Assim acontecem diferentes e inusitadas experiências estéticas. Tenho pensado em processos de criação que não apresentam ao público coisas ocas, sem vida, a serem cultuadas como objetos isolados da esfera comum do uso, relação, contato, conforme reflete Agamben (2007), ao destacar a importância da profanação – o toque, o jogo, o uso – de objetos sacralizados, fazendo-os retornar para a esfera comum.

Nas trilhas e compreensões da arte contemporânea, parte das motivações em desenvolver processos de criação em dança a partir de imagens, vem da compreensão de pós-produção articulada por Bourriaud (2009). As possibilidades de usar, refuncionalizar, ressignificar, editar e exceder objetos e imagens já existentes, a exemplo do que faz o DJ (*Disc Jockey*) com músicas já existentes, possibilidades que são infinitas e estimulantes. De modo semelhante, temos pensado, no Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA), o uso das imagens de Frida Kahlo. Como produzir outras formas, (trans)formar, ressignificar imagens já existentes, tão difundidas a nível mundial, conferindo-lhes outras formas de ser, se apresentar e de serem vistas?

A essa reflexão da pós-produção, aproximo a reflexão de Katz (1998), quando pensa o coreógrafo com um DJ de movimentos. A figura do coreógrafo como o gênio que cria passos de dança e os transmite aos bailarinos para serem decorados e reproduzidos, fica quase sem sentido quando o pensamos como um DJ. Trata-se do coreógrafo como sujeito, corpo artista, que vai trabalhar com os movimentos, gestos, ações, criados por outros corpos, pelos dançarinos ou intérpretes-criadores – como temos preferido chamar na dança contemporânea. O coreógrafo como um corpo estimulador que lança desafios criativos para os corpos dançarinos pensarem e construir movimento,

ou, dito de outra forma, moverem ideias corpo afora. O coreógrafo como um organizador de narrativas, que tanto interpela à criação como reconfigura o material criado pelos demais corpos que, dessa forma, se fazem coautores no processo criativo. O coreógrafo não é um sujeito que opera exclusivamente sobre o movimento criado por outros corpos. Cada corpo é e pode ser coreógrafo DJ de si mesmo, pensando, editando, selecionando e decidindo como mostrar seus movimentos.

Exemplo disso tem sido o trabalho da coreógrafa alemã Pina Bausch (1940-2009), junto à *Cia Wuppertal Tanztheater*, da cidade de Wuppertal, Alemanha. Desde 1973, quando passou a trabalhar com esse grupo, Pina foi descobrindo e construindo um peculiar procedimento de criação de dança. Em vez de dar passos prontos, ela fazia perguntas aos dançarinos. Perguntas que os remetiam a experiências, momentos e situações de suas histórias de vida, afetos, memórias, recordações. Perguntas que os faziam pensar sobre as sensações que determinadas experiências, por exemplo, de amor, medo, perda, saudade, alegria, entre outras, lhes haviam causado e como era revisitá-las no processo criativo. As respostas às perguntas de Pina eram, na sua maioria, em forma de movimentos, outras com pequenos textos, sons, uso de objetos. Mas o foco era centrado no movimento, na ação, na gestualidade. Pina, além de estimular a criação com as perguntas, desenvolvia posteriormente um trabalho de seleção, edição, junção, recortes do material criado pelos dançarinos, definindo assim o que iria constituir o espetáculo.

Essas têm sido algumas das principais referências e fundamentações para os processos criativos e investigativos do LICCCA, nesse momento, centrados em torno das imagens de Frida Kahlo. Uma compreensão que nos tem guiado no processo criativo de *FridaCalo* é que, a narrativa – dança que empreendemos não é a

narrativa dos libretos do balé clássico que traçavam toda a história contada pelo balé. Não é a narrativa dos cenários e dos pesados figurinos que, independentemente dos movimentos (passos codificados do balé), eram quem contava a história, deixando os passos como meras ilustrações da música e os corpos como manequins a transportar trajes glamourosos. Não é também a narrativa do vocabulário de passos do balé, que independentemente da história, Bela Adormecida, Dom Quixote, Gisele, Paquita ou qualquer outra, os passos/movimentos são sempre os mesmos, caindo num lugar onde o movimento – ação do corpo que dança – parece não importar, pois a pesada narrativa do conjunto libreto, música, cenário e figurino, é o que prevalece.

Já os movimentos modernos da dança, com Isadora Duncan, Martha Graham, José Limón (Estados Unidos), Rudolf Laban, Mary Wigman e Kurt Jooss (Alemanha), Angel e Klaus Viana (Brasil), e, especialmente os pós-modernos e contemporâneos, como Merce Cunningham (Estados Unidos), Pina Bausch e Johann Kresnik (Alemanha) e o Grupo Cena 11 (Brasil), entre muitos outros artistas, têm enfatizado, com diferentes abordagens, a centralidade do movimento antes de qualquer outro elemento cênico, ou da própria organização cênica para a apresentação da obra. Louppe (2012) tem discutido a poética da dança contemporânea, o movimento e o lugar, ou não, da representação. Katz (2004) enfatiza com precisão que o que possibilita à dança ser contemporânea é a pergunta que ela faz ao público. Ou seja, como a organização dos elementos que estão em relação ao corpo em movimento questiona, perturba, provoca, desinstala, afeta o espectador. Desde a pergunta de “por que o corpo faz o que faz?” em cena, a tantas outras que possam emergir da relação entre o corpo dançarino e o corpo espectador, pode residir um caráter que faz dessa dança contemporânea,

uma dança imbricada ao que os corpos vivem, fazem, pensam. Dança – ideia(s) que o corpo move, organiza e dá a ver como narrativa móvel e semovente, compartilhada e passível de ser transformada pela percepção e interpretação dos corpos que a veem.

Junto dessas referências está Frida Kahlo não desempenhando apenas um papel de musa inspiradora para o trabalho artístico *FeridaCalo*. As imagens de Frida não foram apenas modelos que pousaram para os olhares curiosos dos intérpretes-criadores do LICCDA. As imagens agiram como sujeitos dotados de desejos (MITCHELL, 2015), indicando-nos caminhos para descobrir aspectos instigantes do processo criativo de Frida Kahlo. No decorrer do processo criativo de *FeridaCalo*, o processo criativo de Frida foi ganhando relevância no sentido de interpelar o nosso fazer artístico em torno das imagens da pintora. Era como se as imagens – que nos levaram a leituras, informações e documentos de processo da própria Frida – com desejos próprios, passassem a nos questionar: que tipo de uso vocês intentam fazer comigo? Trata-se de uma simples representação ou encenação da imagem? Quais os processos que me trouxeram à vida? Como Frida criava suas imagens? Como pensar as imagens de Frida como narrativas de experiências?

Experiência e imagem no processo criativo de Frida Kahlo

Em muitos de seus quadros, Frida Kahlo se pintou. O corpo em dor é uma narrativa recorrente em seu trabalho. Suas experiências perpassam suas obras, declarando um modo de fazer arte que tem o corpo como protagonista. Rico (2004, p. 23, tradução nossa) constrói sua argumentação destacando que “nas obras de Frida Kahlo encontramos a imagem do corpo que funciona como centro e mestre do espaço, a partir do qual tudo parece estar em uma

inquietante dialética do eu-ao-outro”.² Relacionando a obra da artista com a fenomenologia de Merleau-Ponty, esta autora propõe que, ao longo de quase toda a produção de Frida Kahlo, o corpo, concreto e imaginado, está presente, tecendo uma trama de figuras e situações provocadoras. Por sua vez, estas narrativas podem despertar no espectador diferentes estados de confusão e angústia.

A “profunda consciência que a artista tem do corpo”³ (RICO, 2004, p. 25, tradução nossa), possibilita pensarmos em seu processo de criação artística como uma forma de enfrentamento, identificação e talvez até de sublimação de suas dores. Dores do acidente automobilístico, da sua coluna fraturada, das cirurgias, da sua perna mais curta e enfraquecida pela poliomielite (paralisia infantil), dos sofrimentos e prazeres amorosos, tanto de sua relação com o pintor Diego Rivera (1886-1957) como com outros homens e mulheres. Conforme analisa Monsiváis (2004, p. 18, tradução nossa), entre 1944 e 1954, Frida Kahlo fez o seu *Diário*, criando uma forma de “exorcismo contra a dor que declara o corpo jacente, o confinamento em hospitais e as operações, entre elas a amputação da perna”.⁴ Tanto o *Diário* como muitas de suas pinturas podem ser vistos como “espaço de transfiguração da dor em expressividade, da rotina de sofrimento em afã criativo”⁵ (MONSIVÁIS, 2004, p. 18, tradução nossa). Uma fusão de pintura e escritura, desejo e redenção, como se com suas obras Frida Kahlo pudesse se refugiar nas imagens.

2 No original: “En las obras de Frida Kahlo encontramos la imágen del cuerpo que funciona como centro y maestro del espacio, a partir del cual todo parece entrar en una inquietante dialéctica del ‘Yo-al-outro’”.

3 No original: “[...] la profunda conciencia que la artista tiene del cuerpo [...]”.

4 No original: “[...] exorcismo contra el dolor, que declara el cuerpo yacente, el confinamiento en hospitales, y las operaciones, entre ellas la amputación de la pierna [...]”.

5 No original: “[...], espacio de transfiguración del dolor en expresividad, de la rutina de la sufridera en afán creativo [...]”.

Em uma de suas poéticas declarações a Diego Rivera, em seu *Diário*, quase como um salmo ou cântico de amor, Frida tece uma espécie de litania do corpo:

[...] Era sede de muitos anos retida em nosso corpo. [...] Tudo cercava o milagre vegetal da paisagem de teu corpo. [...] De ti até minhas mãos, percorro todo teu corpo, e estou contigo um minuto e estou comigo um momento. [...] O milagre vegetal de meu corpo torna-se no teu a natureza inteira. [...] Penetro no sexo da terra inteira, o seu calor me abrasa e por todo meu corpo roça o frescor das folhas macias. [...] E nesse momento ainda repleto de sensações, as minhas mãos estão mergulhadas em laranjas, e meu corpo se sente envolvido pelos teus braços. (KAHLO, 2015, p. 202-203)

Rivera (2007, p. 233-234, tradução nossa), que foi esposo da artista por duas vezes, destacou que Frida é “o único exemplo da história da arte, de alguém que se desgarrou, no seio e no coração, para dizer a verdade biológica do que sente neles, e foi possuída da razão-imaginação que é mais rápida que a luz”.⁶ Esse reconhecimento, saudoso e apaixonado de Diego, salienta o caráter corporal da pintora em suas imagens, sua verdade biológica, visível no seu apreço e uso de imagens da anatomia e da botânica em seu processo criativo.

Assim, a imagem do corpo, centro da figuração, se converte no receptáculo de toda a visibilidade. Ele é o princípio e o fim de seu universo e através de sua imagem ela modela o conjunto de suas criações como algo que forma parte de sua própria definição, como um anexo de si mesma, como uma prolongação de seu ser.⁷ (RICO, 2004, p. 27, tradução nossa).

6 No original: “[...] el único ejemplo, en la historia del arte, de alguien que se desgarró en el seno y el corazón para decir la verdad biológica de lo que siente en ellos, y poseída de la razón-imaginación que es más rápida que la luz [...]”.

7 No original: “Así, la imágen del cuerpo, centro de la figuración, se convierte en el receptáculo de toda la visibilidad. Él es el principio y el fin de su universo, a través de su imágen ella modela el conjunto de sus creaciones como algo que forma parte de su propia definición, como un anexo de sí misma, como una prolongación de su ser”.

Como enfatiza Herrera (2015, p. 276), Frida se inspirava em sua realidade para realizar suas obras e “criá-las era apenas parte de – e não mais importante do que – criar e ser Frida Kahlo”. A própria pintora expressou: “Eu pintei a minha própria realidade” (HERRERA, 2015, p. 323), o que possibilita interpretarmos em sua arte uma forma de apropriação da experiência vivida, ou seja, um modo de narrativa e expressão artística inspirado nos acontecimentos. Um fazer artístico baseado nos modos como ela percebia, interpretava e transfigurava a sua realidade em forma de narrativas visuais.

“Em imagens de si mesma descalça, sem cabeça, rachada, aberta, sangrando, ela transformava a dor nas imagens mais dramáticas possíveis, de modo a imprimir nos outros a intensidade de seu próprio sofrimento”, enfatiza Herrera (2015, p. 420). A inter-relação arte, corpo e experiência é um importante aspecto que me auxilia a refletir sobre o processo criativo de Frida Kahlo, tendo em vista a proposição e a investigação de processos criativos em dança. A pungência com que sua vida atravessa sua arte, e vice-versa, eriça-me os sentidos, produzindo diferentes formas de interpretação não centradas apenas na contemplação das obras – objetos de arte. Como suas narrativas (pinturas, desenhos, cartas, diário), o seu cotidiano, suas paixões, sua convalescência, seus corsets ortopédicos, seus vestidos, suas flores e enfeites – sua cultura visual é atraente, persuasiva e provocadora de insinuações, significações e mitologizações. A moda Frida Kahlo, o conceito Frida Kahlo, o contexto Frida Kahlo conformam um complexo de elementos que extrapolam os limites da arte, da estética (teoria da arte), das paredes dos museus.

Monsiváis (2004) reflete acerca das tantas imagens possíveis dessa artista e do culto para-cristão, nacionalista e de gênero, também chamado de fridomania, que a converte em

santa dolorosa, símbolo da identidade mexicana e heroína feminista. Frida Kahlo, um misto de narrativas, imagem icônica propagada, usada e transformada, mundialmente, por diferentes sistemas, espaços, sujeitos. Uma mulher que “encarava com uma atitude estética o ato de se vestir” (HERRERA, 2015, p. 141), trajando-se de índia *tehuana*, vestimenta autóctone que ela exibia com orgulho e requinte, no período histórico da primeira metade do século XX, em que a imagem indígena era resgatada como símbolo nacionalista, em que arquétipos culturais se entrelaçam aos ideais pós-revolucionários mexicanos. Ela também gostava de se vestir de modo, tradicionalmente, mais masculino, usando calças, realçando os pelos sobre os lábios (bigode), criando uma “complexa mescla de feminilidade tradicional e de rechaço a esta característica”⁸ (BARTRA, 2004, p. 53, tradução nossa).

Em sua época, Frida Kahlo era a Senhora Rivera, a esposa do grande gênio muralista Diego Rivera, afamado mundialmente. Hoje, o que vemos é “Frida em primeiro termo, e Frida e Diego em segundo lugar”⁹ (MONSIVÁIS, 2004, p. 11, tradução nossa). Lavín (2007, p. 236, tradução nossa) pergunta: “Há alguma outra figura da arte mexicana a quem chamamos por seu primeiro nome?”¹⁰ Convertida em um dos principais símbolos do México, sua imagem domina as paradas da arte e da cultura pop, alcançando diversificados recantos populares, multiplicada em incontáveis formas artesanais de reprodução. Frida Kahlo pode servir de exemplo ao fenômeno da estetização cultural (AGUIRRE, 2011), o desbordamento de elementos estéticos do campo das artes para diversos âmbitos da cultura. Exposições do Brasil à Coreia do Sul, cruzando os continentes de pon-

8 No original: “[...] compleja mezcla de feminidad tradicional y de rechazo a esta característica [...]”.

9 No original: “Frida en primer término, y Frida y Diego en segundo lugar, [...]”.

10 No original: “Hay alguna otra figura del arte mexicano a la que llamemos por su primer nombre?”

ta a ponta, filas e ingressos esgotados, Frida é esperada e aclamada. Em feiras de artesanato; lojas de bijuterias, roupas, calçados, acessórios, bolsas; tema de incontáveis livros e pesquisas acadêmicas, de espetáculos de dança e de teatro, de ópera, cinema e composições musicais; Frida Kahlo é moda, é cult, é kitsch, é top, é pop.

São essas características de Frida Kahlo que me fazem pensá-la dentro do que tenho compreendido com o neologismo *contempop* (BERTÉ, 2015). Contemporâneo e pop. Contemporâneo, próximo da compreensão de Agamben (2009), quando este se refere a uma relação de aderência e de distância com o próprio tempo; de não se deixar cegar pelas luzes do próprio tempo, buscando perceber e interpretar permanentemente o que está no escuro, invisibilizado, fora dos holofotes. Pop, próximo das compreensões de Shusterman (1998), Certeau (2012) e Giroux (1999), quando estas possibilitam refletir acerca da práxis sociocultural e política em torno das práticas e estéticas populares de uso, transformação e ressignificação de produtos e imagens extremamente popularizados, e que tocam os corpos de modo afetivo, impactando e transformando suas experiências.

Por esses caminhos, penso Frida Kahlo como um fenômeno *contempop*, uma artista com uma produção artística e cultural realizada num contexto, tempo e espaço específicos, mas que se desloca desse tempo e espaço, seja pela insubordinação aos padrões do movimento muralista, que imperava à época, mesmo tendo admirado e sido casada com um dos principais muralistas, Diego Rivera; seja por seus movimentos afetivos e sexuais que não se encaixavam perfeitamente no feminismo e nem no patriarcalismo e, sim, desconcertam ambos; e, ainda, pelo fato de hoje ser uma artista reconhecida e com obras superavaliadas no sistema das artes e, concomitan-

temente, ser uma popstar tão famosa, querida e criticada, quanto a cantora norte-americana Madonna, que, diga-se de passagem, é uma das suas maiores admiradoras. Seja através de obras originais ou das tantas imagens reproduzidas e transformadas em milhares de outros produtos, Frida ocupa paredes, corpos e corações, de museus, de famosos e de anônimos. Vejo Frida como corpo – imagem *contempop*, um fenômeno cultural, conceito e conjunto de aspectos que me afeta, impacta minhas experiências e se faz referência para o processo criativo do trabalho de dança *FeridaCalo*, objeto deste artigo. A potência *contempop* das imagens de Frida remete a mim e aos demais integrantes do LICCDA a pensar acerca de seu processo criativo, de como ela deu vida a essas imagens que a tornam tanto prestigiada como criticada, na contemporaneidade, por críticos, celebridades e anônimos.

Conforme Rico (2004, p. 24, tradução nossa), para Frida “o ato de pintar se situa no delicado limite da experiência do corpo e do mundo”.¹¹ Um modo de fazer artístico que, ao basear-se na realidade, não narra factualmente a experiência e tampouco a transmuta de forma onírica. Muitas das obras de Frida foram inspiradas em sua realidade – conjunto de experiências –, mas não são as experiências em si e sim reconstruções dessas. Compreendo o trabalho de Frida como ação criadora arraigada na experiência do corpo – relação corpo-ambiente – com o que isso tem de interno e externo, subjetivo e objetivo, mental e sensorio-motor – indissociada, sem separação ou hierarquia. Em uma carta a Carlos Chávez, em 1939, transcrita por Tibol (2004), Frida disse que, para encontrar satisfação e prazer perante os percalços da enfermidade, encontrou na pintura seu meio de expressão:

¹¹ No original: “[...] el acto de pintar se sitúa en el delicado límite de la experiencia del cuerpo y del mundo [...]”.

[...] meus temas sempre foram minhas sensações, meus estados de espírito e as reações profundas que a vida tem causado dentro de mim [...] materializei tudo isso em retratos de mim mesma [...] para expressar o que sentia a meu respeito e a respeito do que tinha diante de mim. (TIBOL, 2004, p. 105)

A relação corpo e ambiente, como argumenta Greiner (2005, p. 104), opera em um movimento de mão dupla, não é só a cultura que influencia o corpo e tampouco apenas o corpo que influencia a cultura, pois “trata-se de uma espécie de contaminação simultânea entre dois sistemas sógnicos onde ambos trocam informações de modo a evoluir em processos, juntos”. A arte de Frida “era produto de seu temperamento, vida e lugar” (HERRERA, 2015, p. 314), era sua maneira de dialogar com a realidade vivida, presenciada, experienciada. O fazer artístico de Frida, um fazer autodidata que ela não quis afiliar a nenhuma escola ou técnica tradicional, não imita as situações e acontecimentos que ela viveu. Com Hércules (2006, p. 108), entendo que “não cabe à arte completar as lacunas da realidade, mas sim, propor outras realidades possíveis, onde as possibilidades de significação se mantenham em aberto”. Frida é corpo que materializou na pintura as sensações e reações que sua realidade lhe causava.

Bartra (2004, p. 43, tradução nossa), propõe que “Frida Kahlo tão somente se expressava em sua pintura, e que criava nova realidade a partir de sua experiência para a arte”.¹² Tenho compreendido que nas interações corpo e ambiente ocorrem processos de troca de experiência e que aquilo que percebemos é determinado pelo que fazemos. Argumentando que a percepção é um modo do corpo pensar/explorar o mundo, Greiner (2005) propõe que ter uma experiência é se confrontar com um modo possível do mundo.

¹² No original: “[...] Frida Kahlo tan sólo se expresaba en su pintura, y que creaba una nueva realidad a partir de su experiencia hacia el arte”.

As experiências são frutos de nossos corpos (aparato motor e perceptual, capacidades mentais, fluxo emocional, etc.), de nossas interações com nosso ambiente através das ações de se mover, manipular objetos, comer e de nossas relações com outras pessoas dentro da nossa cultura (em termos sociais, políticos, econômicos e religiosos) e fora dela. (KATZ; GREINER, 2005, p. 132)

Ao desenvolver seu processo criativo com base em suas experiências, Frida explicita a imbricação arte, corpo e experiência, que já existe independentemente disso ser mais ou menos explícito tematicamente nas obras de arte. O realismo de Frida não é representativo, mas transformativo. Por exemplo, a amamentação no quadro *Mi Nana y Yo* (1937) e o homicídio em *Unos Cuantos Piquetitos* (1953) não são fotografias documentais dos fatos ocorridos. São formas de reorganização metafórica e narrativa (que se referem aos fatos, mas não são eles) que Frida-corpo-artista elabora em meio aos modos como as experiências perduram, a desestabilizam e arrebatam. Ao encarar suas vivências, tendo-as como referência para a criação artística, Frida as realiza de outras formas, reposicionando-as e excedendo-as.

Um instigante aspecto do processo criativo da pintora, encontrado através do uso de suas imagens em nosso processo criativo de dança, que explicita essa habilidade de criar com as experiências do corpo e que se assemelha com o fazer artístico de *FeridaCalo*, é o modo como a própria Frida usava imagens em suas criações. Seu pai, Guillermo Kahlo, era um reconhecido fotógrafo e pode ter influenciado a cultura visual da filha com a fotografia, especialmente como os muitos autorretratos que ele, Guillermo, fazia. Frida tornou-se amiga e foi fotografada por diferentes e renomados fotógrafos, entre eles Nickolas Muray, Lola Álvarez Bravo, Gisèle Freund. Entre suas fotos mais icônicas, disseminadas e conhecidas, estão aquelas fei-

tas por esses fotógrafos. É conhecido também, como comenta Herrera (2015), o gosto de Frida por diferentes gêneros de cinema, teatro, dança e artes populares. Sua Casa Azul, hoje o Museu Frida Kahlo, ainda abriga as muitas peças de artesanato, pinturas, utensílios domésticos, bibelôs e a coleção de retábulos ou ex-votos que ela montou e zelou primorosamente. Estes elementos de afeto, parte de sua cultura visual, de suas experiências corporais, constituíram seu processo criativo, influenciando escolhas e procedimentos de pintura, alternância e mistura de cores, um estilo mutante chamado por diferentes críticos e estudiosos de primitivismo (HERRERA, 2015), realismo (RIVERA, 2007), popular (GÓMEZ, 2006), surrealista (LOZANO, 2007; TIBOL, 1993; DEL CONDE, 2002, naïf (ESTRADA, 2013) e surrealista-naïf (DEL CONDE, 2002.

Não me detenho em definições e classificações acerca do estilo, método ou escola à qual Frida Kahlo se filiou e supostamente seguiu, visto que ela mesma expressou, em diferentes momentos, não ser surrealista, pois não pintava sonhos e sim sua realidade, os sentimentos que a vida lhe causava. Interessa-me compreender as possíveis inspirações, influências, afetos, usos de imagens e artefatos culturais, sejam eles do campo das artes ou não, que constituem seu projeto poético e processo criativo. Um exercício simples no qual me detenho agora é o modo como a artista usou, em determinados momentos de seu processo criativo, imagens. Comento, aqui, detalhes dos quadros *Mi vestido cuelga allí* (1933, óleo e colagem sobre aglomerado, 45,7 x 49,5 cm) e *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* (1940, óleo sobre tela, 61,25 x 47 cm).



Figura 2: na parte superior, detalhes da pintura *Mi vestido cuelga allí* (1933-1938), da coleção FEMSA, Monterrey, México, e do pôster do filme *Klondike Annie* (Paramount, 1936); na parte inferior, detalhes da pintura *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* (1940), da coleção do The Harry Ransom Center, Museum at The University of Texas, Austin, e da fotografia de Martin Munkacsi, do acervo do Museu Frida Kahlo.

Na parte superior da figura 02, à esquerda, está um detalhe do quadro *Mi vestido cuelga allí*, onde Frida pinta, centralmente, seu vestido indígena, num varal, pendurado em duas colunas, uma sustentando um vaso sanitário e a outra uma taça/troféu. No entorno do vestido estão imagens do contexto industrial e capitalista estadunidense como fábricas, uma bomba de gasolina, um telefone, um templo grego/banco com um gráfico da bolsa de valores em sua escadaria, a estátua da liberdade, um navio e o porto por onde chegam (e por vezes ficam detidos) os imigrantes, uma igreja que tem um vitral no qual o cifrão, símbolo monetário, se forma atrelado a uma cruz. No lado esquerdo do quadro, aparece uma imagem da atriz norte-americana Mae West (1893-1980), semelhante às imagens de promoção do filme *Klondike Annie* (1936), conforme o detalhe à direita, na figura 02. No quadro, Frida pintou a imagem de Mae West como um pôster meio rasgado, despregando-se do suporte, mas que ainda exala o glamour e a sensualidade com que a atriz aparecia nos filmes. Uma espécie de Marilyn Monroe, loira fatal, porém mais vivaz e esperta com homens e negócios. *Mi vestido cuelga allí* é um dos raros quadros onde Frida trabalhou com colagem. Na parte inferior do quadro é possível ver diferentes imagens, em preto e branco, de manifestações, grandes agrupamentos de pessoas e até pelotões de soldados em marcha. Imagens recortadas, juntadas e coladas. Sobre essas multidões paira o vestido de Frida pendurado.

Na parte inferior da figura 02, estão um detalhe do quadro *Autorretrato con collar de espinas y colibrí* e uma imagem da foto de um gato preto eriçado, feita pelo fotógrafo húngaro Martin Munkacsí, sem data precisa, que pertence à coleção pessoal de fotos de Frida, preservada no Museu Frida Kahlo. Diferente da imagem de Mae West, que não se tem uma precisão exata acerca de qual imagem Frida

utilizou como modelo no seu processo criativo, a imagem do gato preto parece ter sido exatamente reproduzida por Frida em seu autorretrato. Há diversos outros momentos de seu processo criativo em que utiliza imagens e artefatos culturais. São fotografias suas, de familiares, conhecidos e clientes; imagens de esculturas pré-hispânicas que tinha em seu jardim; peças de artesanato popular que colecionava; seus próprios vestidos; seus corsets ortopédicos; sua própria imagem refletida num espelho, nos seus muitos autorretratos; seus macacos, papagaios e periquitos, gato, cachorros e veado de estimação; entre outros elementos que constituíam seu cotidiano, sua cultura visual.

Os modos como Frida Kahlo usava imagens e demais artefatos culturais em seu trabalho artístico pode ser fruto de sua incontinência aos sistemas das artes, não se filiando a nenhuma escola ou corrente pictórica. Frida foi uma artista autodidata que incorporou sua cultura, seu amor pelo México, seu cotidiano e, especificamente, suas experiências corporais, dores e prazer, físicos e sentimentais, em seu processo criativo. Descobrir, em nosso processo criativo de dança, através das imagens de Frida, os modos como ela própria usou imagens em seu processo criativo de pintura, tem sido uma experiência prazerosa e desafiadora, que possibilita compreender entrelaçamentos entre criação e pesquisa, criação artística e construção de conhecimentos.

Relação corpo – imagem no processo criativo de FeridaCalo

Os procedimentos criativos utilizados no LICC-DA fazem parte do conjunto de compreensões e práticas da dança *contempop* (BERTÉ, 2015), uma proposição de criação artística centrada na relação corpo – imagem. Nos meandros da dança *contempop*, a imagem é compreendi-

da sob três aspectos: imagem artefato com a qual o corpo se relaciona em diferentes espaços culturais, conforme as reflexões de Martins (2007), no campo de estudos da cultura visual; imagem como ideia que tece e constitui a mentecorpo, em proximidade com os estudos neurocientíficos de Damásio (2009); e imagem como ação do corpomente, de acordo com as proposições de Bittencourt (2012), nos entrelaçamentos que faz entre os campos da dança, da comunicação e da semiótica. Na relação com as imagens artefato, os corpos acionam imagens e ideias que se conectam a e/ou impactam imagens ações. Essa trama de imagens no corpo não acontece com hierarquias, nem com uma ordem específica capaz de identificar início, meio e fim. A imagem artefato pode lançar-se direto para uma imagem ação, assim como a imagem ideia pode emergir de uma imagem ação, ou vice-versa.

O processo criativo de *FeridaCalo* iniciou-se no segundo semestre do ano de 2014 e consistiu, inicialmente, em que cada dançarino escolhesse uma imagem de Frida Kahlo com que mais se identificasse, de qualquer procedência, fonte, suporte, e trouxesse para os encontros de criação. Apareceram imagens buscadas no *google*, em livros de arte e revistas. Eram reproduções de fotografias de Frida Kahlo, de pinturas e desenhos criados pela artista e imagens que outros artistas, conhecidos e anônimos, criaram inspirados no universo estético da pintora. Conforme narra o documentário *Especial Interkahlos*,¹³ o processo de criação teve início com diferentes questionamentos – inspirados nos procedimentos criativos da

coreógrafa Pina Bausch – para instigar a percepção do dançarino sobre a imagem, ou seja, a relação corpo – imagem: o que a imagem lhe diz? O que você diz sobre a imagem? O que você diz para a imagem? O que a imagem diz sobre você?

Para alguns, as perguntas foram de fácil compreensão ao passo que, para outros, esse processo de diálogo com a imagem causou estranhamentos. A proposta consistia em que os dançarinos, ou intérpretes-criadores, tentassem responder as perguntas não com palavras, mas com movimentos, gestos, ações. As respostas – frases ou sequências de movimentos – tanto poderiam acontecer através da reconstrução das poses e formas vistas na imagem como por meio de outras possibilidades intuitivas, emocionais e imaginativas de criar movimentos motivados por essa relação de diálogo e confronto com a imagem. Como coreógrafo, ou melhor, como coreógrafo DJ desse processo, meu trabalho consistiu em orientar o grupo na mixagem, junção, colagem, aceleração, edição dos movimentos criados. Como os estudantes, eu também fui um intérprete-criador, criando movimentos e dançando com eles. A partir do material de movimento levantado nessa primeira etapa do processo e dos possíveis direcionamentos dramaturgicos que daí emergiram, acrescentei no processo outras imagens de Frida com as quais me identifico. Sugeri imagens específicas para determinados dançarinos, com o intuito de desafiá-los a moverem-se a partir de imagens que provinham das minhas identificações. E os resultados disso foram surpreendentes.

Como em *FeridaCalo*, as imagens de Frida usadas no processo criativo não aparecem em cena, aqui também não explicito as imagens trazidas pelos dançarinos e aquelas que sugeri durante o percurso do processo criativo. Algumas delas, talvez, sejam identificáveis nas cenas, afinal, Frida Kahlo e determinadas

13 *Especial Interkahlos* é um curta-metragem criado no ano de 2016, pela TV Campus e pelo Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA), da Universidade Federal de Santa Maria. Documenta o processo criativo do espetáculo e intervenção de dança *FeridaCalo*, baseado em imagens da pintora mexicana Frida Kahlo. *Especial Interkahlos* pode ser acessado pelo link: <<https://www.youtube.com/watch?v=NwY4q-M08OM>>.

imagens suas têm passado por um processo avassalador de reprodução técnica e propagação viral, tornando-se facilmente reconhecidas. Já outras dessas imagens, a maioria delas, passou por um processo de refuncionalização e transformação por meio da percepção e da elaboração criadora do grupo. O foco do processo criativo é justamente esse: exceder as imagens, transformá-las, realizá-las de outras formas.

Essa forma de processo criativo em dança, que tenho chamado de dança *contempop*, é um caminho crítico, criador e performativo, que se dá a partir da relação dos corpos com imagens popularizadas nos diversos interstícios do campo cultural contemporâneo. Os procedimentos da dança *contempop* surgem de imbricações entre os campos da dança e da cultura visual, interessando-se por diferentes tipos de imagens artísticas, midiáticas, da propaganda, do cinema, da televisão, de livros, da internet e de diferentes suportes. O enfoque está nas relações afetivas que os corpos estabelecem com as imagens, atravessando os modos como essas relações podem impelir ou impedir a autonomia em seus modos de se (mo)ver. Os afetos impactam o agir humano, conforme argumenta o filósofo Spinoza (2013). Na dança *contempop*, importa pensar sobre “como” essas imagens e afetos impactam os corpos: de maneiras fetichistas e alienadoras? De formas mágicas e rituais? De modos críticos, criativos e performativos? A dança *contempop* pretende-se um modo de ressignificar imagens com as quais nos relacionamos em nosso cotidiano.

Até chegarmos no atual formato de *FeridaCalo*, outros experimentos como a intervenção artística *Me Kahlo* (2015) e o trabalho em processo *Me Kahlo... Sashay Away* (2015) foram levados a público, em diferentes espaços da cidade de Santa Maria, como escolas, rodoviária, shopping, praças e teatro. Essas obras possí-

veis, que ficaram no percurso do processo, e as inusitadas reações e opiniões recebidas de diferentes espectadores possibilitaram retomadas, revisões, abandonos, aprofundamentos e intensificações de diferentes partes e elementos que compõem a narrativa desse trabalho artístico. Coincidentemente, como a narrativa do filme *Moonlight*, a narrativa de *FeridaCalo* é composta por três partes ou quadros: “desfile”, “drama” e “celebração”. Sem narrador e sem libreto, o conjunto dos elementos cênicos (música, figurino, objetos, espaço) que se relaciona com o movimento dos corpos, e a instigante visualidade que tempera essas relações, estabelecem uma dramaturgia e uma narrativa emergidas dessa construção e não de conceitos alheios ao processo criativo.

Na figura 3, estão imagens de cenas dos três quadros que compõem a narrativa de *FeridaCalo*: a primeira imagem, à esquerda, compõe o quadro “celebração”, criado com imagens onde Frida se refere à cultura mexicana, a rituais astecas e a uma espécie de cosmologia e amor universal. Nesse quadro, o último a compor a narrativa do espetáculo, a movimentação estabelece-se como uma celebração latino-americana, feminista, cálida e irreverente. No alto, à direita, uma imagem do quadro “desfile”, que abre a narrativa, onde os corpos mostram-se, primeiramente, como imagens sem rosto, cobertos por tonalidades fortes e peles floridas. Esse quadro foi criado com imagens nas quais Frida pinta animais, transmuta-se em forma de animal como imagem exótica e ao mesmo tempo ferida, posa para fotografias, exhibe suas vestimentas, seus penteados decorados com flores, se faz um corpo notável que edita suas identidades e imperfeições físicas. A última imagem, na parte inferior, à esquerda, é do quadro “drama”, criado com imagens onde Frida se refere às suas dores, doenças, sofrimentos, aos corsets ortopédicos usados para restabelecer o alinhamento, movimento

e o equilíbrio de sua coluna vertebral. Nesse quadro, os dançarinos foram desafiados a moverem-se usando corsets artesanais, pouco

flexíveis, quase como um impedimento do movimento, gerando imagens tensas e emblemáticas.

Figura 3: Espetáculo e intervenção de dança *FeridaCalo* (2016). Criação do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA), direção de Odailso Berté. Fotografias de Joana Günther.



Conforme a reflexão de Lisboa Filho (2016), na crítica ao espetáculo *FeridaCalo*:¹⁴

A arte contribui para a mediação do nosso processo existencial. Um espetáculo com tamanha vibração e intensidade, que, aliás, era traço marcante da personalidade de Frida [...]. A arte nos permite exercer a cidadania, nos aguça os sentidos, nos torna mais críticos e reflexivos. Talvez, por isso, a arte incomode a outros, que negligenciam o investimento em políticas públicas culturais. Talvez, porque nos tornamos

mais cômicos, menos subjugados e mais fortes para lutar.

Estreado na esplanada da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Maria e reapresentado no largo do Museu de Arte de Santa Maria (MASM), *FeridaCalo* tem buscado intervir em espaços públicos de movimento, convivência e circulação de corpos. O ato de intervenção, de promover um acontecimento estético no cotidiano de espaços onde não se espera uma apresentação artística, tem nos feito, professores e estudantes, pensar sobre o espaço da arte na sociedade e sobre que formas e modos de arte estamos ensinando den-

¹⁴ A crítica do Espetáculo e intervenção de dança *FeridaCalo* pode ser acessada na íntegra pelo link: <<https://claudemirpereira.com.br/2016/12/critica-feridacalo-produto-e-processo-espeticulo-empolgante-que-faz-justica-a-sua-inspiradora-frida-khalo/>>.

tro da universidade pública e que arte queremos construir e levar a público; refletir sobre as intervenções socioculturais e políticas que a arte pode fazer; conjecturar acerca das interpelações que a arte pode fazer ao imaginário individual e coletivo; perseguir e estreitar as relações entre artes, histórias de vida, experiências, narrativas e biografias de diferentes corpos e contextos; temer e não desanimar do presente e do futuro para viver como artista e professor de artes. A arte e, particularmente, a arte que consegue existir desvinculada dos grilhões das belas artes, associando-se à educação, à pesquisa, a diferentes contextos e práticas socioculturais e populares e a referentes pós-modernos transgressores, não goza de privilégios estéticos, econômicos e midiáticos. A resistência ainda se mostra como potente estratégia para uma práxis artística engajada, pós-revolucionária, ferida, ousada, popular e impregnada de afetos, que, como Frida, precisa repetir e exceder a própria imagem para seguir ressuscitando mesmo após a morte.

No contexto da reflexão sobre como a fridomania pode ser vista como uma moda e sobre como o conceito Frida Kahlo inclui e transcende a fridomania, Monsiváis (2004, p. 29, tradução nossa) afirma que “os artistas que utilizam Frida Kahlo podem ou não ‘refuncionalizá-la’ na perspectiva pós-moderna, ou usá-la como recurso intertextual”¹⁵. Nossa perspectiva, no processo criativo de *FeridaCalo*, tem sido refuncionalizar, reinterpretar e exceder as imagens que usamos como referência. Elas não aparecem diretamente na cena, se aparecem, são como estilhaços, alusões e suaves menções manipuladas pela percepção e pelo ato criador dos intérpretes-criadores. Como DJs de nós mesmos, usamos e editamos imagens, de modo crítico, criador e performativo, configurando uma dança que é o modo de expressarmos, em movi-

mento – imagens ações, aquilo que pensamos e sentimos acerca das imagens de Frida.

Imagem e performatividade no ensino e criação de dança

Na relação corpo-imagem, cara à proposição da dança *contempop*, emerge a problemática da performatividade das imagens e das narrativas visuais com as quais nos confrontamos, queiramos ou não. A partir das reflexões sobre performatividade de Austin (1990), na filosofia da linguagem, e de Butler (2012), em torno dos discursos normativos que materializam sexo e gênero nos corpos, Acaso (2011) propõe a discussão sobre a performatividade visual. Esta autora enfatiza a urgência de reconhecermos

o poder performativo (transformativo do social) da linguagem visual, uma mudança que nos levaria a entendê-la, para além de um sistema de representação, como uma força de transformação. [...] Talvez tenhamos que escrever um texto que se chame *Como fazer coisas com imagens* ou *As imagens fazem coisas* para pôr em discussão o fato de que no mundo em que vivemos, a linguagem visual é o principal sistema que está transformando a realidade, performando nosso corpo, nossas ideias, nossos hábitos. É ela que nos obriga a operar-nos, a mutilar-nos, a autotorturar-nos. Longe de ser um mero instrumento de comunicação, a linguagem visual é a ferramenta que performa a realidade. E para poder refletir sobre seu poder, os museus de artes visuais (e mesmo a escola, a universidade ou qualquer outro espaço educativo) não de começar a assumir o papel protagonista do visual na realidade externa ao museu e, portanto, não de incorporá-la dentro.¹⁶ (ACASO, 2011, p. 40, tradução nossa)

16 No original: “[...] el poder performativo (transformativo de lo social) del lenguaje visual, un cambio que nos llevaría a dejar de entenderlo como un sistema de representación y entenderlo como una fuerza de transformación. [...] Quizá tengamos que escribir un texto que se llame *Cómo hacer cosas con imágenes* o *Las imágenes hacen cosas* para poner encima de la mesa que, en el mundo en el que vivimos, es el lenguaje visual el principal sistema que está transformando la realidad, performando nuestro cuerpo, nuestras ideas, nuestros hábitos, que es el que nos obliga a operarnos, a mutilarnos, a autotorturarnos.

Esta é uma reflexão que vem se tornando cada vez mais cara e necessária, após reconhecermos que as imagens não são veículos inócuos, ilustrações ingênuas, mas agentes culturais que performam os espectadores, que regulam suas subjetividades, identidades e identificações. A urgência desse reconhecimento de como agem as pedagogias culturais da imagem, passa pela responsabilidade e pelos papéis socioculturais das artes, das universidades, dos museus, das escolas. Conforme propõem os estudos e práticas da educação da cultura visual (MARTINS; TOURINHO, 2015), esse reconhecimento deve levar à articulação de estratégias pedagógicas para se trabalhar justamente nas brechas ou falhas dos sistemas socioculturais performativos das imagens. Conforme Butler (2012), nas práticas de repetição das normas performativas, nem todos os corpos fazem isso perfeitamente, da forma com a lei objetiva. Há excessos, subversões, incompletudes, discrepâncias e falhas entre as ações dos corpos e as normas. Nessas relações de repetição, atualização, negociação e resistência entre os corpos e as leis, emergem possibilidades de recontextualizar condições preestabelecidas e articular configurações culturais alternativas.

Nós, corpos, não somos meros depósitos de informações, conteúdos e imagens, ou, meros bonecos, “vodus” predestinados e submetidos à manipulação e à arbitrariedade de leis inventadas por outros corpos. Compartilho da compreensão de corpomídia (KATZ; GREINER, 2005) que entende o corpo como contaminado e contaminador do ambiente, que recebe, reconstrói e coloca informações no mundo. As

informações que chegam são transformadas em corpo, entram em contato com aquelas que já estão, criando atritos, afeições e negociações, reconstruções. Essas trocas, que constituem as experiências do corpo, contribuem para a transformação do seu design, estrutura, percepção, movimento, formação, em termos biológicos e culturais. O corpo é o que vai se aprontando, é o resultado provisório das relações contínuas natureza-cultura. Corpo é processo, ação, trânsito entre natureza e cultura. Desse modo, o corpo pode ser visto como mídia desses processos, trocas e contaminações.

As imagens são performativas, elas têm um poder de transformação e não apenas de representação, no sentido de que elas (per)formam/(trans)formam a vida e as relações dos corposmídia. As imagens contaminam. Acreditando nas possibilidades dos corposmídia alargarem as brechas e falhas das normas reguladoras, e assim excederem, reconstruam e ressignifiquem imagens, informações e discursos, trabalhamos na perspectiva da dança *contempop*. O exercício criativo de elaborar movimentos com imagens de Frida passa por questionar-se sobre: o que diz a imagem? O que eu digo sobre a imagem? O que a imagem diz de mim? O que a imagem diz do contexto/momento onde vivo? Que experiências, acontecimentos, pessoas ela me faz recordar?

Discutindo como as normas reguladoras do sexo operam de uma maneira performativa para constituir a materialidade dos corpos, materializar o sexo do corpo, Butler (2012, p. 18, tradução nossa) argumenta que “a performatividade deve ser entendida não como um ‘ato’ singular e deliberado, mas, como a prática reiterativa e referencial mediante a qual o discurso produz os efeitos que nomeia”.¹⁷

Lejos de ser un mero instrumento de comunicación, el lenguaje visual es la herramienta que performa la realidad. Y para poder reflexionar sobre su poder, los museos de artes visuales (lo mismo que la escuela, la universidad o cualquiera otro enclave educativo) han de empezar a asumir el rol protagónico de lo visual en la realidad externa al museo y, por lo tanto, han de incorporarla dentro”.

17 No original: “[...] la performatividad debe entenderse, no como un ‘acto’ singular y deliberado, sino, antes bien, como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra”.

Numa espécie de redução interteórica (CHURCHLAND; CHURCHLAND, 1995), pela qual se desloca um conceito de uma área para outra, tenho tentado compreender essa engenhosidade da performatividade – realizar aquilo que nomeia – como estratégia de criação e compreensão da dança. Fazendo uma analogia, penso que Frida, em seu processo de criação, produzia imagens performativas. Sua pintura não representa sua realidade, mas a transforma, a excede; realiza ou reelabora a experiência vivida de outra forma. Como adentrar as práticas reiterativas e performativas das imagens e narrativas, ao produzirem os efeitos que nomeiam, provocando falhas e subversões nessas estruturas relacionais? Como os processos de criação artística podem vir a ser espaços de práticas reiterativas, referenciais e performativas, onde imagens servem como referências a serem excedidas e subvertidas de modo crítico e criador?

Com Setenta (2008, p. 31-32), tenho buscando, junto a outros corpos, fazer-pensar uma dança performativa, ou seja, “um fazer-dizer que não apenas ‘comunica’ uma ideia, mas ‘realiza’ a própria mensagem que comunica”, compreendendo “o corpo que dança como um inventor de modos próprios de proferir ideias”. Propagadas pelos diferentes âmbitos da cultura pop e da arte, e trazidas pelos dançarinos para o processo de criação, as imagens de Frida passam por um crivo crítico, criador e performativo. Buscamos configurar uma dança que não é representativa, mas performativa, ou seja, que não representa as imagens de Frida, mas as (trans)forma, as (per)forma – as realiza de outras formas.

Investimos na possibilidade dos corpos subverterem seus referenciais, nesse caso, excederem as imagens de Frida, realizarem de outras formas aquilo – as imagens – a que se referem. O corpo se relaciona com a imagem encontrando estratégias para proferir a si pró-

prio. Nesse sentido, não cabe entender, como dança, apenas os repertórios de movimentos prontos, habituais e já conhecidos, tão usados para comunicar e contar diferentes histórias. Nestas estratégias performativas está o desafio do corpo inventar modos próprios de fazer-dizer o que sente, pensa, quer, imagina, saindo do lugar comum de ser apenas veículo de uma mensagem, para ser, ele próprio – o corpo – mensagem. Conforme Setenta (2008, p. 45), “para produzir esse discurso só seu, o corpo trabalha experimentando/testando as informações, movimentando-as”. Dança é corpo movendo ideias.

Nos processos criativos da dança *contemporânea*, compreendida como uma forma de dança performativa, os corpos atam, no fluxo de movimento, imagens-artefatos, imagens-ideias, imagens-ações. Ao dançarem, não há como distinguir com exatidão essas modalidades da imagem, dado que o processo criativo – conjunto de ações organizativas do corpo – é como um processador que mistura, atrela, amalgama artefato-ideia-ação. O que se dá a ver, a dança, é esse complexo de imagens, encharcadas de experiências, que deslizam no fluxo de movimento do corpo.

Investimos numa dança performativa não para performar as ideias, os hábitos, as realidades dos corposmídia, materializando neles dogmas, morais e normas reguladoras. Em vez disso, uma dança performativa para performar com os corpos outras formas de ser e se mover, para articular com eles configurações culturais alternativas, subversivas e excedentes. Nesses fazeres, Frida tem sido um conceito e contexto a ser estudado; uma imagem amiga e multifacetada a ser excedida; um corpo – natureza viva – a ser poeticamente exumado, contextualizado, sentido; um processo de criação artística a ser investigado.

Trabalhar com imagens de Frida a partir das reflexões e perspectivas da estetização da

cultura (AGUIRRE, 2011), das pós-produções na arte contemporânea (BOURRIAUD, 2009), das pedagogias culturais (GIROUX, 1999), da educação da cultura visual (MARTINS; TOURINHO, 2015) em correlação com a dança *contempop* (BERTÉ, 2015), tem sido não só prazeroso como desafiador. De heroína a virgem dolorosa, Frida é uma imagem que, nos processos artísticos e pedagógicos que tenho participado e observado, tem estimulado corpos, dançarinos, intérpretes-criadores e estudantes, à autoexpressão, à valorização de diferenças raciais, de gênero e orientação sexual, à reflexão sobre arte e política, à correlação entre arte, experiência, imagem e narrativas de histórias de vida.

Reafirmo o desafio das artes, escolas, universidades, teatros, secretarias de cultura e museus assumirem um papel protagonista de compreenderem que são algumas entre tantas corporações e corpos a proliferar imagens. Assim, têm importantes contribuições pedagógico-culturais a dar, não no sentido de demonizar o que tem lhes escapado na enxurrada da estetização cultural, para tentar reaver o poder e o controle perdido sobre tais artefatos e experiências. Mas, no sentido de compreender e dialogar com os diferentes corpos e corporações que propagam e usam imagens, construindo formas de acesso mais democráticas às narrativas e imagens artísticas, interconectando e incorporando seus acervos ao cotidiano e experiências dos corpos, auxiliando-os a construir formas críticas, criativas e performativas, de ver e se (mo)ver no contexto contemporâneo.

A trama de narrativas imagéticas e conceituais, aqui articulada, leva-me outra vez à aula de dança de Chiron, da narrativa fílmica de *Moonlight*, e a questões em torno do ensino das artes, e especificamente de dança, hoje. O ensino de artes compete com a pedagogia cultural da performatividade da imagem, e nessa competição, sai desfavorecido. A preponderância

de imagens da cultura pop, por exemplo, na afetividade de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem é consideravelmente mais incisiva que os conteúdos ensinados nas aulas de artes. Nas aulas de dança, em nível de graduação, onde atuo, é notável o interesse de diferentes alunos por imagens idealizadas de dança, virtuosas, vigorosas e sentimentalistas, o apreço pelas danças prontas, com sequências de passos bem demarcados para serem transmitidos, decorados e executados com precisão e sincronia, batendo continência às notas e oscilações de uma música.

Nas aulas de processos criativos, é com insistência que as propostas pós-modernas e contemporâneas de dança, calcadas na expressividade e no potencial criador do corpo, vão sendo, aos poucos, aceitas, apreciadas, aprendidas e usadas. No ensino de dança, ainda ronda o fantasma da tradicional compreensão tecnicista de dança. O fantasma do rigor e do virtuosismo do balé clássico ainda persegue e, por vezes, entra em atrito com propostas de ensino e criação que, antes da execução de movimentos, investem na percepção, experimentação e exploração de movimentos, com o intuito de ampliar a consciência corporal e estimular o potencial criador do corpo artista.

Propostas e processos criativos como os do LICDA não têm pleno sucesso de audiência. Passam por conflitos, críticas e dissidências. Mas também desfrutam da adesão de um grupo significativo – não tanto pela quantidade – e despojado, disposto a aprofundar o conhecimento em dança e ampliar as possibilidades metodológicas, pedagógicas, criadoras e investigativas. Refuncionalizar e exceder o poder performativo de imagens e narrativas de dança, do que é técnica, de corpo, de homem, de mulher, do que é bonito, do que é política e pedagogicamente correto, do que é normal e do que é aberração, é ainda um desafio a ser enfrentado por longos e longos anos. Nesse

sentido, não se trata de demonizar as imagens de dança que os estudantes trazem consigo, por mais tradicionais e tecnicistas que pareçam, mas auxiliá-los num processo de transformação e reconstrução. Há que se seguir investindo e insistindo em propostas interpe-

ladoras que são capazes de mover os corpos a outras compreensões, visões, imagens, narrativas. Propostas artísticas e pedagógicas que possibilitem aos corpos recriar experiências... Para que a vida transpareça na dança... Para que a dança transpire vida.

Referências

ACASO, M. Del paradigma modernista al posmuseo: seis retos a partir del giro educativo (¿Lo intentamos?). In: ACASO, M. **Perspectivas**. Situación actual de la educación en los museos de artes visuales. Barcelona: Ariel, 2011. p. 36-43.

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009. 92 p.

_____. **Profanações**. São Paulo: Boitempo, 2007. 96 p.

AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 69-111.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 136 p.

BARTRA, E. Frida Kahlo en el siglo XXI. In: ORELLANA, M. **Frida Kahlo, un homenaje**. Ciudad de México: Fideicomiso Museo Dolores Olmedo y Fideicomiso Museos Diego Rivera – Frida Kahlo (Banco de México), 2004. p. 34-53.

BERTÉ, O. **Dança contempop**: corpos, afetos e imagens (mo)vendo-se. Santa Maria: Ed. UFSM, 2015. 200 p.

_____. Corpo e experiência no processo criativo de Frida Kahlo: conexões entre dança e cultura visual. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais (LAV)**. v. 9, n. 3, p. 60-85, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/24044>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

BITTENCOURT, A. **Imagens como acontecimentos**: dispositivos do corpo, dispositivos da dança. Salvador: EDUFBA, 2012. 93 p.

BOURRIAUD, N. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. São Paulo: Martins, 2009. 112 p.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**: sobre los límites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Paidós, 2012. 346 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 316 p.

CHURCHLAND, Paul; CHURCHLAND, Patrícia. Intertheoric Reduction: a neuroscientist's field guide. In: **Nature's imagination**. New York: Oxford University Press, 1995. p. 64-77.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência**: do corpo e das emoções ao conhecimento em si. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. 474 p.

DEL CONDE, T. **Frida Kahlo**: la pintora y el mito. Ciudad de México: Plaza y Janés, 2002. 147 p.

ESPECIAL Interkahlos. **Direção e produção** Anaqueli Rubin e Carine Provedello. Direção artística Odailso Berté. TV Campus e Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA). Universidade Federal de Santa Maria, 2016. (24 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=NwY4q-M08OM>>. Acesso em: 11 set. 2016.

ESTRADA, G. La construcción de identidad. In: LAMBERT, M. (Coord.). **Todo el universo Frida Kahlo**: el mundo México. Ciudad de México: Vogue México y Latinoamérica, 2013. p. 27-37.

FERIDACALO. **Intervenção de Dança**. Direção de Odailso Berté. Criação do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA). Curso de Dança – Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Duração 60'. 2016.

FRIDA. **Direção de Julie Taymor**. Estados Unidos: Imagem Filmes. Miramax Internacional, 2002. 1 DVD (123 min.): DVD, NTSC, color.

- GIROUX, H. A cultura popular como pedagogia do Prazer e Significado: descolonizando o corpo. In: Giroux, H. **Cruzando fronteiras do discurso**: novas políticas em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 211-240.
- GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. 152 p.
- GÓMEZ, N. U. Frida Kahlo, la metamorfosis de la imagen. In: HERNÁNDEZ, A. S. (Coord.). **Frida Kahlo**. Ciudad de México: Instituto Nacional de Bellas Artes, 2006. p. 14-24.
- HÉRCOLES, R. Corpo e Dramaturgia. In: NORA, S. (Org.). **Húmus 1**. Caxias do Sul: Prefeitura Municipal de Caxias do Sul/Secretaria da Cultura, 2006. p. 104-111.
- HERRERA, H. **Frida**: a biografia. 4. ed. São Paulo: Globo, 2015. 624 p.
- KAHLO, F. **O diário de Frida Kahlo**: um autorretrato íntimo. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2015. 282 p.
- KATZ, H. O coreógrafo como DJ. In: AMORIM, P. H. (Org.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: Faculdade da Cidade, 1998. p. 11-24.
- _____. O corpo como mídia de seu tempo: a pergunta que o corpo faz. **Rumos Itaú Cultural Dança**, São Paulo: Itaú Cultural, 2004. CD-ROM.
- KATZ, H.; GREINER, C. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-136.
- LAVÍN, M. Frida Kahlo: su obra los ojos de Frida. In: LARA, M. E. **Museo Dolores Olmedo**. Ciudad de México: Museo Dolores Olmedo Patiño, 2007. p. 200-241.
- LISBOA FILHO, F. F. **Ferida Calo**: produto e processo. Espetáculo empolgante, que faz justiça à inspiradora, Frida Kahlo. 2016. Disponível em: <<https://claudemirpereira.com.br/2016/12/critica-feridacalo-produto-e-processo-espetaculo-empolgante-que-faz-justica-a-sua-inspiradora-frida-khalo/>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- LOUPPE, L. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012. 404 p.
- LOZANO, L. M. Frida Kahlo: Una relectura para conocer el universo estético de la pintora. In: LOZANO, L. M. (Coord.). **Frida Kahlo**. Ciudad de México: Landucci, 2007. p. 18-169.
- MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. O. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. p. 19-40.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: aprender... pesquisar... ensinar... Santa Maria: Editora UFSM, 2015. 296 p.
- MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, E. (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 165-189.
- MOONLIGHT, **sob a luz do luar**. Direção de Barry Jenkins. Estados Unidos: Diamond Films, 2017.
- MONSIVÁIS, C. De todas las Fridas posibles (una selección mínima). In: ORELLANA, M. **Frida Kahlo, un homenaje**. Ciudad de México: Fideicomiso Museo Dolores Olmedo y Fideicomiso Museos Diego Rivera – Frida Kahlo (Banco de México), 2004. p. 08-33.
- RICO, A. **Frida Kahlo**: fantasia de un cuerpo herido. 3. ed. Ciudad de México: Plaza y Valdés, 2004. 181 p.
- RIVERA, D. Frida Kahlo y el arte mexicano. In: LOZANO, L. M. (Coord.). **Frida Kahlo**. Ciudad de México: Landucci, 2007. p. 233-235.
- SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: Intermeios, 2014. 186 p.
- SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008. 124 p.
- SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**: o pensamento pragmatista e a estética popular. São Paulo: Ed. 34, 1998. 268 p.
- SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 238 p.
- TIBOL, R. **Escritos de Frida Kahlo**. Lisboa: Bertrand, 2004. 493 p.
- _____. **Frida Kahlo an open life**. Albuquerque: University of New Mexico, 1993. 230 p.

Recebido em: 03.01.2017

Aprovado em: 20.03.2017

Danza la vida: narrativas de um processo criativo com imagens de Frida Kahlo

Odailso Berté é Doutor em Arte e Cultura Visual (UFG), Mestre em Dança (UFBA), Professor dos Cursos de Dança (Bacharelado e Licenciatura) da UFSM e Coordenador do Laboratório Investigativo de Criações Contemporâneas em Dança (LICCCA). e-mail: odailso.berte@ufsm.br

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Av. Roraima, 1000, prédio 51, Centro de Educação Física CEP: 97105-900 / (55)3220-8883

ES(INS)CRITAS DO CORPO DANÇANTE: NARRATIVAS SINGULARES E PLURAIS

■ NEILA CRISTINA BALDI

Universidade Federal da Bahia

RESUMO O presente texto discute a relação da dança com a narrativa. Primeiramente, o artigo mostra que a narrativa pode ser enredo da dança e a dança pode ser uma narrativa. Posteriormente, discorre sobre a narrativa, a partir do campo da Autobiografia, e como pode potencializar a dança ao mesmo tempo em que da dança podem emergir narrativas autobiográficas. A partir da perspectiva de que criamos corpografias, o texto mostra como o trabalho com essas narrativas dançantes, com o aporte da Autobiografia e da Educação Somática, pode ser autoformativo, de importância tanto para artistas quanto para professores(as).

Palavras-chave: Narrativa. Dança. Autobiografia. Educação somática.

ABSTRACT **WRITINGS/RECORDS OF THE DANCING BODY:
SINGULAR AND PLURAL NARRATIVES**

This academic paper aims to discuss the relationship between dance and narrative. Firstly, this article shows that the narrative can be the plot of a dance, as well as the dance can be a narrative. Posteriorly, it argues about the narrative from the Autobiography perspective and how it can develop the dance at the same time that, from the dance, it may emerge autobiographical narratives. From the perspective that we create bodyographies, this paper shows how the work with dancing narratives, with contribution of Autobiography and Somatic Education, can be self-taught and important to both artists and teachers.

Keywords: Narrative. Dance. Autobiography. Somatic education.

RESUMEN **ESCRITOS/REGISTROS DEL CUERPO DANZANTE:
NARRATIVAS SINGULARES E PLURALES**

El presente texto académico discute la relación de la danza con la narrativa. Primeramente el artículo muestra que la narrativa puede ser enredo de la danza y la danza puede ser una narrativa. Posteriormente, discurre sobre la narrativa a partir del campo de la Autobiografía y como se puede potencializar la danza al mismo tiempo en

que de la danza pueden emerger narrativas autobiográficas. A partir de la perspectiva de que criamos corpografías, el texto muestra como el trabajo con esas narrativas danzantes, con el aporte de la Autobiografía y de la Educación Somática, podrían ser autoformativas, de importancia tanto para artistas cuanto para maestros.

Palabras clave: Narrativa. Danza. Autobiografía. Educación somática.

Desde o começo percebemos que a dança é afim à escrita, que o movimento que percorre uma entrelaça a outra, que as duas são feitas de algo único.

(TIBURI; ROCHA, 2012, p. 130.)

Dança e escrita têm íntimas relações. Durante muito tempo, a dança cênica ocidental apoiou-se em libretos para a sua composição coreográfica. Ou seja, partia de uma escrita *a priori* – um enredo – para o seu desenvolvimento. Mas, além da escrita ter sido inspiração para a dança, a própria dança produz uma escrita: a coreografia. Desta forma, do mesmo modo que a dança escreve, também se inscreve no corpo daquele(a) que dança, assim como o ser dançante escreve suas inscrições enquanto dança.

A narrativa – principalmente literária – serviu muito à dança cênica ocidental, ao longo dos últimos séculos. Mas, desde o século XX, a narrativa de si também tem sido usada, principalmente como pesquisa para a criação cênica. Ou seja, trata-se de outro tipo de narrativa, que não necessariamente linear.

No campo das Artes Cênicas, sobretudo no teatro, as narrativas de si têm potencializado criações cênicas (GIORDANO, 2014) e permeado processos formativos (FIGUEIREDO, 2014). Na dança, esse tipo de pesquisa se concentra, principalmente, na criação coreográfica. Mas a pesquisa autobiográfica tem potencial maior, uma vez que a dança se faz no/com o corpo e nosso corpo escreve e é inscrito por nossas vivências, o que significa que a narrativa de si pode potencializar outras pesquisas que não apenas as de criação cênica.

A narrativa de si, na dança, pode ser, então, pesquisa para a criação cênica, servir como processo formativo de futuros(as) professores(as) de dança e/ou bailarinos(as), assim como a própria dança pode ser uma narrativa autobiográfica, um modo de investigação do campo da Autobiografia. Fortuna (2012, p. 182) nos lembra que a autobiografia não se restringe à escrita com caracteres alfabéticos no papel, pois “[...] a autobiografia refere-se às várias formas de escrita de si e a grafia é tudo isso que deixa um traço, um signo”. Desta forma, as histórias de vida podem ser “traçadas com a pena ou a palavra, através de expressão corpórea, da música, da dança, do jogo, das imagens”, sendo que “os signos traçados podem ser encorpados ou etéreos, bidimensionais ou tridimensionais, duradouros ou fugazes” (STACCIOLI, 2005, p. 58, apud FORTUNA, 2012, p. 182). Isto porque nossas memórias existem “[...] também através dos gestos e dos modos de organização corpórea. A memória é viva e não um arquivo, mas um sistema dinâmico” (TOLEDO, 2013, p. 77).

O presente texto pretende discutir as es(ins)critas do corpo dançante, na perspectiva de que são, ao mesmo tempo, singulares, mas também plurais. Para isso, aponta como, pouco a pouco, a pesquisa autobiográfica vem tomando a dança, mostra qual a relação da dança com a escrita – narrativa ou não –, e de como as inscrições são material de pesquisa em dança, tanto do ponto de vista didático quanto artístico.

A partir do entendimento de que construímos ao longo de nossas vidas corpografias, o

texto pretende – embasado na Autobiografia e na Educação Somática – discutir como a dança tem potencial para a narrativa de si, como a Autobiografia é material para a dança e como os procedimentos de ensino de dança, baseados nesses dois campos, auxiliam aquele(a) que dança ou que pretende ser professor(a) de dança a entender sua formação e se autotomformar. Os procedimentos aqui discutidos foram construídos ao longo de minha carreira docente, tanto no âmbito universitário quanto em cursos livres.

Narrativa como pesquisa: autobiografia

O campo da pesquisa autobiográfica, constituído na segunda metade do século XX, é bastante amplo e, neste sentido, segundo Tânia Fortuna (2012, p. 169) “[...] é tão fácil perder-se em imprecisões conceituais quanto é fácil dispersar-se em preciosismos terminológicos”. Os termos histórias de vida, narrativas de si, autobiografias, biografias educativas, entre outros, constituem o campo e diferenciam-se quanto aos procedimentos de pesquisa. Neste texto, narrativas ou escritas de si serão usadas como sinônimo de autobiografia, pois coaduno com o pensamento de Fortuna (2012, p. 167), de uma definição ampla do campo, que inclui pesquisas que analisam como “[...] os indivíduos vivem e representam a sua existência [...]”. Assim, o modo de chegada a esta análise pode ser pelo movimento e, no caso da discussão deste texto, pela dança.

A pesquisa autobiográfica tem sido muito usada, no campo da Educação, principalmente na investigação sobre a formação docente. Diversos(as) autores(as) do campo da Autobiografia enxergam-no como um método de pesquisa, mas também pedagógico. Souza (2006) afirma que a pesquisa narrativa evidencia e aprofunda aspectos das experiências educativas e da

formação dos sujeitos, valorizando as experiências de vida tanto pessoais quanto profissionais, propiciando-lhes o conhecimento de si, ao mesmo tempo em que elucida os significados que os sujeitos conferem às suas vidas.

Josso (2004) diz que as experiências revividas pelos diversos métodos de pesquisa deste campo – ela se refere às narrativas de formação, mas aqui a discussão se amplia – não contam apenas o que a vida ensinou, mas o que se aprendeu. Além disso, segundo ela, nem sempre é fácil compreender que “[...] esta metodologia favorece um conjunto de aprendizagens que vão muito além de um processo de conhecimento de si no registro psicológico” (JOSSE, 2004, p. 171). Quando se trabalha com práticas corporais, este entendimento parece ainda mais difícil, pois a tendência de muitas pessoas é pensar em dança-terapia, sem a compreensão dos aspectos gerais que o campo da Autobiografia envolve.

A dança e a narrativa: da linearidade à autobiografia

A emergência da dança cênica no Ocidente está relacionada à dança da corte. Segundo Bourcier (2001), o momo ou mascarada surge na corte europeia, no século XIV, como entremez para os pratos dos banquetes. No século XVI, surge o balé da corte e, com ele, o profissionalismo na dança. Dançavam-se histórias, que eram publicadas nos chamados libretos. Até 1611, de acordo com Bourcier (2001), o único libreto publicado havia sido o do *Ballet comique de la reine*, e a mitologia fornecia a maior parte dos enredos dessas estórias. Interessante notar que, apesar de etimologicamente coreografia significar escrita da dança, não havia, no entanto, a notação das mesmas. Ou seja, a dança escrevia-se no espaço cênico e nos corpos dos(as) bailarinos(as), sem registros para uma posterior remontagem.

Ao longo do desenvolvimento da dança cênica ocidental, ligada ao balé clássico, apesar da narrativa estar relacionada a uma história a ser contada – na maior parte das vezes baseada em mitos – o desenvolvimento técnico da dança fez com que surgissem os chamados divertimentos – números coreográficos dentro do espetáculo que mais pretendiam mostrar o virtuosismo técnico do que contar uma história. Ou seja, no meio das “histórias dançadas”, havia coreografias que, muitas vezes, não tinham relação direta com o enredo a ser contado, mas que serviam para que os(as) bailarinos(as) mostrassem seu grau técnico. A dança cênica ocidental, que até ali trabalhava a partir de uma perspectiva de narrativa linear, tinha essa linearidade parcialmente quebrada pelos divertimentos. Foi por isso que Jean-Georges Noverre propôs uma reforma no balé – que chamava de balé de ação, e excluía aquilo que ele denominou de mecanicismo, virtuosismo. No entanto, essa reforma, de fato, só ocorreu muito tempo depois. Em sua época, o que ocorreu foi uma mudança nos enredos que, no século XIX, passam a tratar das mulheres etéreas, como as sílfides. São dessa época muitos dos chamados balés de repertório, remontados até hoje, como *Giselle* (1841) e *Coppélia* (1870).

A chegada do século XX significa uma revolução e a quebra com a narrativa. No início do século XX surge o Balé Russo, de Diaghilev, que, com *A sação da primavera* (1913) – coreografia de Nijinsky – provoca uma revolução estética na dança – ainda baseada em uma história –, podendo ser considerada uma obra precursora da dança moderna. A chamada dança moderna, como técnica e como estética, é uma quebra no balé clássico, tanto do ponto de vista do uso do corpo – não mais as extremidades, mas ênfase no tronco – quanto do ponto de vista do enredo a ser discutido em cena – não necessariamente histórias, mas

o foco está na expressividade e nas questões humanas – assim como há uma mudança em relação à música. Como dançar contos de fadas se o mundo, na primeira metade do século passado, passava por duas grandes guerras? Ribeiro (1997) fala que esse foi o movimento de “queda do corpo”: saímos de uma dança que se utilizava da sapatilha de ponta para “[...] elevar o corpo da bailarina para que esta se pudesse metamorfosear num ser etéreo [...]” (RIBEIRO, 1997, p. 8) e nos deparamos, com as pioneiras da dança moderna, com a reivindicação da representação da vida real, ou seja, inicia-se “[...] um percurso do corpo para si, ainda que, mediado primeiramente por uma aproximação do corpo à realidade social, política e artística de então” (RIBEIRO, 1997, p. 9).

A partir da segunda metade do século XX e no momento atual, a dança cênica ocidental começa a trabalhar a narrativa a partir de outra perspectiva: narrar-se. Narrar-se a si como dança – movimento pelo movimento, sem necessariamente ter uma história para contar – a si como corpo – pesquisa sobre a materialidade do corpo, sua estrutura física e possibilidades de movimento, inclusive os mais improváveis, mas também o uso dos movimentos cotidianos como ferramentas de criação – e a si como indivíduo – as questões pessoais do(a) criador(a), suas angústias, sua vida. Surge a autobiografia como potência criativa para a dança. Ribeiro (1997, p. 20) diz que os artistas passam a se concentrar no corpo – seu e do público – “[...] e o tomam como objecto privilegiado de trabalho e reflexão: o corpo expressa o corpo”.

Na contemporaneidade, diversas são as maneiras de se pesquisar para a criação coreográfica e a autobiografia é uma delas. De acordo com Peres (2014, p. 81), a “utilização de dados autobiográficos em composições cênicas emerge na cena moderna e contemporânea como uma possibilidade do sujeito ser

criador de sua própria arte”. A autora, assim como outros(as) teóricos(as) da dança, cita Pina Bausch como uma das expoentes no uso da autobiografia em cena, isto por que:

A Dança-Teatro de Pina Bausch concentrou-se na reconstrução simbólica da experiência dos bailarinos, deu-lhes voz e liberdade para responder a estímulos diversos e a representá-los sob forma de movimento. [...] Abordagem de movimentos sem as amarras da técnica tradicional, [...] que não busca um modelo de corpo homogeneizado, mas que se interessa justamente pela variedade e acolhe sem priorizar, todos os movimentos do corpo. (GREBLER, 2008, p. 103)

Seu processo de criação partia do chamado método das perguntas e respostas, em que o(a) bailarino(a) respondia a perguntas ou propostas que fundamentam “[...] o processo criativo na história e na verdade do intérprete, estimulando-o à criação através de uma relação parceira” (GREBLER, 2008, p. 103). Era um método que, de acordo com Fernandes (2007), permitia aos/às intérpretes visitar suas memórias, reconstruindo física e verbalmente suas histórias. Segundo Bausch:

Quando comecei a coreografar, nunca tratei a dança como só ‘coreografia’, mas como expressão de sentimentos. Cada peça é diferente, difícil de se colocar em palavras. Num trabalho, cada coisa está entrelaçada – a música, o cenário, o movimento e tudo que é dito. Eu não sei onde uma coisa para e a outra começa, e eu não preciso analisar isto. Limitaria o trabalho se não fosse analítica. (BAUSCH, 1985 apud TRAVI, 2013, s.n.)

Sua dança sai da narrativa linear e passa a narrar sentimentos, conceitos etc., pois busca uma dança que se relacionava com as vivências, percepções, histórias e emoções de cada um(a), e que permita a “[...] consciência do corpo quanto à sua própria história enquanto tópico simbólico e social em constante transformação” (FERNANDES, 2007, p. 31). O(a) dan-

çarino(a) de Pina Bausch não dança a sua história do ponto de vista linear, nem de fatos e acontecimentos, mas fragmentos de memórias que dizem respeito a temas específicos: como amor, solidão etc. Isso por que:

A memória tece lembranças assentadas na afetividade de acontecimentos, miúdos ou grandiosos, e no impacto e eloquência que impuseram a observadores participantes, que nestes acontecimentos se engajaram integralmente. O movimento de uma lembrança vibra fora dos compassos rígidos e desvitalizados de um conceito permanente, de uma ideia eterna, de um princípio abstrato: o ânimo que fomenta é gerado na espessura de uma experiência. Uma experiência possui plasticidade: não fixa saberes, remetendo a nossa atenção para os sentidos inesgotáveis de uma práxis. Possui perceptibilidade: oferece traços inconfundíveis que a singularizam. Possui realizabilidade: impõem-se como realidade incontestável através das diversas interpretações que pode sustentar. (GONÇALVES FILHO et al, 1988 apud MACHADO, 2012, p. 72)

Neste sentido, são danças singulares, mas também plurais. Singulares porque partem da singularidade de cada indivíduo, do seu pensamento, sua memória a respeito de algo – mesmo que, em muitas vezes, a criação de uma pessoa venha a ser dançada por outra, como ocorre em inúmeros processos coreográficos – mas, ao mesmo tempo, essa dança é plural porque os temas são universais e, além disso:

[...] as histórias que contamos sobre nós mesmos e que, segundo alguns, nós dirigimos a outros, longe de nos jogar numa intimidade inacessível, têm por efeito articular nosso espaço-tempo individual ao espaço-tempo social. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 75)

Outro modo de abordar a autobiografia na criação em dança é, por exemplo, o trabalho do brasileiro Luiz Abreu, com as obras: *Samba do Crioulo Doido* (2004) e *Máquina de desgastar gente* (2006), que tratam de questões de gêne-

ro, sexualidade e raça (LEAL, 2013). *Em Samba do Crioulo Doido*, segundo Santana (2010, p. 76), a dança “[...] está intimamente ligada com a maneira pela qual o próprio criador dialoga consigo mesmo, em relação a suas vivências autobiográficas”. Por sua vez, *Em Máquina de desgastar gente*, o criador pediu para que dançarinos buscassem “[...] recordações de infância, especificamente das avós, como de suas experiências profissionais” (LEAL, 2013, p. 281-282). Com esse material e tendo o livro *O povo brasileiro* (Darcy Ribeiro) como referencial teórico, foi criada a coreografia que busca narrar a história do negro no Brasil.

Para Leal (2013, p. 88), ao “reencenar/coreografar dados autobiográficos cria-se a possibilidade de refletir sobre esses acontecimentos, lançando luz ao que antes era escuro”. Ora, isso significa que o movimento de narrar-se a partir da escrita do movimento no espaço é semelhante ao narrar-se por meio da escrita no papel – as chamadas escritas de si, narrativas autobiográficas etc. Ou seja, “ao narrar-se o sujeito desvela-se para si e revela-se para os outros” (ABRAHÃO, 2004 apud WEGNER, 2011, p. 29).

Do mesmo modo que a narrativa de si presente nas obras de Pina Bausch, nas de Abreu e em outros inúmeros exemplos da dança contemporânea que se utilizam da autobiografia em seus processos criativos, não se trata de um trabalho terapêutico, nem muito menos de um trabalho tão pessoal que não venha a falar com o público em geral. Isso porque, segundo Giordano (2015, p. 88):

[...] as dimensões pessoais do bailarino se cruzam com as projeções coletivas e assim é tecida uma teia múltipla de agenciamentos. É nessa relação que encontramos o ponto fundamental que revela a importância da autobiografia na cena contemporânea. Porque nesse sentido encontramos um lugar político para falar sobre as narrativas de si quando elas estão relacionadas à sua capacidade de alteridade.

Corpografias

A mudança no tipo de narrativa presente na dança cênica ocidental significou também uma alteração no modo da área enxergar o corpo, “[...] uma queda: do corpo abstracto e desmaterializado ao corpo físico, energético e corporal” (RIBEIRO, 1997, p. 8). Durante muito tempo a dança viu o corpo como instrumento e o balé clássico ainda hoje – com algumas exceções – é um bom exemplo deste pensamento. A visão de corpo, até a emergência da dança moderna, era mecanicista e, a partir disso, a prática da dança era vista:

[...] como uma atividade mecânica que valoriza o virtuosismo quantitativo – o quão alto, quão rápido, quão grande. Exercícios e seqüências são repetidas inúmeras vezes até se tornarem virtualmente automáticas. Cada parte do corpo pode ser trabalhada isoladamente, ‘orquestrada’ com outras partes. Acredita-se, predominantemente, que o corpo de alguma forma saberá como integrar-se e que as diferenças nos níveis de aprendizagem individual encontrarão resoluções. (WOODRUFF, 1999, p. 33)

Neste pensamento, o corpo apenas escrevia no espaço a partir de movimentos – nascidos, muitas vezes, de histórias ficcionais ou mitos, como discutido anteriormente – como um lápis que risca o papel em branco, que, por vezes, precisamos afinar a ponta. A metáfora do lápis, em algumas técnicas de dança, é muito forte, porque o pensamento era mesmo de “afinamento”, adestramento deste corpo. Nesta perspectiva, o corpo escrevia, mas não era inscrito. Ou melhor, não se reconheciam suas inscrições.

Segundo Ribeiro (1997, p. 16), “simultaneamente à aceleração do processo capitalista o corpo tornou-se mercadoria e investiu na figura do humano”. As Artes do Corpo, na sua avaliação, lutaram contra a mercantilização do corpo, a partir do século passado e, portanto, mudaram sua visão de corpo. A partir da emer-

gência da dança moderna, o corpo passa a ser visto como sujeito: eu sou corpo, não tenho um corpo. O corpo não é mais objeto. Além disso, da segunda metade do século passado em diante, a dança passou a se aproximar de outras práticas corporais, como aquelas que hoje estão dentro da Educação Somática – campo de conhecimento constituído de práticas como Feldenkrais, Alexander etc., criadas pelos chamados reformadores do movimento,¹ que têm em comum a proposição da unidade corporalmente e partem da premissa de “[...] que nenhum ser humano é igual ao outro e de que estas diferenças deveriam ser respeitadas e mantidas” (STRAZZACAPPA, 2009, p. 49). Nos anos 1970, o filósofo Thomas Hanna, enxergando os pontos de conexão entre as diversas práticas, denominou o campo como Educação Somática.

Teóricos(as) da Educação Somática (BATSON, 2009; EDDY, 2009; HANNA 1976, 1986) acreditam que o que vivemos nos afeta em todos os sentidos, inclusive na nossa estrutura anatômica. É por isso que Green (2002, p. 117, tradução nossa) diz que “o alinhamento é o reflexo do que nós somos, o que experimentamos e o que o mundo significa para nós”.²

Esta ruptura, iniciada no século passado, no entanto, não é total. Não significa que a emergência de um pensamento deu fim a outro. Para Ribeiro (1994), na dança, atualmente, coexistem dois pensamentos de corpo: o corpo Hi-Fi, de alta fidelidade na execução de suas performances; e o corpo-livro, que ultrapassa a questão atlética, pensado do ponto de vista existencial, político, social, histórico etc. Para ele, o maior exemplo deste segundo corpo é a produção de Pina Bausch. Voltamos, então,

à questão da narrativa, de outra visão de narrativa, do pensamento sobre a narrativa de si, uma vez que, como bem lembram teóricos(as) da Autobiografia, os acontecimentos que “[...] tocam cada sujeito, vão sendo registrados corporalmente, encaminhando toda uma maneira de assimilar, sentir e interagir com o mundo a sua volta” (ZANELLA, 2011, p. 9).

Este corpo-sujeito que a dança buscou pode ser entendido, então, como um corpo escrito e inscrito, um corpo que escreve e inscreve, que produz, portanto, uma corpografia. É um corpo que conta nossas memórias – ou seja, escreve – e é inscrito por elas. É por isso que Kofes (1985, p. 47) diz que o corpo aprende “[...] e, no que ensina o corpo, ele se expressa: no andar, dormir, dançar, nadar, nos gestos, posturas das mãos, no jeito de olhar”. Ou seja, nós somos, então, produto do que vivenciamos e vamos reverberar este ensinamento no nosso gesto, no nosso agir. Nosso corpo literalmente fala. Mas também escrevemos e inscrevemos na gente e nos outros.

Vianna e Castilho (2002), duas teóricas da dança, afirmam que nossos gestos, nossa postura e nossa expressão facial dizem mais de nós do que podemos imaginar. “Cada um traz escrito, em seu corpo, uma memória de vida, uma história, um contexto familiar” (VIANNA; CASTILHO, 2002, p. 24). Mas este pensamento não se dá apenas entre dançarinos(as) ou entre teóricos(as) da Educação Somática – campo no qual parte da dança contemporânea vem se apoiando. As fisioterapeutas Marie-Madeleine Béziers e Suzanne Piret (1992, p. 13) dizem que: “[...] todo gesto é carregado de psiquismo, e o investimento do fator psicológico no movimento é análogo ao da motricidade no psiquismo”. Assim, como visto, muito mais que o psiquismo, mas toda a cultura, pois é um corpo social, histórico, político etc. Quando dançamos, então, tudo isso está ali, explícito ou implícito, e nossas práticas de dança vão aju-

1 Termo usado por Márcia Strazzacappa para se referir aos pioneiros no desenvolvimento e na codificação de técnicas corporais específicas que tinham como preocupação o movimento (ou a recuperação do movimento).

2 No original: “The alignment is a reflection of who we are, what we experience, and what the world means to us”.

dando a nos formar, a criar novas corpografias. É por isso que Mônica Ribeiro (2013, p. 57) afirma que a “dança é não somente o que lembro, mas principalmente o que esqueço e dá lugar a outras articulações de sentido”.

O(A) dançarino(a) e o(a) professor(a) de dança carregam, então, em seus fazeres, essas memórias. É por isso que Lenora Lobo, em entrevista ao jornal *Correio Brasiliense*, em 21 de agosto de 2011, disse que: “Ao subir ao palco, o bailarino não leva apenas sua experiência artística, mas suas memórias, sua vida familiar, profissional, as atividades que pratica. [...]. Não existe separação. A pessoa e o bailarino são a mesma coisa” (LOBO, 2011 apud VIEIRA, 2016, p. 169). Ou seja, do mesmo modo que não existe, no meu entendimento – a partir da Educação Somática –, uma separação de corpo e mente e, sim, um sujeito integrado, não há também uma separação dos papéis que exercemos em nosso dia a dia: o eu que dança é o mesmo eu que namora, que vai ao cinema, que sofre com a perda de alguém etc. Assim, tudo isso que vivemos, dentro e fora da dança, vai se manifestar na nossa dança, no nosso jeito de ser.

Narrativas de si dançantes

Entendido que criamos corpografias, como a dança pode ajudar o sujeito na narrativa de si e como a narrativa de si pode ajudar na dança? E como tudo isso nos forma ou nos ajuda a entender nossa formação como bailarinos(as) e professores(as) de dança? Para responder a estas perguntas, trago, então, dois campos do conhecimento: a Educação Somática e a Autobiografia. Procedimentos embasados nestes dois campos, acredito, ajudam a dar estas respostas. Importante ressaltar que em nenhum momento estou falando, por exemplo, de dança-terapia, mas de dança como arte e

de seus processos formativos tanto para aquele(a) que quer apenas dançar quanto para aquele(a) que deseja ensinar dança ou para quem deseja ambas as profissões. Importante ressaltar também que algumas tendências pedagógicas mais progressistas, na dança, como a Pedagogia feminista, trabalham com autobiografia, em uma perspectiva de que os(as) professores(as) explorem com seus/suas alunos(as) as “[...] biografias individuais, os eventos históricos e as relações de poder” (MIDDLETON, 1994 apud STINSON, 1995, p. 36). Mas, aqui, o que proponho é discutir uma dança autobiográfica a partir de procedimentos que nascem dos princípios da Educação Somática e da Autobiografia e não apoiada na Pedagogia feminista.

A Educação Somática é “[...] um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas”³ (FORTIN, 2002, p. 128, tradução nossa), e trabalha com práticas corporais, a partir da integração corporeamente e de princípios como o privilégio à informação que vem do corpo, a descoberta pessoal, a autorregulação, o reconhecimento de padrões, a busca por um corpo saudável e a mudança de ritmo do/no movimento da/na aprendizagem. O campo tem técnicas e métodos sistematizados, mas também abordagens – procedimentos que usam os princípios gerais ou que nasceram da mescla de sistematizações. Em meu trabalho docente, parto das abordagens somáticas e não de uma técnica ou método sistematizado.

Por outro lado, o campo da Autobiografia entende que nossa formação é um processo contínuo, estamos sempre nos formando, e, além disso, compreende o quanto a nossa sub-

3 No original: “[...] an umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience”. (FORTIN, 2002, p. 128)

jetividade é importante – assim como a Educação Somática. As narrativas ou escritas de si, proporcionadas pela Autobiografia, permitem que pensemos: “[...] nas marcas produzidas – o que fizeram conosco, para então pensarmos no que podemos fazer conosco a partir de agora” (OLIVEIRA, 2011, p. 132). A partir desse entendimento do campo da Autobiografia, fui construindo procedimentos embasados nesta perspectiva.

Relato aqui, portanto, alguns procedimentos que partem do meu pensamento sobre os dois campos do conhecimento, de modo a pensar nessas narrativas que a dança produz, de nossas corpografias. Os procedimentos foram criados e vivenciados ao longo de minha experiência docente, tanto em espaços formais quanto informais, incluindo a formação de futuros(as) artistasdocentes⁴ em curso universitário.

Vou tentar responder, então, à primeira pergunta: como a dança pode ajudar o sujeito na narrativa de si? Parto do pressuposto de que a narrativa de si pode ser tanto escrita quanto imagética e cinestésica. Ana Carolina Mundim (2013, p. 267) diz que “se o corpo é inscrição é, portanto, texto”. O próprio corpo é texto e, ele, em movimento, produz escrituras. Posso, então, movimentar-me para narrar-me?

Um procedimento interessante para isso é o que chamo de Estações – de um lado a outro na sala, o(a) bailarino(a) deve imaginar de três a cinco espaços [a quantidade vai depender da idade da pessoa e será determinada previamente pelo(a) docente], sendo cada um deles representativo de uma fase da vida: primeira infância, segunda infância, adolescência, vida adulta e maturidade. Que movimentação cada espaço-tempo me conduz? O que ele me inspi-

ra? Como é transitar de um para outro, sem necessariamente seguir uma cronologia? A ideia não é reproduzir gestos dessas faixas-etárias, mas permitir que o espaço-tempo imaginário nos conduza ao movimento, que ele nos permita rememorar, de modo que, assim, “[...] as memórias são reescritas sempre que ativadas [...]” (BASTOS, 2013, p. 183). Do ponto de vista artístico, pode-se escolher fragmentos da movimentação de cada estação e criar uma pequena célula coreográfica. Nesta escolha, por mais que pensemos do ponto de vista estético, é claro que nossa subjetividade estará presente, pois nenhuma escolha é aleatória. Quando levantamos movimentos, em dança – em qualquer pesquisa de movimentação, oriunda ou não da autobiografia – temos sempre de fazer escolhas. Já dizia Wally Salomão (2001): “a memória é uma ilha de edição”. Se o próprio rememorar já é editar, imagina olhar para tudo o que foi produzido de movimento e escolher? Este processo de escolha, segundo Dominicé (2010a, p. 88), faz com que:

[...] Esforçando-se por selecionar no seu passado educativo o que lhe parece ter sido formador na sua vida, o sujeito do relato biográfico põe em evidencia uma dupla dinâmica: a do seu percurso de vida e a dos significados que lhe atribui; nunca se limita a fazer um simples balanço contabilístico de acontecimentos ou de determinados momentos.

Aqui é importante ressaltar que o autor se refere ao passado educativo, mas se pensarmos que estamos sempre nos formando e que nos formamos nos mais diversos espaços-tempos, então, esse passado educativo não se situa apenas no âmbito escolar, mas em qualquer espaço.

Do ponto de vista pedagógico, este tipo de procedimento permite a emergência de uma dança própria e não a reprodução de movimentos já codificados (vindos de técnicas como o balé clássico, o jazz, a dança moderna

4 Considero que colocar o hífen entre artista e docente dá uma ideia de dicotomia. Um artista docente não é meio artista, nem meio docente, é 100% os dois, porque em toda dimensão criativa há uma dimensão pedagógica.

etc.). Isso é importante não só para aquele(a) que dança, mas também para aquele(a) que vai ensinar. Muitas vezes, o(a) aluno(a) de dança acredita que dançar seja apenas e tão somente produzir movimentos codificados e não enxerga dança em outros movimentos – considera que o que não é codificado não é dança – e, por vezes, não acredita que possa produzir sua dança.

Além de considerar os aspectos artísticos e pedagógicos específicos da dança, há que se pensar que esta narrativa de si produzida em movimento é também uma escrita autoformativa, pois, como afirma Peres (2011, p. 73), “na medida em que o sujeito se pensa, muitos aspectos do vivido podem vir a tona para contribuir com o processo de formação posterior”.

A segunda pergunta (como a narrativa de si pode ajudar na dança?) pode ser pensada a partir da Autobiografia, de uma forma geral, não de uma técnica ou método do campo da pesquisa autobiográfica. Neste caso, pode emergir tanto dos procedimentos utilizados por Pina Bausch quanto pelos criados por outros(as) artistas que trabalham com a autobiografia para a criação cênica e já discutidos anteriormente. Pode também aparecer em sala de aula – para fins didáticos – ou na sala de ensaio – para fins artísticos – de formas variadas.

Trazer material pessoal para a sala de aula pode ajudar na pesquisa de movimentos nessa dança autobiográfica: brinquedos, cartas, fotografias etc. Brinquedos podem ser usados em aula de dança tanto para crianças quanto para adultos. Para além da memória afetiva, o manuseio do objeto nos conduz a movimentações que trazem outras memórias cinestésicas, e assim sucessivamente. Quais são as possibilidades de movimento da boneca? O que ela traz para mim, para o meu movimento? E o carrinho, a corda, o bambolê? A ideia não é que façam mímica de movimentos que

os brinquedos produzem, mas que se deixem descobrir o que o brinquedo pode trazer para si e para o seu movimento. Pode-se pesquisar também a partir da memória daquele brinquedo. Do mesmo modo que, em outras pesquisas de movimento, a partir desta exploração, cria-se uma partitura de movimento. Em uma primeira vista, pode parecer que este tipo de exploração não pode ser formativa, do ponto de vista da autobiografia, mas há que se pensar na memória do movimento, nas escritas e inscrições que produzimos ao longo de nossas vidas. Além disso, não podemos esquecer que “nossos corpos proporcionam um mapeamento emocional de quem somos e de como fomos modelados pela sociedade dominante. A exploração das memórias ou dos sentidos corporais [...] pode nos levar à análise e à ação” (SHAPIRO, 1998, p. 39). Não se pode esquecer o que pode derivar deste dançar – e isso tem relação com o que o(a) professor(a) de dança vem a propor depois desta experiência, mas também de como o sujeito dançante absorve a experiência.

Este tipo de procedimento descrito acima tem uma significação muito importante, pois traz objetos pessoais, ou seja, estamos trabalhando com a realidade concreta de cada um(a), para além da realidade subjetiva. Considerar, desta forma, o contexto do(a) educando(a), no sentido de Freire (1987), mas bem mais amplo, que não apenas a sua realidade ao redor mas, sobretudo, sua realidade subjetiva. Freire (1987) dizia que, em uma educação problematizadora, os conteúdos se organizam e se constituem na visão de mundo dos(as) estudantes.

Neste sentido, a vida dos(as) alunos(as) se torna currículo. A vida também subjetiva e não apenas na realidade ao redor. Porque os(as) teóricos(as) da Autobiografia (JOSSO, 2004; DELORY-MOMBERGER, 2012; FERRAROTTI, 2010; PERES, 2011) têm demonstrado que o subjeti-

vo não apenas é conhecimento, mas também é social. Há uma dimensão social no particular e há a singularidade. A partir desta perspectiva, a dança autobiográfica pode ser entendida como uma experiência. Assim, coaduno com o pensamento de Contreras e Pérez de Lara (2010, p. 32, tradução nossa) de que: “Preocupar-se com a educação como experiência é abrir-se a uma escuta do que realmente nos sucede, assim como abrir-se a uma escuta do que verdadeiramente significa e nos significa isso que nos sucede”.⁵

Por fim, como tudo isso nos forma ou nos ajuda a entender nossa formação como bailarinos(as) e professores(as) de dança? Como autobiografia e dança entrelaçam-se para a nossa formação? Aqui é importante ressaltar a necessidade da reflexão com/na ação. Contreras (2002, p. 111) diz que:

Não nos encontramos, portanto, diante de uma separação entre o pensar e o fazer, pois a ação não é, nesse caso, uma realização de decisões técnicas. O pensar e o fazer vão se entrelaçando no ‘diálogo’ gerado entre a ação e suas consequências, as quais levam a uma nova apreciação do caso.

É claro, no entanto, que algumas experiências favorecem mais esta reflexão que outras. Portanto, como professores(as), devemos estar atentos a isso. Mas também não podemos esquecer que nem sempre é no ato, na vivência de uma experiência, que “as fichas caem”. Como bem lembra Acaso (2013), em numerosas vezes é muito tempo depois que nos damos conta de que compreendemos algo. Neste sentido, ter diários de bordo – com imagens e/ou escritos – durante as aulas, pode ajudar nesse processo. Não se trata de pensar nos diários como registros das aulas, dos exercícios pro-

postos etc., mas, sim, compreendê-los como parte do processo, em um *escreverdançando* – enquanto dança, explora, registra no diário o que ocorre, o que lhe move, o que sente etc. Ou posteriormente, quando algo no mundo fora da aula lhe faz lembrar algum fato da aula. Fotografar ou filmar alguns momentos da aula também pode ser útil – desde que haja um momento para que estas reproduções sejam vistas e revistas –, do mesmo modo que proporcionar aos/às alunos(as) escritas reflexivas. Em minhas classes de dança, trabalho com pelo menos dois tipos de escritas reflexivas, além do diário de bordo: inventários pessoais e reflexões sobre o processo.

Os inventários pessoais são textos próximos às chamadas escritas de si ou histórias de vida, ou seja, escritos em que os(as) alunos(as) contam sua história de vida, o que lhes foi significativo, qual a relação do que viveram ao longo da vida e a dança – uma vez que esta é meu objeto de ensino. Para ajudá-los(as), levanto algumas questões: como foi a relação com o meu corpo? Eu brincava de que? Que tipos de movimentos buscava? Como encontrei a dança? O que dancei ao longo de minha vida? Ao longo de um semestre letivo, esses textos são reescritos pelo menos duas vezes – uma delas depois de uma vivência rememorativa de suas vidas e outra no fim do semestre. Por sua vez, as reflexões sobre o processo ocorrem ao final de cada unidade didática e se dão em sala, após uma vivência que possa auxiliá-los(as) a se conectar consigo. Josso (2004) fala da importância de momentos de relaxamento que, segundo ela, é condição para estarmos disponíveis e facilita a rememoração.

Um procedimento que uso nas aulas de dança, em pelo menos uma aula, é o que chamo de Vivência Rememorativa. Considero-o importante do ponto de vista de resposta à última questão abordada. Geralmente começo esta aula por um momento de “esvazia-

5 No original: “Preocuparse por la educación en cuanto que experiencia es abrirse a la escucha de lo que realmente nos sucede, así como abrirse a la escucha de lo que verdaderamente significa, y nos significa, eso que nos sucede”. (CONTRERAS; PEREZ DE LARA, 2010, p. 32)

mento” – chama-se meditação ativa, de Osho.⁶ Posteriormente, cada um(a) escolhe um lugar na sala para deitar e vou conduzindo-os(as) à rememoração por fases de vida. Esclareço, no início da vivência, que o movimento é bem-vindo, ou seja, não é preciso estar deitado(a) e imóvel apenas lembrando, e que aos seus lados existem papéis e canetas que podem ser usados para anotações. A partir de indicações como: imagine que está no útero de sua mãe e está nascendo, como era esse bebê etc. até a chegada à fase adulta. É claro, no entanto, que nem sempre é fácil executar esse tipo ação e, como afirma Martini Lani-Bayle (2012), as tomadas de consciência podem ser desestabilizadoras e suscitar resistências à narrativa, mesmo quando o motivo não aparece de forma clara. Como professora, tenho de ter um olhar atento ao que ocorre, pois muitas vezes é no movimento que o sentimento se expressa – o rasgar a folha por uma raiva, o esmurrar a parede, o cair no choro etc. As anotações e percepções dessa vivência podem servir para a revisão do inventário pessoal e sua respectiva reescrita, pois: [...] o que o adulto diz de sua história não é idêntico em todos os momentos de sua vida, nem em todos os contextos nos quais se exprime” (DOMINICÉ, 2010a, p. 88).

Ao longo de um semestre, as vivências de sala de aula – as narrativas em movimento – bem como as escritas pessoais – diários de bordo, inventário e reflexões – fazem emergir diversas questões formativas para o(a) futuro(a) profissional de dança – em qualquer que seja a sua ênfase, tanto como artista quanto como professor(a) ou atuando como artistadocente. É possível perceber, por exemplo, quais são os padrões de movimento constantes – ou seja, quais são as movimentações que a pessoa tende a repetir – e, muitas vezes, com-

prender a origem delas. Do mesmo modo, ao longo do processo, muitas vezes emergem a compreensão de escolhas estéticas – o que para um(a) futuro(a) artista é muito importante. Ou são levantadas questões em relação ao fazer pedagógico: repito o que meus/minhas professores(as) faziam? Valeska Oliveira (2011) nos lembra que os territórios que adentramos, quando estamos escrevendo sobre nossas vivências, nos trazem à mente significados construídos sobre docência a partir da nossa experiência como alunos(as). A autora afirma que a produção destas narrativas, em cursos de licenciatura, permite que a pessoa que escolheu a docência como profissão reveja seus repertórios, suas visões de professor, e problematize modelos, práticas e comportamentos (OLIVEIRA, 2011).

Singularidades e pluralidades

Processos autobiográficos em dança – para a criação cênica, para fins didáticos ou quaisquer que sejam – são processos formativos singulares, mas também plurais.

A singularidade desses processos talvez seja a questão mais visível, pois, como nos lembra Cunha (2012, p. 101), o “exercício de desvelamento que caracteriza a pesquisa autobiográfica fundamenta-se na memória. A memória assinala a nossa singularidade, direcionando as possibilidades de ser e fazer”. Mais que isso, é extremamente singular o eu-sujeito descobrir a sua própria dança a partir de sua própria vida – dos fatos, dos objetos, fotografias e memórias; assim como descobrir-se a si e a seus processos formativos dançando. Sobre esta questão das singularidades e pluralidades, Dominicé (2010b, p. 199) afirma que:

[...] Quaisquer que sejam os parâmetros comuns – a família de origem, a escola, os grupos de adolescentes, a formação profissional, o exercício do trabalho – a biografia educativa

6 O indiano Osho desenvolveu uma série de meditações que partiam do princípio do movimento, do chacoalhar e dançar até a exaustão para, posteriormente, ficar em silêncio.

põe em relevo processos de formação próprios de cada narrativa da história de vida. O processo não é, portanto, uma medida comum de formações diferentes. Enquanto noção, exprime essas diferenças.

No entanto, como bem lembra Larrosa (2006, p. 25), “toda escritura pessoal, enquanto escritura, contém vestígios das palavras e histórias recebidas”. Voltamos, portanto, às corpografias, às nossas es(ins)critas, ao fato de es(ins)crevermos... Além disso, não podemos esquecer que “todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. [...] Toda a vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social” (FERRAROTTI, 2010, p. 44), o que significa que nossa singularidade está permeada por uma pluralidade.

A pluralidade presente nas corpografias e nas narrativas dançantes aqui expostas vão além, porém, do fato de sermos permeados e afetados pelos outros. São plurais também porque este eu-sujeito enxerga no outro a si, e vice-versa, e enxerga em si e no outro o coletivo:

Por meio do processo crítico de refletir sobre **experiências vividas**, os estudantes são capacitados a interpretar as relações sociais e individuais que vivem, e podem começar a entender seu próprio poder de transformar e recriar essas relações e, conseqüentemente, seu próprio mundo. (SHAPIRO, 1998, p. 36, grifo da autora)

Ou como diz Bolívar (2012), a narrativa é um modo dos indivíduos darem sentido a si e ao mundo. Nunca é apenas pessoal, mas também nunca é de todo coletivo. O singular e o plural estão presentes o tempo todo nesse processo.

Ao vivenciar práticas corporais que permitem refletir sobre sua história, ao escrever sobre elas – em movimento ou na folha do papel –, ao recordar sua vida e inscrições corpo-

rais, o(a) aluno(a) consegue perceber o que o forma e visualizar o que pretende formar. Segundo Josso (2004, p. 72):

Este movimento retrospectivo do pensamento provoca tomadas de consciência, tanto pela pluralidade das leituras possíveis de uma mesma experiência, como pela evolução geral [...] de visão de mundo ou, cosmogonia pessoal, que cada um progressivamente constituiu e interiorizou diante das suas necessidades de dar sentido à sua vivência, à sua trajetória, aos seus laços consigo mesmo, com o outro e com o meio humano e natural.

A dança autobiográfica aqui descrita, o trabalho a partir das corpografias do sujeito dançante permite também a emergência do(a) pesquisador(a), tanto da parte do(a) aluno(a) que participa da vivência, quanto do(a) professor(a) que propõe, pois, de acordo com Betânia Ramalho, Isaura Nunez e Clermont Gauthier (2004, p. 28), o(a) professor(a)-pesquisador(a) é o “[...] profissional que participa na produção de saberes com métodos e estratégias sistematizadas, utilizando a pesquisa como mecanismo de aprendizagem”. No caso de licenciaturas em Dança, este tipo de trabalho se torna ainda mais relevante na formação desse artístadocente, que pode ver a pesquisa na sua prática cotidiana.

Acredito, assim, que o tipo de experiência descrita neste texto pode fazer com que a aula de dança seja:

[...] um lugar onde os estudantes façam conexões entre o pessoal e o social; desenvolvam suas habilidades perceptivas, imaginativas e sensuais; encontrem suas próprias vozes; validem seus sentimentos e suas capacidades de compaixão, e adquiram poder por meio da afirmação de sua capacidade de serem co-criadores do mundo que vivem. (SHAPIRO, 1998, p. 44)

Encerro esta discussão a respeito da singularidade e da pluralidade dessas narrativas dançantes lembrando que o tempo todo elas são formativas, independente de estarmos ou

não em um curso de graduação em Dança, uma vez que a “formação depende do que cada um faz do que os outros quiseram, ou não quiseram, fazer dele” (DOMINICÉ, 2010a, p. 95). E que: “[...] Por ser um processo, a formação não se dá

a conhecer de uma só vez nem num lugar preciso. É falada de várias maneiras e em diversos contextos [...]” (DOMINICÉ, 2010b, p. 213). Estamos sempre nos formando e sempre criando novas corpografias.

Referências

ACASO, María. **Reduolution**: hacer la revolución en la educación. Barcelona: Paidós, 2013.

BATSON, Glenna. Somatic Studies and Dance. **International Association for Dance Medicine and Science**, [s.l.], 17 set. 2009. Disponível em: <<http://www.iadms.org>>. Acesso em: 23 out. 2015

BASTOS, Marcus. Práticas e políticas para criação de memórias culturais em ambientes programáveis. In: SILVA, Monica Toledo (Org.). **Performances da memória**. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2013. p. 179-216.

BÉZIERS, Marie-Madeleine; PIRET, Suzanne. **A coordenação motora**: aspecto mecânico da organização psicomotora do homem. 3. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

BOLÍVAR, Antonio. Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 27-70.

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CONTRERAS, José. PÉREZ DE LARA, Núria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Núria. (Comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: 2010, Ediciones Morata. p. 21-86.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Jorge Luiz da. Pesquisas com (auto)biografias: interfaces em tempos de individualização. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena

Menna Barreto. (orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 95-114.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo I. Natal: EDUFERN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 71-94.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2010a. p. 81-96.

_____. O que a vida lhes ensinou. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2010b. p. 189-222.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, Coventry, v. 1, n. 1, p. 5-27, 2009.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-teatro**: repetição e transformação. São Paulo: Editora Hucitec, 2007.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFERN, 2010. p. 21-58.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de; PEREIRA, Ana Cristina. (Orgs.). **Formação, experiência e criação**:

curso educação infantil, infâncias e arte. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2014.

FORTIN, Sylvie. Living in movement. Development of somatics practices in different cultures. **Journal of Dance Education**, v. 2, n. 4, p. 128-136, 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. Ludobiografia: uma invenção metodológica em pesquisa (auto)biográfica em educação. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 165-202,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIORDANO, Davi. **Teatro documentário brasileiro e argentino: o biodrama como a busca pela teatralidade do comum**. Porto Alegre: Armazém Digital, 2014.

_____. O homem vermelho: dança, autobiografia e doença na cena contemporânea. In: Semana Acadêmica, Semana Japonesa, 1., 2015, São João Del Rei. **ASACT**, São João Del Rei, UFSJ, n. 1, p. 83-93.

GREBLER, Betti. Pina Bausch e Maguy Marin: teatralidade e corporeidade contemporânea. In: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera. **Coleção dança cênica: Pesquisas em dança**, v. 1. Joinville: Letra D'Água, 2008. p. 101-107.

GREEN, Jill. Somatic knowledge: the body as content and methodology in dance education. **Journal of Dance Education**, v. 2, n. 4, p. 114-118, 2002.

HANNA, Thomas. What is somatics? **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, p. 4-6, 1986/88. Disponível em: <<http://somatics.org/library/htl-wis4.html>> Acesso em: 06 out. 2013

_____.The field of somatics. **SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, v. I, n. 1, outono 1976.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOFES, Suely. E sobre o corpo, não é o próprio corpo

que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRUHNS, Heloisa T. (Org). **Conversando sobre o corpo**. Campinas: Papyrus, 1985. p. 44-60.

LANI-BAYLE, Martine. Narrativas de vida: motivos, limites e perspectivas. In: PASSEGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 59-78

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEAL, Maria Lucia. Máquina da memória. In: TAVARES, Joana Ribeiro da Silva; KEISERMAN, Nara. (Orgs.). **O corpo cênico: entre a dança e o teatro**. São Paulo: Annablume; Rio de Janeiro: Unirio; Capes, 2013. p. 277-289.

MACHADO, Suely. A importância da memória e do olhar na construção de uma linguagem artística. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE, **Seminários de Dança – Criação, ética, pa..ra..rá pa..ra..rá**, modos de criação, processos que deságuam em uma reflexão ética. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2012. p. 70-74.

MUNDIM, Ana Carolina. **Danças brasileiras contemporâneas: um caleidoscópio**. São Paulo: Annablume, 2013.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A escrita como dispositivo na formação de professores. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 123-135.

PERES, Bruna Bellinazzi. Desvelando memórias: afetos e autobiografia cênica. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 1, n. 1 p. 76-88, jan./jun. 2014.

PERES, Lúcia Maria Vaz. No vai e vem da vida a escrita como um processo de (auto)formação. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 65-78.

RAMALHO, Betânia Leite; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Antônio Pinto. **Por exemplo a cadeira: ensaio sobre as artes do corpo**. Lisboa: Cotovia, 1997.

_____. Glória, glória ao corpo. In: RIBEIRO, Antônio Pinto. **Dança temporariamente contemporânea**. Lisboa: Passagens, 1994. p. 9-21.

RIBEIRO, Mônica. Memórias na dança-improvisação: acontecimento do corpo. In: SILVA, Monica Toledo. (Org.). **Performances da memória**. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2013. p. 46-59

SALOMÃO, Waly. **O mel do melhor**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

SANTANA, Eduardo Augusto Rosa. **Dança autobiográfica: multivocalidade do self encenado a partir e além da carne negra**. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

SHAPIRO, Sherry B. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino de dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 9, n. 2 (26), p. 35-53, jun. 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, EDUFRRN, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

STINSON, Susan. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Pro-posições**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 77-89, nov.1995.

STRAZZACAPPA, Marcia. Educação somática: princí-

pios e possíveis desdobramentos. **Repertório** – Teatro e Dança, Salvador, ano 12, n. 13, p. 48-54, 2009.2.

TIBURI, Marcia; ROCHA, Thereza. **Diálogo dança**. São Paulo: Editora SENAC, 2012.

TOLEDO, Monica. Memórias possíveis: eu em algum lugar. In: SILVA, Monica Toledo. (Org.). **Performances da memória**. Belo Horizonte: Impressões de Minas, 2013. p. 60-79

TRAVI, Maria Tereza Furtado. Dançar-se: processos de criação em dança contemporânea. **Cena em movimento**, Porto Alegre, n. 3, s.n., 2013.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. Percebendo o corpo. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-34.

VIEIRA, Marcílio de Souza. A memória gruda na pele ou a dança madura do corpo. **Art Research Brasil**, v. 3, n. 2, p. 160- -177, jul./dez. 2016.

WEGNER, Bárbara Pires. Reelaboração de uma trajetória através da escrita de um diário. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Orgs.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 27-35.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na dança: visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 17-30, fev. 1999.

ZANELLA, Andrisa Kemel. Onde está a biografia do meu corpo? In: PERES, Lúcia Maria Vaz; ZANELLA, Andrisa Kemel. (Org.). **Escritas de autobiografias educativas: o que dizemos e o que elas nos dizem?** Curitiba: CRV, 2011. p. 9-26.

Recebido em: 10.01.2017

Aprovado em: 30.03.2017

Neila Cristina Baldi é doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Artes Cênicas. Grupo de Pesquisa Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade. Bolsista CAPES. e-mail: neilabaldi@gmail.com

Universidade Federal da Bahia. Av. Araújo Pinho,292, Canela – Salvador, BA CEP 40110-150 Telefone: (51) 982.004.139

REFLEXÕES EM TORNO DE UMA FORMAÇÃO EM ANIMAÇÃO TEATRAL

■ MARIA FLOR DIAS

Instituto de Educação - Universidade do Minho

■ CARLA PIRES ANTUNES

Instituto de Educação - Universidade do Minho

RESUMO

O presente texto reúne um conjunto de reflexões elaboradas em torno da experiência do primeiro ano de implementação do Mestrado de Animação Teatral do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Debruça-se sobre a estrutura curricular deste curso, de modo particular sobre aquela que é por excelência a sua unidade curricular eixo, Estudos Performativos. O texto problematiza as questões fundamentais que orientaram o travejamento conteudinal dos Estudos Performativos e o modo como nesta unidade de conhecimento se procurou articular preocupações epistemológicas e de ensino e aprendizagem e, simultaneamente, responder às necessidades inerentes à heterogeneidade do público alvo, no que se refere à sua formação inicial, aos diferentes sentidos e graus de literacia e fruição teatral. Finalmente, reflete sobre os blocos conteudinais da unidade curricular que melhor ilustram o sentido de pesquisa teatral que a desconstrução e o uso do conceito de *performance* nos permitiram convocar no contexto de formação.

Palavras-chave: Animação Teatral. Animador Teatral. Formação. Estudos Performativos.

ABSTRACT

REFLECTIONS ON TEACHING PERFORMANCE STUDIES FOR COMMUNITY-BASED THEATRE

This paper presents a set of reflections made in relation to experiences that happened in the first year of the first course for the Masters Degree in Theatrical Activities in the Institute of Education, University of Minho. It looks at the curricular structure of this course and focuses especially on the course backbone - Performance Studies. The text discusses the fundamental questions that guided the content framework of Performance Studies and the way that this unit of knowledge sought to articulate epistemological,

teaching and learning concerns, while simultaneously meeting the inherent heterogeneous needs of the target audience; namely, in relation to the initial training of students, their different goals, as well as their degrees of theatrical literacy and experience. Finally, it reflects on the constituent modules of the curricular unit that best illustrates the goals of the theatrical research opened up by the deconstruction and use of the concept of *performance* in the training context.

Keywords: Theatrical Activities. Theatrical *Animateur*. Training. Performance Studies.

RESUMEN REFLEXIONES EN TORNO A UNA FORMACIÓN EN ANIMACIÓN TEATRAL

El presente trabajo reúne un conjunto de reflexiones centradas en la experiencia del primer año de desarrollo del Máster de Animación Teatral del Instituto de Educación de la Universidade do Minho. Se detalla la estructura curricular de este curso, particularmente la de aquella que es, por excelencia, su unidad curricular vertebral: *Estudios de la Interpretación*. El trabajo polemiza en torno a las cuestiones básicas que orientaron la estructuración de los contenidos de los *Estudios de la Interpretación* y en torno al modo como, en esta unidad de conocimiento, se intentaron articular simultáneamente preocupaciones de tipo epistemológico y de enseñanza/aprendizaje, de un lado, y necesidades inherentes a la heterogeneidad de los destinatarios en lo referente a su formación previa y a su diferente sentido y nivel de conocimiento práctico y disfrute del teatro, de otro lado. Finalmente, el trabajo reflexiona sobre los bloques de contenido de la unidad curricular que mejor ilustran el sentido de investigación teatral al que la deconstrucción y el uso del concepto de *interpretación* nos permitieron acceder en el contexto de formación.

Palabras clave: Animación teatral. Animador Teatral. Formación. Estudios de la Interpretación.

Ausente da esfera dos grandes debates educacionais, esporadicamente sinalizada nas reformas educativas, ou ciclicamente convocada pela agenda das grandes fundações e organizações culturais internacionais, a Educação Artística, nomeadamente, o Teatro/Educação,

foi-se posicionando tangencialmente à agenda política que, em grande medida, tem dirigido a investigação educacional em Portugal (DIAS, 2010).

Porém, nos últimos anos, esta tendência tem vindo a alterar-se. Um conjunto signifi-

ficativo de conferências, nacionais e internacionais, como o *Roteiro Para a Educação Artística*, “Roteiro Para a Educação Artística” (UNESCO, 2006), o “European & International Research Symposium” (2007) subordinado ao tema “Evaluating the Impact of Arts & Cultural Education on Children and Young People”, a “Conferência Nacional de Educação Artística” (2007-2008) e os estudos científicos e relatórios oficiais, nacionais e internacionais, como o “Report of the Task Force on the Arts” (2008), produziram informação crítica relevante sobre a situação do ensino em educação artística, bem como sobre as novas orientações a imprimir-lhe.

No plano nacional o “Estudo de Avaliação do Ensino Artístico” (2007) destacou a tendência para a consolidação e a expansão do sistema de ensino artístico e da sua própria oferta educativa. Tal facto, revelado pela análise comparada de indicadores nacionais e internacionais, veio legitimar o discurso da investigação em artes e o da formação de nível superior (mestrados e doutoramentos) de modo a que os diferentes domínios artísticos, nomeadamente o teatral, pudessem interagir e responder, por um lado, à emergência de novas “comunidades criativas” conectadas com as “indústrias culturais e criativas” (COMISSÃO EUROPEIA, 2010), às necessidades das chamadas “culturas juvenis” (PAIS, 2003) e às decorrentes do fenómeno do “envelhecimento global das populações” (HARPER, 2008) e, por outro, às especificidades veiculadas pelas políticas sociais, culturais e artísticas de traçado europeu.

Paralelamente, a investigação produzida no campo da Educação de Adultos e no da Animação Sociocultural tem evidenciado a importância dos Estudos Teatrais no plano da intervenção e democratização cultural. As ideias de participação e cidadania, implícitas na *praxis* da democratização cultural, comprometem as

linguagens e formas teatrais com o desenvolvimento e a autonomia dos indivíduos na comunidade.

Foram, aliás, razões de ordem praxeológica e fundacional que levaram Ventosa (1996) a considerar o teatro como o instrumento operativo por excelência da Animação Sociocultural. Afirma o autor que, salvo como mera estrutura formal e teórica, a prática da Animação Sociocultural não poderá nunca, existir por si só. A natureza interventiva e o carácter operativo da animação obrigam a que se mobilizem espaços e se convoquem modelos de intervenção concretos, para que a Animação Sociocultural possa realmente se materializar. Entre os possíveis instrumentos e modelos de intervenção, o Teatro tem sido consensualmente assumido como referência duplamente fundacional: porque tempo único de criação individual e ou colectiva e porque *locus* de encontro e partilha da experiência de alteridade, historicamente inscritos no cerne identitário do Teatro.

Na confluência destes fatores, a possibilidade de criação de um Mestrado em Animação Teatral, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, representou uma oportunidade educativa importante. Alargava-se com ele a própria oferta formativa da instituição e, simultaneamente, agarrava-se a oportunidade histórica de fidelizar, nas geografias do conhecimento oficial da Academia, o que genericamente designamos por Estudos Teatrais.

As considerações acima referidas (algumas das quais com fortes implicações no plano epistemológico e na concepção curricular do curso), as próprias condicionantes institucionais e o suporte legal disponível entreteram e cunharam especificidades no desenho do plano curricular, daquele que seria o primeiro Mestrado em Animação Teatral desta Academia.

Perfil de Formação e Objectivos Gerais do Curso

No que se refere ao perfil da formação académica superior, estabeleceu-se que este se deveria constituir como um processo que promovesse a inovação, o aprofundamento e a articulação dos conhecimentos, considerando a sua aplicabilidade no exercício de uma profissão.

Por meio dele, o aluno, protagonista do processo educativo, deveria adquirir competências necessárias à adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, resultados directos da flexibilidade da formação, da reciclagem e da reconversão dos conhecimentos, impulsionando-se, assim, a inovação e a transformação funcional e criativa.

Em termos de estrutura conceptual, um conjunto de conhecimentos fundamentariam a acção onde cada disciplina iria incorporar os métodos próprios, e cada docente incutiria o carácter dinâmico e evolutivo da estrutura disciplinar pela qual cientificamente o seu ensino responderia.

Em termos de objectivos gerais de formação, o ciclo de estudos do Mestrado deveria promover a aquisição de competências no domínio da Animação Teatral relevantes para os

processos de intervenção e Animação Socio-cultural. Para tal, impulsionar-se-ia o conhecimento de perspectivas teóricas e o debate sobre paradigmas da educação, animação e intervenção artística. De igual modo, se procuraria fornecer ao aluno as ferramentas básicas que lhe permitissem dominar os modelos de acção teatral e fomentar atitudes de trabalho colaborativo com os demais agentes socioeducativos, na construção, desenvolvimento e avaliação de projectos de educação, animação e intervenção artística, assim como no desenvolvimento, gestão e organização de eventos artístico-culturais, onde a família e a comunidade pudessem envolver-se. Pretendia-se, assim, responder aos grandes desafios do mundo actual, nomeadamente, o da construção de um futuro mais sustentável.

Plano de Estudos e Estrutura do Curso

O modelo de formação transcorreria em 4 semestres curriculares, distribuindo-se por estes, o curso de especialização propriamente dito e os trabalhos de seminário e investigação conducentes à elaboração da dissertação de Mestrado.

O plano de estudo convocaria o conjunto de Unidades Curriculares de natureza obrigatória e opcional, que se apresenta a seguir.

Unidades Curriculares Obrigatórias

1. Estudos Performativos I
2. Correntes Artísticas Contemporâneas
3. Psicologia e Animação Teatral
4. Design de Figurino
5. Estudos Performativos II
6. Animação Teatral
7. Metodologias de Investigação
8. Seminário de apoio à Dissertação

Unidades Curriculares Opcionais

1. *Puppetry* (Atelier de formas animadas)
2. Imagem, Som e Vídeo
3. Teatro Musical
4. Cidade, município e acção educativa e cultural
5. Estética e filosofia teatral
6. Formação e aprendizagem ao longo da vida

O referido plano obedeceria ao princípio de articulação vertical e horizontal em termos de horizontal, em termos de relevância e flexibilidade, tanto a nível dos conteúdos, como das metodologias e sistemas de avaliação, tendo em conta o objeto de estudo e sua pertinência para o perfil de formação.

Estudos Performativos: um Olhar Reflexivo Sobre a Unidade Curricular

Como vimos, os *Estudos Performativos I* e os *Estudos Performativos II*, com continuidades implícitas entre si, designam a unidade de conhecimento de maior peso, do ponto de vista da pesquisa laboratorial teatral, no plano curricular do Mestrado em Animação Teatral.

A concepção e o nome dos *Estudos Performativos* são resultado de uma procura sistemática e de um encontro bem-sucedido entre um punhado de preocupações epistemológicas e curriculares inerentes a um Mestrado de especialidade e o facto de se poder convocar, do mundo das artes, instrumentos conceptuais e praxeológicos capazes de responder de forma consequente àquelas preocupações.

Colocados perante a proposta de concepção de um novo Mestrado, condicionados quer pelas lógicas curriculares, temporais e espaciais, do modelo de formação (em tudo avessas aos requisitos da dinâmica da pesquisa e criação teatrais), quer pela espectável heterogeneidade formativa dos futuros candidatos, a questão fundamental, a questão fundamental que então se colocava, era a de saber seleccionar e recortar, de entre as formas e os vários conteúdos artísticos disponíveis, os que melhor se ajustassem às contingências da realidade existente e respondessem à complexa e questionável ideia: que teatro na animação sociocultural?

De facto, quando se fala em teatro no âmbito da Animação Teatral, pressupõe-se

um teatro que foge ao *cannon* da tradição, que resiste à inclusão na “cultura cultivada” (CHARTIER, 2001); um teatro que surge indissociável da vivência pessoal dos indivíduos e da sua realidade social, razão pela qual, neste contexto, o “espectáculo teatral” não constitui de *per se*, a finalidade última, mas antes, um meio de *re ligar*, de pôr em comum. Trata-se de um teatro “ritual purificador no qual uma colectividade é posta em plena posse das energias que lhe são próprias (ARTAUD apud RANCIÈRE, 2010, p. 13); de um teatro que implica as pessoas, convocando-as, a si mesmas, como fazedores teatrais, e às suas experiências de vida, como razão de fazer teatro. Movem-se ali concepções de um fazer teatral que se preocupa com os indivíduos, que faz dos seus problemas e culturas motivos de texto dramático e referência educativa numa perspectiva de “diversidade, integração e educação multi e intercultural” (CARDOSO; LOPES; LEONIDO, 2004, p. 58).

Porém, este fluxo de vida real de que a animação teatral se alimenta e lhe é vital, em contextos de intervenção e democratização cultural, estará sempre (ao não se alterar nem se criar interstícios de ligação da Academia ao tecido social) ausente da experiência de formação do futuro animador teatral. Fundamentalmente porque a formação em animação teatral, ao ser implementada na Academia, longe da comunidade viva, fica subordinada às lógicas daquela, sujeita à fragmentação e à pulverização do seu tempo e ao espartilho das racionalidades institucionais que são cada vez menos de cariz humanista e mais industrializadas. Pela mesma razão, também a convocação da realidade social, essencial aos processos de formação e criação teatrais, ficaria cativa do *ethos* académico e confinada a níveis de abstracção e à “ilusão da *mimese*” (RANCIÈRE, 2010), que mascaram a essência e o conflito inerentes à realidade social. Deste modo,

o exercício da abstracção e o artifício, que se produzem sempre que se pretende problematizar e criar sobre o simulacro social, constituiriam, neste processo de contornos alienantes, os únicos retornos a serem presentes ao professor e ao aluno, no momento do balanço final. Serão, em última análise, projectos artificiais que ocorrem sempre que o formando é chamado a conceber e desenvolver projectos teatrais em função de enquadramentos sociais cujos limites e complexidades desconhece e com os quais, muitas vezes, não teve nem terá, contacto algum.

A maior parte dos formandos terá na melhor das hipóteses, um contacto débil com determinados contextos socioculturais, uma quase ausência de habitus de fruição cultural e um relativo afastamento dos *loci* de produção e distribuição artística. Acrescem a estes, condicionalismos inerentes a fatores económicos e ao tempo dispendido na enorme distância que os mantêm rotineiramente presos a um triângulo cujos vértices são quase invariavelmente Trabalho – Casa – Formação.

Nesta quase ficção, a unidade curricular, responsável pelo eixo teatral da formação, corria o risco de asfixiar, já que nem a “realidade real” poderia insuflar e informar os processos criativos, nem o formando, imerso neste faz de conta, poderia apurar do impacto social da sua intervenção, nem se apropriar do seu potencial capital criativo. O próprio reportar da experiência e das aprendizagens adquiridas (inerente aos dispositivos de avaliação e formação académicas), ficaria também ele hipotecado às inverdades de uma intervenção efabulada sobre o abstracto subjectivo.

Por outro lado, a grande parte dos registos escritos relativos a contextos e práticas teatrais de formação é orientada para textos de autor e a técnicas associadas à representação teatral – a voz, o corpo, a personagem, o ator e o teatro, desenvolvidas numa perspec-

tiva direccionada ao espectáculo profissional e comercial. De igual modo, a experiência pessoal que o teatro proporciona a cada um dos atores intervenientes, em tudo distinta da experienciada em contextos de animação, não é normalmente alvo de reflexão escrita, ficando cativa dos segredos do ator, até porque, como refere Aslan (2010: XV), “ele não tem necessidade nenhuma de esclarecer para nós, a gestação obscura e dolorida que o conduz ao fundo de si mesmo ou para fora de si”. Pelo que, toda a aprendizagem assim adquirida é, quando muito, partilhada pela via da oralidade. Uma e outra destas formas de pouco servem a quem se adentra na formação em Animação Teatral. Sobretudo porque a maior parte das actividades que se dinamizam a nível de comunidades, no âmbito da animação teatral, se alimentam do vivido colectivo, privilegiam histórias de vida, dão sentido à memória pessoal, ao acidente e ou problema local, em detrimento de guiões pré-escritos por agentes exteriores ao grupo ou à comunidade. As actividades são processadas, em primeiro lugar, através da improvisação e só depois, coletivamente transformadas em representação teatral, sob a orientação de animadores teatrais ou de artistas profissionais (que podem ou não estar activos noutros tipos de teatro profissional), ou de artistas amadores locais, residentes entre o grupo de pessoas e que, por falta de um melhor termo, são muitas vezes chamados de “periféricos”, como salienta van Erven (2001). No caso do teatro comunitário, este colhe os seus frutos naquelas *performances* em que os residentes da comunidade participam, envolvendo-se eles próprios, substancialmente, no processo criativo.

Este tipo de abordagem só muito raramente é captado pelos *media* nacionais e, porque ocorre frequentemente fora dos meios artísticos “legítimos”, tende, por isso, a escapar à atenção dos teóricos da cultura, dos estudio-

tos do teatro e aos da própria animação. Trata-se de um tipo de teatro que privilegia, em primeiro lugar, o prazer do fazer artístico e o *empowerment* dos seus participantes. As suas formas materiais e estéticas emergem directamente, se não exclusivamente “do” grupo ou “da” comunidade, cujos interesses tenta expressar, não havendo, por isso, grande reflexão teórica sobre esta temática (VAN ERVEN, 2001).

Identificado o quadro de contingências que rodeou a oferta educativa que constituiu a proposta de Mestrado, três pressupostos fundamentais orientaram as opções curriculares então tomadas:

– O primeiro apostava na necessidade de fazer descolar os candidatos de uma representação tradicional de teatro e do fazer teatral, para uma outra representação social, que lhes permitisse problematizar o teatro, as formas de o provocar, de o dar a ver e sentir e, sobretudo, de o tornar instrumento de democratização cultural em contextos sociais diversificados.

– O segundo, condicionado aos princípios da aprendizagem e da criação teatrais, propunha orientar-se pela senda da realidade. Os formandos, embora perspectivando o devir de se tornarem, no colectivo, animadores teatrais, partiriam individualmente de um foco real/concreto onde a vivência, a experiência e o conhecimento, construídos através de processos de desconstrução das ideias de ator, de teatro e dos seus fazeres, abririam a possibilidade de transposição didáctica para contextos sociais concretos e variados.

– O terceiro, obedecendo ao princípio de articulação vertical e horizontal inerente ao plano curricular, procuraria guiar a pesquisa através de incursões interdisciplinares, aos diferentes domínios do conhecimento e das técnicas configuradores do plano de estudos.

Entre a perspectiva de desconstrução teatral e a de desinstalação no campo da recep-

ção foi ganhando forma o conceito de *Estudos Performativos*.

A literatura produzida à volta do conceito de *performance* evidencia o seu carácter polissémico. Entendida como forma de arte particular com génese no campo das artes visuais, a *performance* é reconhecida pela sua ductilidade, pelo seu carácter interventivo, pela vocação para a modificação das relações da arte, com os seus fazedores e receptores. Por outro lado, as possibilidades plásticas reveladas no encontro com o teatro têm posto a nu um potencial operacional e conceptual que nos pareceu capaz de responder ao conjunto de inquietações suscitadas pela construção da unidade curricular e pelas questões éticas implícitas na democratização cultural e na Animação Teatral.

Ancorados naquele conceito, procurámos, ao invés da experiência de fazer os formandos imergirem imergirem num repertório de autor, propor experiências que os impelisses a procurar novos dispositivos de criação e de questionamento e lhes permitissem construir novas relações e atribuir novos significados a objetos, textos e imagens, não só históricos, mas também os que com eles coabitasse, ou mesmo, convocados da tradição.

Fidelizados à ideia-motor de *performance* como “linguagem de interface que transita entre os limites disciplinares” ou, como refere Cohen (1989, p. 116), como um “topos divergente que atravessa fronteiras”, assumimos os *Estudos Performativos* como lugar privilegiado de experimentação.

A partir dele, os formandos seriam convidados a procurar caminhos: o de problematizar o corpo como forma de interpretar o mundo; o de o pesquisar na relação com os objetos e com os sentidos que daí se desprendessem; o caminho de interrogar a imagem (fotografia, vídeo) para a reinventar sob lógicas diversas ou, ainda, o de provocar a percepção, tentando

ir além do senso comum, da visão óbvia, dada e estática do mundo e, sobretudo, da *mimese*.

Importava, para isso, desvelar a teatralidade inscrita na própria fisicalidade dos formandos. Na busca desta teatralidade, retardava-se, intencionalmente, o encontro com a memorização do texto escrito; iludia-se o medo da palavra, com a surpresa da descoberta da teatralidade física. Deste modo, por um tempo, fisicalidade e imagética usurpariam o lugar privilegiado que, por tradição, a racionalidade da escrita teimou em ocupar na formação teatral.

Na pesquisa que antecedeu a concepção dos *Estudos Performativos*, procurámos autores que facilitassem a aproximação conceitual e experimental entre teatro, texto, corpo e imagem.

Para cada exercício, nomeadamente para os momentos, os performativos que tiveram como indutores a Imagem/Fotografia e o Objeto/Máscara, fizemos cruzar referências do campo visual e teatral. Interessou-nos o trabalho de Ribeiro (1997), pela aproximação entre *Teatro físico* e *Performance*. Como refere o autor, “o teatro físico como a performance corporal incita, não a ler as palavras – atitude para que tradicionalmente tendemos –, mas a ver as imagens. Pedem-nos, contudo, que as vejamos ultrapassando sua condição de informadores fidedignos da realidade e as tomemos como propostas que permitem a ficção e, nessa medida, um acréscimo à realidade” (RIBEIRO, 1997, p. 124).

No plano da imagem, sustentámo-nos em autores que permitissem jogar com diferentes concepções e usos exploratórios da imagem fotográfica, nomeadamente Kossoy (1999 apud SILVA, 2008, p. 1), que desenvolve a ideia de que “a imagem de qualquer objeto ou situação documentada pode ser dramatizada ou estetizada, de acordo com a ênfase pretendida pelo fotógrafo em função da finalidade ou aplicação a que se destina”.

Rosângela Rennó (2003) foi, entre os vários *performers* e investigadores (KOSSOY, 1999; SOUZA, 2001; SILVA, 2008), a referência conceitual para a primeira proposta de exploração performativa conduzida no âmbito dos estudos performativos *Da Fotografia/Retrato/Às Personagens Retrataadas*



Mulheres iluminadas

Rennó, Rosângela
Illuminated Women, 1988
Series “small ecology of the image”

Rennó (2003) reuniu num arquivo pessoal, fotografias de pessoas comuns e antigos álbuns de família, resultado da apropriação de arquivos alheios encontrados no lixo, comprados em feiras de antiguidades ou em arquivos públicos. Recorreu, também, a fotografias de notícias de jornais e obituários “para criar novas legendas, linguagem e significação daquele momento ou indivíduo e do que pode vir a representar posteriormente” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2004, p. 7). Dificilmente produziu novas fotografias, trabalhou sobre as encon-

tradas, sendo o seu trabalho, fundamentalmente, o resgate dessas imagens.

Desta artista, convocámos para a formação, a ideia/objeto de imagem fotográfica como indutora do processo de construção teatral. Do conjunto de fotografias disponíveis, recolhidas pelos formandos, interessava seleccionar não uma qualquer fotografia, mas uma de corpo inteiro, a preto e branco, inscrita num qualquer “cenário”. Uma fotografia potencialmente produtora de subjectividades e de possíveis ressignificações das distintas realidades sociais inscritas naquela, ou que a sua pesquisa pudesse despoletar. Pertinentes para esta linha de pesquisa teatral foram também os contributos advindos da comunicação visual, ao enfatizarem a natureza multidireccionada que emanava das possíveis “leituras” da imagem fotográfica. Nesta perspectiva, a leitura da imagem podia ser feita ou pensada em termos simbólicos e iconográficos, sendo substancialmente diferente da leitura proposta pela palavra, valendo, neste caso, a imagem de *per se*.

Nas palavras de Souza (2001), a tessitura da imagem é dada pelo recorte de elementos pictóricos, associações de imagens, que não se prendem com influências ideológicas e são independentes da palavra. No entanto, a autora chama a atenção para que, à semelhança da interpretação verbal, a interpretação da imagem, e neste caso, da fotografia, pressupõe sempre uma relação com a cultura, com o social, o histórico, com a formação dos sujeitos.

Ao se interpretar a imagem pelo olhar – e não através da palavra – apreende-se a sua matéria significativa em diferentes contextos. O resultado dessa interpretação é a produção de outras imagens (outros textos), produzidos pelo espectador a partir do carácter de incompletude inerente, eu diria, à linguagem verbal e não verbal. O carácter de incompletude da imagem, aponta, dentre outras coisas, a sua recursividade. Quando se recorta pelo olhar um dos elementos de uma imagem produz-se outra

imagem, outro texto, sucessivamente e de forma plenamente infinita. Movimento totalmente inverso ao que ocorre com a linguagem verbal: quanto mais se segmenta a língua, menos ela significa. Daí não fazer sentido, numa abordagem discursiva, pensar a imagem, circunscrita numa moldura, como um todo coerente. (SOUZA, 2001, p. 5)



Rennó, Rosângela
 The woman that lost the Memory, 1988
Small Ecology of the image
 35 x 27 cm / 120 x 90 cm
 Photographic Reproduction Rosângela Rennó

O carácter de incompletude a que a autora se refere relaciona-se com “o não dito”, com o que está presente mas não é visível, com a intertextualidade, isto é, com os diferentes textos possíveis, em função do passado, presente e futuro, numa “leitura” carregada de simbolismo e de sentidos ideológicos e sociais. O potencial que esta incompletude encerra, impôs-se como um filão passível de

despoletar sentidos cujos limites posicionariam a escuta dos formandos na relação entre o corpo, a imagem fotográfica, a sua cultura e o texto.

A abertura inscrita na ambiguidade e na possibilidade do “não dito” foi orientando, de forma implícita, a senda por onde faríamos passar cada uma das pesquisas teatrais. Abria-se, assim, espaço para cada formando usar, de entre o conjunto de fotografias disponíveis, a que, para si, revelasse maior potencial idiossincrático. Foi nesta conexão que a fotografia/retrato se tornou visível e passível de ser teatralmente apropriada.

A “leitura” da fotografia/retrato escolhida pelo formando constituiu o primeiro indutor convocado para a criação da personagem. A vinculação à fotografia/retrato instigou o delinear de uma personagem. Entre os avanços e recuos dessa construção, a entrada de novos recursos (espaços, objetos, memórias e ações) permitiu que cada personagem crescesse e, com ela crescessem, também, itinerários onde aquelas se pudessem cruzar, interagir ou coabitar. Itinerários que funcionaram, para cada formando, como antecâmara de um compromisso com a personagem, urdida na relação entre espaço, corpo e texto.

O enredar das memórias das várias personagens deslocaria, pela improvisação, a construção individual, para a construção colectiva. Os alunos, organizados em três grupos de trabalho diferentes, teceram relações entre as personagens por si criadas, enredando-as em itinerários partilhados, fazendo emergir deste processo três significativas performances teatrais.

Emergiriam deste processo diferentes linhas de composição teatral que culminaram em três significativos exercícios performativos.

Os alunos, organizados em três grupos de trabalho, atribuíam significados diferentes às fotografias por si seleccionadas, criando “no-

vos retratos”. Numa segunda fase, retocavam os “retratos”, criando e definindo, progressivamente, novas identidades, diálogos, tempos e contornos que conduziram os grupos a diferentes cenas dramáticas.

O primeiro momento performativo (o interior de um autocarro) era visto como um “não-lugar” – um conceito desenvolvido pelo antropólogo francês Marc Augé (1995), um lugar neutro e transitório sem jurisdição, um lugar de passagem, de destinos incertos e conversas improváveis entre aqueles que “passando por” se encontram, tornou-se um lugar de confidências inimagináveis, revelações e partilha entre pessoas desconhecidas. Ao longo dessa “viagem”, à medida que as personagens iam entrando e tomando o seu lugar, o assunto das conversas ia-se alterando, aumentava a tensão e aprofundava-se o conflito causado pelas revelações que iam sendo feitas pelos passageiros”. Quando a personagem *camera man* entrou na cena, filmando tudo do lado de fora, a cena transmutou-se do teatral para o registro cinematográfico, criando assim um sentimento de estranhamento e *nonsense*.

O guião do segundo grupo construiu-se em torno da traição e do feminismo. Os alunos criaram tipos sociais de mulheres de classe média-alta, cujas vidas se desenhavam em paisagens emocionalmente descoloridas e fechadas. Trancadas num tipo de gineceu, a determinada altura, as personagens perdem a compostura social e, num diálogo sem restrições, entre choros e gritos, acusam e insultam-se umas às outras por causa da traição de uma delas.

A cena proposta pelo terceiro grupo, duas mulheres e um homem, situada no pós-Guerra Colonial portuguesa desenvolvia-se num salão de chá. Neste encontro casual, cada personagem relembra momentos críticos da sua história de vida que desencadearam memórias que revelam uma partilha de um tempo comum.

Cabeçudos

Para um segundo momento performativo, convocaram-se artefactos que tinham como característica serem identitários da festa popular e da tradição, mormente do norte de Portugal – os Cabeçudos.

Cabeçudos e Gigantones habitam com igual à vontade um largo terreiro que a tradição inscreveu entre o profano e o religioso (CRUZ; LESSA; DIAS, 2008); sobretudo, eles incorporam hoje, esse enorme potencial de teatralidade¹ (FÉRAL, 1982), ainda imanente à maioria das festas populares.

Inscritos na categoria estética do grotesco, os Cabeçudos ancoram teatralmente no espaço “entre”, aquele onde a máscara (a grande máscara) e a forma animada se movem. A revelação do Cabeçudo no contexto performativo, já anteriormente identificado, poderia potenciar pesquisas direccionadas para a máscara, para a marionetização ou para outras, como a farsa e a comédia, esteticamente eivadas do gosto pela provocação e pelo excesso, típicos do grotesco.

Posicionados entre a *Puppetry*, onde foram previamente concebidos, e os *Estudos Performativos*, onde seriam propostos à exploração teatral, os Cabeçudos adequavam-se particularmente bem às orientações programáticas estabelecidas, garantindo os princípios de articulação e de coerência curricular cunhados no traço interdisciplinar requeridos pelo Mestrado. Para além de que a sua utilização poderia permitir desconstruir estereótipos e recolocar o formando numa nova relação de pesquisa do corpo e da sua fisicalidade com a dubiedade destas formas objectais.

Além disso, a proposta dos Cabeçudos retirava dividendos e dava continuidade a uma linha de investigação em educação artística já inscrita no Centro de Investigação do Insti-

tuto de Educação da Universidade do Minho. Esta linha, marcada pelo olhar antropológico, veio por um lado mostrar como poucos artefactos poderiam, tão bem quanto este, ilustrar a relação entre tradição e outras formas contemporâneas de pensar a arte, e, por outro, revelar todo o potencial teatral do Cabeçudo, já testado em exercícios performativos construídos na fronteira entre os campos visual, teatral e musical (CRUZ; LESSA; DIAS, 2008). Razões pelas quais volvemos a eles, a fim de estudar as possibilidades da relação entre teatro e tradição, porém eivado agora do sentido postmoderno, inscrito na ideia de “instalação” (TEDESCO, 2004).

A indução e a primeira abordagem à ideia de “instalação” partiram de uma outra Unidade Curricular, a de *Puppetry*, onde estratégias de desconstrução e ressignificação do objecto tinham sido desenvolvidas. Nesta unidade curricular, os estudantes construíram os Cabeçudos.

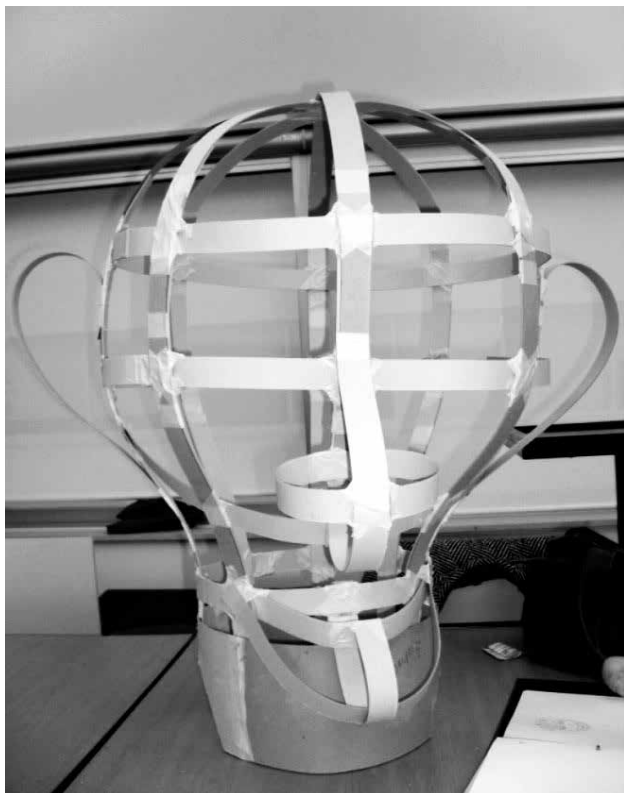
Experimentando o esqueleto do boneco, o Cabeçudo.



Fonte: Dias, 2011.

¹ Qualidade daquilo que tem condições cénicas para se representar (dic. port)

A construção do esqueleto do boneco, o Cabeçudo, numa estrutura em cartão.



Fonte: Dias, 2011.

O Cabeçudo pintado e pronto para a confecção do seu traje.



Fonte: Dias, 2011.

A fase da caracterização: a escolha do tipo de boneco e a modelação da fisionomia desejada.



Fonte: Dias, 2011.

Nos diversos procedimentos de produção artística, à semelhança da apropriação ou ressignificação da imagem fotográfica, procurava-se a construção de um novo olhar sobre o Cabeçudo, assim como a sua posterior desconstrução. Os olhares vão sendo modificados, ao longo do processo, e a forma como são apropriados está intimamente ligada à questão da subjetividade, da possibilidade de criar significados. Neste contexto, o Cabeçudo testemunhava a relação entre a tradição e a forma contemporânea de pensar a arte, na busca pela reintegração ou atribuição de um novo significado ou mesmo pela simples difusão de um artefacto tradicional. E, retirado do seu contexto tradicional, proporcionaria, com certeza, uma nova significação, criaria novos sentidos.

Tradicionalmente, o cabeçudo estaria pronto para participar nos desfiles e procissões de rua onde desempenharia um papel de

crítica social. No entanto, na etapa seguinte, o professor sugeriu que fossem retirados dos tradicionais desfiles coletivos e colocados em espaços não-convencionais, levando assim à

individualização e “ressignificação” do cabeçudo. A ideia de des-construir o modelo antigo de uma procissão implica a necessidade de criar cenários e atores não-convencionais.

O Cabeçudo em cenários não convencionais.



Fonte: Dias, 2011.

Na senda e em articulação com os objetivos, movemos os Cabeçudos do espaço experimental do visual, para o “espaço vazio” de Brook (2008). Aí reinstalados, os Cabeçudos voltavam aos seus criadores, sujeitos a uma nova proposta exploratória, que os implicaria no seio da semântica e da dinâmica teatral.

Como refere Goldberg (1988, p. 20), a performance pode ser “preparada ou espontânea, com ou sem roteiro, improvisada ou ensaiada”. Nesta situação específica, a proposta de pes-

quisa teatral, não tendo roteiro explícito, nem guião esquadrinhado, não foi, contudo, de geração espontânea. Ela própria se foi determinando em cada grupo, ganhando sentidos, quer através da informação disponibilizada e do modo como essa informação interagiu com experiências e aprendizagens anteriores, quer pelo modo como esta foi sendo recepcionada e apropriada pelos formandos. Os textos então criados revelaram a capacidade dos grupos produzirem para cada artefacto novos significados e novas leituras.

O Cabeçudo num cenário fantasmático e para-religioso.



Fonte: Dias, 2011.

Nos processos exploratórios encetados os formandos encetados, os formandos apelaram a linguagens e metáforas de que resultaram três composições teatrais de sinal diverso:

1. Para uns, o Cabeçudo foi razão de criação de um universo fantasmático e para-religioso, que foi ganhando forma entre o jogo de luzes e o agigantar do corpo/cabeçudo. Uma construção que se transmutava ora num Deus medonhento ora em figuras dantescas que a

intencionalidade da luz e da sua ausência fizeram projectar no vazio das paredes. A escolha da procissão (imagem arquetipal indissociável do passado religioso do Cabeçudo) convidava aquele que a via, a posicionar-se – associar-se ou repelir – num tempo de evocação inquisitorial;

2. Para outros, o Cabeçudo foi motivo de uma construção estética preñe de conflitos hipermodernos, onde a re-

lação entre a imagem, objeto, som e corpo, instalaram sentidos de estranhamento, de surpresa, de repulsa e, principalmente, de estatismo. O tema da violência hipermediatizada materializou-se na instalação através do excesso e da gratuidade da própria violência: na ostensiva exposição da brutalidade, na obsessão pelo prazer que se adivinhava no esquartejamento do humano, no meticuloso desvelar das categorias simbólicas desse humano (criança e adulto), brutalmente desvelado no descabeçamento de bonecas e cabeçudos. Esta hiperexposição dos efeitos bélicos e bárbaros sobre o corpo, propostos na instalação, abria a um questionamento que remetia a assembleia para o esti-

lhaçamento do direito à invulnerabilidade da memória e da intimidade do corpo da criança enquanto símbolo do humano;

3. Para outros, ainda, o Cabeçudo simbolizava a transgressão do religioso, o profano, a luxúria, num corpo masculino vestido de padre, meio despido, num cenário de bordel, onde dominava o vermelho e o preto, entre frutas e taças de vinho escorrendo. A lascívia e erotismo eram reforçados pela voluptuosidade da música e pela presença de corpos femininos, tentadores e provocantes, em corpetes de renda vermelhos e pretos que, num jogo de sedução, atraíam e eram atraídos pela figura do Cabeçudo.

O Cabeçudo num cenário de bordel, num corpo masculino vestido de padre, meio despido.



Fonte: Dias, 2011.

Fecho

A separação entre a formação do ator e a do animador teatral, útil para clarificar a identidade profissional de ambos, é uma questão que tem tanto de ambígua como de complexa. A

profissão de animador teatral, não se alimentando exclusivamente dos saberes teatrais, tem, contudo, no instrumento Teatro, o signo maior da sua identidade profissional. O anima-

dor, não sendo ator, necessita, como se o fosse, do saber e das ferramentas teatrais. Do domínio destas e da sua capacidade de as adequar aos contextos sociais, depende largamente a consciência da especificidade desta profissão. Sobretudo porque essa especificidade advém das necessidades de desenvolvimento e do envolvimento participativo de comunidades humanas onde o teatro é sobretudo lugar de encontro e de construção de pertença social.

Resulta deste paradoxo (de agir como se fosse, não sendo) a urgência de clarificar as representações sociais do que pode ser teatro, ator e público, de que os formandos, à entrada, são portadores.

A proposta de formação sobre a qual refletimos aponta para a alteração de algumas dessas representações. Alterações que não teriam sido possíveis se os formandos não tivessem passado, primeiro, por uma intensa exploração de um conjunto de ferramentas teatrais onde o corpo, a voz, o espaço e jogo dramático marcaram presença. Exploração, essa, que lhes proporcionou, no final do 1º semestre, avançar para um plano onde o “fazer teatral” se começava a plasmar na identidade de animador.

Importante, nesta mudança, parece ter sido o contributo da unidade curricular – *Estudos Performativos*. A convocação da plasticidade e do carácter interventivo da *performance*, transposto para a formação, permitiu desenvolver explorações múltiplas que abriram aos formandos a possibilidade de se confrontarem com as suas próprias crenças e de se posicionarem num jogo de alternâncias. Abriu-se, com o exercício da *performance*, a possibilidade de cada um experienciar a “artisticidade da ação”, exercitando a sua própria consciência da “politicidade do corpo” (BARBA apud FABIÃO, 2008, p. 4). A observação, a partilha da criação com os outros e o *feedback* obtido na alternância entre o “serem atores” e constituírem-se como público/recetores do trabalho uns dos outros,

transformou-se numa experiência de aprendizagem significativa onde a leitura individual e coletiva do mundo se uniam e ampliavam sentidos.

No balanço desta vivência, ao problematizar as metodologias utilizadas e ao refletir sobre as práticas, a questão de interrogar o quanto aquelas foram impactantes na dimensão pessoal e profissional dos próprios formadores foi ganhando relevância.

Para essa reflexão e, no que concerne à natureza do conhecimento profissional, tomamos como referencial a epistemologia da prática, sustentada por Schon (1983). Nesta perspetiva, o exercício docente, enquanto exercício profissional, é um “ato social, cultural e cientificamente específico, possui uma matriz que no caso dos professores, segundo Chaves (1997, p. 112), “o identifica e, simultaneamente o diferencia relativamente a outros”. Muita desta distinção reside na natureza singular, incerta, dinâmica, multideterminada e naturalmente ambígua que determina a “ecologia circunstancial” da prática docente a que alude Schon (apud CHAVES, 1997, p. 111), quando se refere à profissão docente.

Pode-se então interrogar como, e quanto, a natureza desta matriz se extrema, ao se passar do *ethos* da formação docente para o *ethos* da formação docente em teatro, onde a subjetividade dos sujeitos, a ambiguidade veiculada pelas propostas, pelos objetos e pelas situações, se constituem, elas mesmas, no ingrediente secreto do saber fazer teatral.

Identificar e discriminar alguns dos fatores que envolvem a formação dos docentes parece ser importante, quer pelas implicações nos modelos e programas de formação, quer pelo contributo para a configuração dos perfis de competência que o desempenho profissional implica, quer, ainda, pelo *empowerment* que a reflexão sobre as práticas acarreta para o formador enquanto sujeito profissional.

Fazer da performance o eixo de uma pedagogia teatral foi catalisar também o próprio processo de formação continuada como formadores. Surpreendentemente o trabalho com a *performance encerrava em si mesmo um compromisso com um programa duplamente novo: novo para os alunos, como era suposto, inusitadamente novo para os sujeitos formadores.*

À medida que a caixa de pandora se foi abrindo, a *performance* poria a nu dimensões que reconhecemos *à posteriori*, profundamente envoltas na natureza do exercício do conhecimento profissional, nomeadamente, no que concerne ao conhecimento que o formador tem de si mesmo, dos seus limites, da sua capacidade de resiliência, de parar no fio da

navalha, do seu tempo de esperar pelo tempo do outro. De certo modo, a *performance* não só veio “turbinar a relação” (FABIÃO, 2010) dos formandos com a *polis* e com a realidade social, mas a própria relação dos formadores consigo mesmos.

Aceitar a evidência que não podíamos tudo, que não sabíamos tudo, que quase nada dependia de nós; prescindir da segurança do texto dado, integrar o circunstancial; acolher a leitura do outro; desprogramar uma ideia de corpo inscrevia-nos no “paradigma do incabamento” que nos interpreta como seres em devir pessoal e profissional.

Determinar “o que não sabemos” é, no avesso, assumir que experienciámos a vertiginosa aventura da progressão do conhecimento.

Referências

- ASLAN, Odette. **O ator no século XX**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares. Introdução a uma metodologia da sobremodernidade**. Lisboa: Letra Livre, 1995.
- AZEVEDO, Sónia. O papel do corpo no corpo do ator. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BARBA, Eugénio; SAVARESE, Nicola **A arte secreta do ator - Um dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.
- BROOK, Peter. **O espaço vazio**. Lisboa: Orfeu Negro, 2008.
- CARDOSO, Carlos; LOPES, Marcelino; LEONIDO, Levi. **Teatro na Educação**. Vila Real: Ed. Fórum Ibérico, 2004.
- CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHAVES, Idália. A formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância? In: CHAVES, Idália, **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 108-117.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo e espaço de experimentação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.
- COMISSÃO EUROPEIA. European Competitiveness Report 2010. Disponível em: <<http://bookshop.europa.eu/en/european-competitiveness-report-2010pbNBAK10001/>> Acesso em: 11 jan. 2011.
- CRUZ, Angélica; LESSA, Elisa; DIAS, M^a Flor. **Património Cultural e Globalização. O Caso das “Cabeçadas e Cabeçudos” do Minho**. Cabeceiras de Basto: AGIR – Associação para a Investigação e Desenvolvimento Sócio-Cultural, 2008.
- DIAS, M^a Flor. **Para Uma Genealogia da Educação Artística – História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX**. 2010. 370 f. Tese (Doutoramento em Educação Dramática) – Programa em Estudos da Criança: Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.
- FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, v. 8, p. 1-19, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1177/1122272208318111>>

org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246> Acesso em 10 out. 2010.

FÈRAL, Josette. Performance and Theatricality. **Modern Drama**, New York, v. 25, n. 1, p. 197-210, 1982.

GOLDBERG, Roselee. **Performance art: from futurism to the present** (World of Art). New York: Thames and Hudson, 1988.

GONÇALVES, Fernando; GONÇALVES, Tainá. Uso da fotografia em artes plásticas: memória e identidade em Alex Flemming e Rosângela Rennó. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE – SIPEC, 10., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004. p. 1-9. Disponível em: <<http://www.cac.uerj.br/files/o%20uso%20da%20fotografia%20em%20artes%20plasticas%20-%20fernando.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

HARPER, Sarah. “Uma abordagem às implicações do envelhecimento global”. in **O Tempo da Vida** – Fórum Gulbenkian de Saúde sobre o Envelhecimento 2008|2009; Lisboa: Principia, 2009. 84.

KOSSOY, Boris. Estética, memória e ideologia fotográfica: decifrando a realidade interior das imagens do passado. **Acervo**: revista do Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1/2, p. 13-24, jan./dez. 1993.

PAIS, José. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.

RANCIÈRE, Jean. **O espectador emancipado**. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.

RENNÓ, Rosângela. **O arquivo universal e outros ar-**

quivos. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

RIBEIRO, Antônio. **Corpo a corpo**: possibilidades e limites da crítica. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

SANTOS, M^a Lourdes. Indústrias culturais: especificidades e precariedades. **OBS (Observatório das Atividades Culturais)**, n. 5, p. 2-6, 1994.

SCHON, Donald. **The reflective practitioner: how professional think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Saulo. A imagem como meio de comunicação: a representação simbólica de uma realidade. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 85, p. 1-4, jun.2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/085rea.htm>>. Acesso em: 22 out. 2010.

SOUZA, Tânia. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. **Ciberlegenda**, n. 6, 65-94, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/mestcii/tania3.htm>>. Acesso em: 22 out. 2010.

TEDESCO, Elaine. **Instalação Campo de Relações**, 2004. Disponível em: <<http://www.comum.com/elainetedesco/pdfs/instalacao.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2010.

VAN ERVEN, Eugene. **Community theatre: global perspectives**. London: Routledge, 2001.

VENTOSA, Victor. **La expression dramática como mé- dio de animación en educación social**. Fundamentos técnicas y recursos. Salamanca: Amarú Editores, 1996.

Recebido em: 30.09.2016

Aprovado em: 23.01.2017

Maria Flor Dias é Doutora em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. e-mail: flor@ie.uminho.pt

Carla Pires Antunes é Doutora em Estudos da Criança, na Área de Especialização de Educação Dramática, pela Universidade do Minho e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC). É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho, na área de Educação e Expressão Dramática/Teatro, no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física. e-mail: cmfapa@ie.uminho.pt

Instituto de Educação (IE), Universidade do Minho
Campus de Gualtar – 4710-057 – Braga – Portugal. Tel: 253604240

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: ENTRE LEMBRANÇAS, EXPERIÊNCIAS E ARTEFATOS

■ LUIZ CARLOS PINHEIRO FERREIRA

Universidade de Brasília

RESUMO

O artigo compartilha reflexões acerca da minha pesquisa de doutorado, concluída no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás [2015]. Utilizo como recorte fragmentos narrativos que evocam artefatos da época de infância: um acordeão e uma colcha de retalhos. Tais artefatos subsidiam lembranças circunscritas por experiências de um percurso autobiográfico e narrativo, que tenciona um viés na contemporaneidade, suscitando outras formas de compreender o processo de formação subjetiva que apurou o apreço pela arte e, conseqüentemente, minha formação e atuação no âmbito da docência em artes visuais. Esse percurso implica um olhar sobre diferentes temporalidades, articulado como possibilidade de narrar experiências próprias, provocar a abertura de trilhas teóricas e metodológicas relacionadas com as descobertas de uma escavação arqueológica de si.

Palavras-chave: Narrativa. Autobiografia. Experiência. Artefato.

ABSTRACT

AUTOBIOGRAPHIC NARRATIVES: BETWEEN MEMORIES, EXPERIENCES AND ARTEFACTS

In this article, I share reflections from my PhD research, conducted at the graduate program of the faculty of Art and Visual Culture at the Universidade Federal de Goiás [2015]. I use as a research frame fragments of narratives evoking artefacts from my childhood: an accordion and a patchwork quilt. Such artefacts evoke memories based on experience. Written as an autobiographic narrative, anchoring the article in contemporary times thus provokes other ways of understanding the process of subjective formation of an appreciation for art and, consequently, my training and performance in the field of teaching the visual arts. This pathway implies different temporalities, articulating the possibilities to narrate one's own experiences, provoking the opening of theoretic and methodological ways related to findings from an archaeological excavation of the self.

Keywords: Narrative. Autobiography. Experience. Artefact.

RESUMEN **NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS: ENTRE LOS RECUERDOS, EXPERIENCIAS Y ARTEFACTOS**

Este artículo comparte reflexiones sobre mi investigación doctoral, terminado en el Programa de Posgrado en Arte y Cultura Visual de la Faculdade de Artes Visuais de la Universidade Federal de Goiás [2015]. Uso como recorte fragmentos narrativos que evocan los artefactos del período de la infancia: un acordeón y una colcha patchwork. Tales artefactos subvencionan recuerdos circunscritos por las experiencias de un viaje autobiográfico y narrativa, que propone un sesgo en la época contemporánea, dando lugar a otras formas de entender el proceso de formación subjetiva que encontró el aprecio por el arte y, en consecuencia, mi formación y actuación docente en el campo de las Artes Visuales. Este camino implica una mirada en diferentes momentos, como la capacidad articulada para narrar sus propias experiencias, provocar la apertura de pistas teóricas y metodológicas relacionados con los resultados de una excavación arqueológica de sí.

Palabras clave: Narrativa. Autobiografía. Experiencia. Artefacto.

Apresentação: perguntas inquietantes

O que representa a arte na vida dos sujeitos? Como a arte pode ser significada a partir de experiências estéticas vivenciadas durante a infância? Como essas experiências influenciam escolhas e trajetórias de vida na atualidade? Ao trazer determinadas reflexões para a arena do texto, utilizo um recorte da minha tese de doutorado¹ para explicitar as questões norteadoras de um caminho autobiográfico e narrativo. Esse caminho serviu para trilhar um percurso metodológico de investigação, marcado por angústias, inquietações e descobertas acerca da minha relação com a arte e,

consequentemente, da atuação como professor de artes visuais. Em especial, angústias e inquietações presentes em uma pergunta que perdurou durante minha formação e atuação profissional: como e por que me tornei professor de artes? Esclareço que o percurso de pesquisa, elaboração e escrita da tese de doutorado foi determinante para compreender com mais propriedade algumas escolhas enredadas por um contexto peculiar. Nesse sentido, coloco em voga aspectos circunscritos por lembranças e artefatos, particulares e norteadores desse percurso autobiográfico e narrativo, que tenciona um viés na contemporaneidade, justamente por abarcar sutilezas advindas de uma atualidade que se faz necessária para compreender caminhos, atalhos e a própria profissão docente, no campo das artes visuais.

¹ Tese de doutorado: “Mo(vi)mentos Autobiográficos: historiando fragmentos narrativos de experiências de vida docente e discente em artes visuais”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, na Linha de Pesquisa: Culturas da Imagem e Processos de Mediação, sob orientação do Professor Dr. Raimundo Martins e coordenação da Professora Dra. Irene Tourinho, em março de 2015.

Narrativa, arte e contemporaneidade: possíveis implicações

O texto acontece mediante a implicação com os conceitos de narrativa, arte e contemporaneidade. Esses conceitos fazem parte de um percurso de vida e de formação, como também, contextualizam lembranças, artefatos e experiências. Alimentam uma perspectiva particular que interessa tanto a minha vida pessoal e profissional quanto à busca pelo conhecimento de si. Foi a partir de uma investigação de caráter autobiográfico e narrativo que nasceu o interesse por um caminho que descortina aspectos relacionados com a época da infância. Nesse caminho, duas experiências ganham destaque na proposição do texto, porque foram relevantes para compreender escolhas e percursos. Experiências peculiares que delinearam o entendimento e o apreço à arte e, conseqüentemente, minha entrada no magistério. Uma delas está relacionada a um objeto familiar, o acordeão que pertenceu ao meu pai e que remete ao universo da música. A outra refere-se às lembranças que apontam para o momento em que experimento a colcha de retalhos tecida pela minha avó materna. Tanto o acordeão como a colcha de retalhos representam artefatos emblemáticos e configuram uma temporalidade particular da infância. Essa lembrança arraigada de afetividade levou-me a pensar nas visualidades presentes no cotidiano da infância, no que condiz com a sua potência enunciativa de sentidos e significados para o campo da narrativa autobiográfica. Saliento que essa possibilidade de revisitar os escritos da tese de doutorado, a partir da implicação dos conceitos de “narrativa, arte e contemporaneidade”, conforme proposto pelo dossiê, provocou instigantes reflexões. Sobre tudo, em virtude de um posicionamento que considera, de acordo com o pensamento de Gi-

roux (1997), que um projeto ou estudo não está totalmente pronto, pois o mesmo pode ser lido e ressignificado de acordo com o momento presente, a partir de um olhar crítico e criativo. Dessa forma, o momento da escrita favorece tanto pensar e compartilhar as afetividades experienciadas na infância, a partir dos artefatos, quanto uma possibilidade de reposicionar-me sobre a vitalidade de uma investigação que pode, alhures, apresentar facetas ainda encobertas, com o objetivo de apontar outras formas de narrar e interpretar experiências.

A implicação dos conceitos de narrativa, arte e contemporaneidade, no decorrer do texto, acontece mediante uma perspectiva que mapeia um olhar sobre diferentes tempos e espaços, articulados a partir de lembranças e como possibilidade de narrar as próprias experiências. Desse olhar sobre si mesmo, procuro subsídios para pensar sobre experiências e artefatos marcantes, capazes de provocar a abertura de trilhas relacionadas a descobertas, em uma escavação arqueológica de si. O conceito de arte surge numa vertente que privilegia, entre outros caminhos, a noção de arte a partir da experiência cotidiana e particular, com o acordeão do meu pai e com a colcha de retalhos tecida pela minha avó materna. O lugar da arte e da expressão artística estava permeado de nuanças, até então, desconhecidas conceitualmente na época da infância. Seu sentido residia no divertimento, na brincadeira e, também, na tentativa de construir enlaces afetivos. O contemporâneo ocorre mediante o entendimento da sua amplitude e atualidade, com o tempo da narrativa, ou melhor, do fragmento narrativo,² que traça uma escrita narrativa relacionada aos momentos da própria vida e das experiências. Nesse ponto, o fragmento narrativo permite romper com as amarras presentificadas em acontecimentos remotos e re-

² Os fragmentos narrativos foram utilizados na tese de doutorado como enunciadores de experiências e lembranças advindas da minha história de vida.

centes, perfazendo relações entre lembranças e cenas vividas, numa perspectiva que apresenta o contemporâneo como sendo “uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distância [...]” (AGAMBEN, 2009, p. 99).

Lembranças e experiências: o universo da arte

Antes de apresentar o contexto dos fragmentos narrativos relacionados com um acordeão e uma colcha de retalhos, saliento outra questão determinante e sempre inquietante na minha vida: o interesse pela arte. Sempre considerei que essa inclinação era resultado de uma influência da época da escola, sobretudo pelo domínio do desenho e pelo prazer de fazê-lo diariamente. Mesmo antes de ingressar na escola eu já fazia desenhos em casa. O meu cotidiano era preenchido por cenas, imagens, formas e cores, que ficavam impregnadas em minha mente. A escola foi o lugar onde aprendi a significá-los.

Nasci numa família que, apesar da falta de estudo formal, sempre teve algum envolvimento com o universo das artes. Meu pai gostava de carnaval, dos festejos de rua. Participava das antigas e tradicionais festas de padroeiros, onde tudo era enfeitado segundo a tradição do santo e, também, gostava de tocar acordeão. Minha mãe sempre foi muito caprichosa, fazia crochê, tricô, bordados e, até hoje, mantém seu gosto por atividades manuais. Meus irmãos, na época de escola, realizavam trabalhos impecáveis na aula de educação artística e em casa eram exímios fazedores de pipas e outras “artesanias”. Então, por que essa inquietação sobre a minha escolha pelo campo das artes? Entendo que, no meu caso, existe um esforço significativo para lembrar lembranças que são imprescindíveis para ressignificar minha consciência de si, no sentido

de entender como determinadas experiências da infância foram significadas como dispositivos que permitiram o endereçamento para a arte.

Reminiscências da infância: acordeão como (arte)fato

O questionamento de onde vem o meu interesse pela arte, pela profissão docente, foi atenuado a partir de algumas elaborações, sobretudo aquelas que apontam lembranças da infância. Essas lembranças funcionam como dispositivos que capturam e orientam gostos e inclinações estéticas. O acordeão representou, na época de minha infância, um artefato peculiar, porque remetia ao universo da arte e da música. Atualmente, guardo o acordeão do meu pai com muito zelo, uma forma de manter na minha memória o seu gosto pela música (Figura 1). Talvez essa tenha sido uma forte influência na minha infância, despertando em mim o desejo pela apreciação daquilo que é artístico. Hoje, preservo este artefato como uma relíquia integrada ao mundo da casa, como representação de um tempo que passou. Todavia, a lembrança e a admiração permanecem imaculadas e registradas nas reminiscências de uma vida de menino.

Figura 1: Acordeão utilizado pelo meu pai.



Fonte: Acervo do autor.

A imagem do meu pai tocando o acordeão faz parte de um lugar particular, de uma lembrança tênue no tempo. Um tempo que, segundo Bosi (2003, p. 36), abre espaço para uma “força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora”, prestes a lançar no tempo presente resquícios desse lugar do passado, mas ainda presente nas lembranças e recordações da infância. Esse tempo carregado de força subjetiva e profunda, conforme aponta Bosi (2003), acontece mediante a narrativa que permeia os fragmentos. A narrativa acentua a importância das lembranças, aguça a capacidade de reviver na memória momentos relevantes, sobretudo para resgatar minúcias imprescindíveis ao conhecimento de si. Além disso, essas lembranças permitem compreender o meu interesse pelo campo das artes; e, também, significar com mais nitidez, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, minha relação com a arte, com meu processo formativo e autoformativo.

O fragmento narrativo acontece como algo que possibilita compreender minha experiência associando-a às relações entre presente e passado. Como um arqueólogo que escava os escombros para encontrar resquícios, pedaços e fragmentos que possam, metaforicamente, ajudar-me a reconstruir o edifício simbólico que representa o sujeito. Os fragmentos narrativos exercem essa tarefa de reconstruir contextualmente o tempo e o espaço acerca das ações vivenciadas, sobretudo com outras pessoas, em determinado tempo e lugar. Nesse sentido, a narrativa, em consonância com o pensamento de Martins e Tourinho (2009, p. 4):

[...] é uma forma de compreensão da experiência. Ela tem como objeto de estudo histórias vividas e contadas que possibilitam mediações entre pensamento e ação, contexto e circunstância, presente e passado, mapeando os elementos que constroem, tecem significados entre a história individual e a história social dos indivíduos.

Martins e Tourinho (2009), ao apontarem as características da pesquisa narrativa, consideram que os deslocamentos epistemológicos, ou seja, os relatos narrativos ganham força quando envolvem o leitor/sujeito, persuadindo-o e seduzindo-o a se colocar dentro da experiência narrada. Nesse sentido, tenho como objetivo apresentar, mesmo que parcialmente, lembranças e aprendizagens dessas experiências vividas a partir de fragmentos de narrativas pessoais, que funcionam como fendas que abrem passagens e anunciam caminhos.

Fragmento narrativo: acordeão

O acordeão ficava guardado dentro de um baú. Uma relíquia trancada a sete-chaves pelo meu pai. Somente nos dias de “cantoria”, como dizia minha mãe, era possível observar tamanha beleza. Um instrumento gigante perante minha figura de menino. Eu olhava fascinado para o brilho que aquele artefato imprimia na minha imaginação. Era bonito de ver e ouvir. A cantoria acontecia sempre que um amigo aparecia para visitar a família. Meu pai, entusiasmado com a conversa, pegava logo o instrumento e começava a tocar para entreter os amigos e a família. Era um momento especial, onde as dificuldades da vida eram trocadas por momentos de alegria e felicidade. A sonoridade derivada do instrumento, a partir dos dedos do meu pai sobre as teclas, em preto e branco, conjugava-se ao movimento do seu corpo, que acompanhava o som. Aquela imagem do meu pai com o acordeão diferenciava-se da imagem do meu pai durante o cotidiano da casa. Sua rudeza diária parecia desaparecer. Surgia um olhar diferente para a vida, mais prazeroso e harmonioso com a sua existência. Essas percepções estão presentes nas lembranças da infância e ganham sentido a partir das minhas reflexões e elaborações. Um movimento que busca nas reminiscências cotidianas da infância certa efervescência, procurando algo que possa in-

teressar tanto à memória quanto à minha história de vida. Algo que possa dizer da vida, do passado, daquilo que ficou marcado na escritura do mundo, conforme alerta Benjamin (1995). Lembro-me que houve um dia em que meu pai não colocou o acordeão dentro do baú, depois de usá-lo. Por pressa, esquecimento ou conveniência, ele foi deixado do lado da cama dos meus pais, quase que escondido entre a parede e a mesinha de cabeceira. Essa foi a minha oportunidade de observar em detalhes aquele artefato. Cheguei a pegá-lo no colo para sentir o seu peso e dimensão. O medo era enorme, pois poderia acontecer algum incidente, mas, ao mesmo tempo, uma fascinação tomava conta de mim. A estripulia não poderia deixar de acontecer! Tomei coragem e “vesti” o instrumento, colocando as alças e segurando bem firme, enquanto permanecia sentado na beirada da cama. O ato de vestir o acordeão desvelou um sentimento de pertencimento ao seu significado musical e artístico. A sensação de sentir o acordeão colado ao meu corpo construía ressonâncias na minha tessitura subjetiva. Mesmo sem entender a instância conceitual no tocante a sua potência instrumental, eu percebia que aquele artefato possuía um valor imensurável para o meu pai. Por isso, os sentimentos de medo e fascinação eram tão próximos, naquele momento. Eu sabia que estava fazendo algo que não devia. Ao mesmo tempo, a curiosidade venceu o medo e fui levado a apertar uma das teclas, acionando um leve som que permanece presente até hoje em minha lembrança, marcado na minha escritura do mundo representada simbolicamente pela infância.

Reminiscências da infância: colcha de retalhos como dispositivo criativo

Minha lembrança da infância com a colcha de retalhos produzida pela minha avó materna

faz-me refletir sobre os sentidos dessa experiência, especialmente como forma de significar a minha relação com o universo da criatividade. As lembranças da infância, nesse sentido, devem sua existência a um processo de deslocamento (FREUD, 1996a). Nesse contexto a respeito do deslocamento das lembranças, reforço que foi através do percurso de análise³ que recuperei determinadas lembranças e impressões significativas relacionadas com a época da infância. Um movimento arqueológico de investigação que permitiu acessar questões que diziam respeito ao afeto e às boas recordações de uma época determinante da minha formação subjetiva. Esse movimento de atenção para com a vida compreende justamente a significação dessa vida, por que “na memória, a pessoa realça e acentua os momentos de sua vida que foram experimentados como significativos, ao passo que os outros caem no esquecimento” (DILTHEY, 2010, p. 245). Nesse aspecto, a colcha de retalhos pressupõe uma experiência significativa no contexto da minha formação, um dispositivo que envolve aprendizado, afetos e uma habilidade que se organiza e ganha unidade em função da diferença que caracteriza os formatos, cores e texturas dos pedaços de tecidos.

A colcha de retalhos torna-se um artefato emblemático porque constrói sentidos para a vida, para um entendimento sobre o que constitui a criatividade, justamente por considerar a complexidade que abarca os domínios social, cultural, psicológico e educacional (KINCHELOE, 2007) da aprendizagem, envolvendo tanto a vida quanto o seu percurso de formação estética. Refletir sobre a compreensão acerca da vida e da formação confere um conhecimento autoimplicativo, ou seja, um modo de conhe-

3 Desde 2004 realizo um percurso de análise na perspectiva laciana, justamente por considerar pertinente à elaboração dos sintomas, conceitos e situações reveladas pelo inconsciente, que fazem parte da minha constituição como sujeito e, desse modo, passível das sintomáticas da existência humana.

cer hermenêutico que, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento das coisas, também proporciona um saber sobre nós mesmos (SOUZA; FORNARI, 2012). Essa compreensão, entendida metaforicamente como colcha de retalhos, fragmentos de experiências e narrativas que buscam autenticar nossa relação dialógica com o mundo. Ao lidar com a confecção da colcha de retalhos, minha avó aprendeu a lidar com as diferenças que encontrava nos pedaços de tecidos, fazendo uma pesquisa intuitiva acerca das possibilidades dos retalhos: pequenos, médios, grandes, ásperos, lisos, estampados, quadriculados, floridos, bordados, de algodão, de seda, de cetim, de flanela, de veludo, enfim, uma multiplicidade significativa de diferenças. Percebi essa diferença ao observar e imaginar histórias a partir da colcha de retalhos que cobria a cama do quarto da minha avó, da mesma maneira como aprendi a observar seu domínio e perspicácia, ao confeccionar de forma tão afetuosa aqueles artefatos (Figura 2).

Figura 2: Detalhe da colcha de retalhos. Presente de minha avó, que guardo com zelo.



Fonte: Acervo do autor.

Fragmento narrativo: colcha de retalhos

Guardo lembranças da convivência com a minha avó materna até os doze anos, quando ocorreu o seu falecimento. Vovó Rosa era uma senhora

muito doce, com um cheirinho característico de leite de rosas. Visitá-la era um prazer porque representava a oportunidade de sair do meu mundo e observar, respirar e viver outros ares. Nos domingos, vovó Rosa sempre nos recebia com bolos deliciosos acompanhados do cafezinho com leite que não podia faltar. Minha irmã, minha mãe e eu ficávamos bastante tempo em sua casa, tempo suficiente para que eu pudesse ir ao seu quarto e ficar deitado em sua cama. Foi num desses momentos, sozinho no quarto da minha avó, que passei a observar a colcha que ela usava na cama. Eu já tinha visto inúmeras vezes o processo da costura de retalhos que vovó fazia. Era fantástico o modo como ela costurava e organizava aqueles retalhos de tecidos que, à primeira vista, não tinham serventia, como ela mesma dizia. Ela cortava e ajustava os diferentes tipos de tecidos em uma caixa para depois emendá-los um a um até formar uma colcha. Era um processo demorado que dependia dos retalhos e de uma boa dose de paciência. Muitas vezes ajudei na arrumação dos retalhos tentando separá-los por cor ou tamanho. Minha vó não gostava e quando percebia meu esforço exclamava: – Meu filho, não é pra fazer isso! É só colocar na caixa esticando os retalhos, não quero que fiquem separados desse jeito. Na hora da costura, vou juntando tudo e no final a colcha fica pronta. Como juntar diferentes tecidos, cores, estampas e texturas numa mesma colcha, de forma harmoniosa? Na minha concepção de criança aquele modo de fazer a colcha não daria certo. Depois de algum tempo a colcha ficava pronta e os pedidos eram sempre numerosos: filhos, netos e agregados, todos queriam ter uma colcha da vovó Rosa. Em sua cama havia uma colcha antiga, usada especialmente aos domingos, para enfeitar o quarto. Foi naquele cenário, deitado na cama, que pude perceber como diferentes tipos de retalhos podiam configurar um todo, apesar das singularidades de cada fragmento

de tecido. Essas situações e cenários, segundo Martins e Tourinho (2009), se revelam por meio da narrativa, inscrevendo-se em experiências e aprendizagens que têm como referência aquilo que cada sujeito vivenciou. Naquela época, eu não conseguia compreender porque a colcha de retalhos me provocava e como poderia suscitar lembranças na atualidade. Lembro que a minha intenção era apreciar o colorido da colcha. Era linda! Por vezes, passava horas deitado na cama da vovó observando cada pedaço da colcha. Eu imaginava uma estória para cada retalho, como se cada um ganhasse vida própria. Era fácil construir minhas estórias na imaginação e depois desenhá-las. Ao mesmo tempo, ficava intrigado e me questionava como aquelas estórias, representadas por retalhos de tecidos, formas, cores estampas e texturas tão diferentes, podiam estar juntas num espaço delimitado por linhas de costura que, como num passe de mágica, faziam com que aquele todo ganhasse consistência. Minhas estórias também funcionavam, apesar da diversidade e singularidade de cada personagem que criava. Hoje, percebo que aquela experiência com a colcha de retalhos deixou marcas afetivas na minha constituição subjetiva, sendo primordial para me ajudar a compreender como e por que estabeleço relações com os fragmentos narrativos que sustentam minhas memórias de infância.

As lembranças providas a partir desses artefatos representaram vestígios de experiências determinantes para o contexto da minha formação. E, mais tarde, repercutiriam num olhar curioso sobre a vida e a arte. Nesse aspecto, interrogo-me novamente acerca da possibilidade de diálogo em relação às experiências contidas no cotidiano, em sua dinâmica permanentemente inventada para permitir o fluxo da vida, da criatividade e da invenção (CERTEAU, 1994). O que possuem em comuns tais lembranças? Como as mesmas podem de-

sencadear maneiras de pensar afetos, experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida? Penso que ao rememorar essas lembranças da infância, o meu olhar curioso sobre a vida e a arte amplia o sentido da experiência e contribui na legitimação do valor epistemológico e existencial presente nos momentos que a vida proporciona. Por isso, ao definir o caminho do texto, optei por acontecimentos peculiares que marcaram minha infância, numa perspectiva que considera a escrita da narrativa como uma arte de evocar e de lembrar, capaz de remeter “[...] o sujeito a eleger e avaliar a importância das representações sobre sua identidade e práticas formativas que viveu, de domínios exercidos por outros sobre si, de situações fortes que marcaram escolhas e questionamentos sobre suas aprendizagens” (SOUZA, 2006, p. 61). Nesse aspecto, reitero novamente a oportunidade de escrever este texto, na tentativa de lançar um outro olhar sobre os acontecimentos do passado, para suscitar outras formas de compreender o processo de formação subjetiva que me levou ao campo da arte e da docência.

A escrita narrativa: experiências de vida e formação

Ao refletir sobre as lembranças da infância, das memórias presentificadas no cotidiano da casa e das narrativas construídas a partir daquilo que foi vivido e experienciado em minha vida de menino, percebo quão importante foi o processo que me constituiu, tanto no aspecto da minha formação quanto no tocante à minha autoformação como sujeito. Souza (2006) apresenta apontamentos pertinentes para arregimentar proposições que constituem possibilidades de pensar sobre o processo do conhecimento de si. Nesse sentido, entendo o conhecimento de si a partir da proposição de narrativas que aportem experiências mar-

cantes, inscritas na minha tessitura de vida, quando

[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si. E com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação, ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evocação dos conhecimentos construídos nas suas experiências formadoras (SOUZA, 2006, p. 14).

O apontamento de Souza remete ao processo de investigação-formação e autoformação de sujeitos. Esse processo interessa-me pelo aspecto (auto)biográfico, porque, ao produzir uma escrita narrativa a partir de fragmentos que contam e recontam lembranças, acredito na dimensão propositiva que o mesmo implica, sobretudo pelo viés da autoescuta. Essa escrita narrativa imbrica-se a um processo permanente de rememorar, de deixar vir à tona algo que completa o sujeito e permite a compreensão de situações, de histórias, de lembranças e episódios guardados na memória. Nesse sentido, considero que o “[...] ato de narrar tem como propriedade o estabelecimento de percepções confiáveis da memória” (GINZBURG, 2012, p. 116). Por esta razão, o campo da memória encontra reconhecimento, por representar arcabouço “confiável” que privilegia os encontros entre aquilo que busco nas lembranças da infância para compreender, na atualidade, a partir da escrita narrativa, os caminhos percorridos durante o meu processo de formação pessoal e profissional.

A escrita narrativa acontece como “[...] o melhor modo de representar e entender a ex-

periência” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48), justamente pelo potencial enunciativo articulado ao campo da memória. Tanto a memória como a experiência, ambas funcionam como dispositivos capazes de suscitar recordações que servem como desenho para representar e entender o que sou. Seria impossível considerar, conforme aponta Souza (2006), a dimensão da autoescuta, sem levar em conta o encontro entre esse eu que conta para si mesmo suas experiências a partir de um esforço de rememorar. Ao abordar a experiência como processo pertinente ao contexto das histórias vividas e contadas, os estudos de Clandinin e Connelly (2011) concentram-se no campo conhecido como pesquisa narrativa. Esse campo, segundo Martins e Tourinho (2009), a partir dos anos de 1980, tornou-se tema de interesse acadêmico, repercutindo nos departamentos de literatura, psicologia e sociologia. Os autores alertam para o fato de que a pesquisa narrativa se expandiu para áreas como a cultura, educação, cinema, teatro e artes visuais. Nesse sentido, “aos poucos, a narrativa vem se tornando objeto de estudo, ganhando espaço em diferentes disciplinas, influenciando a prática da pesquisa e, conseqüentemente, os debates acadêmicos” (MARTINS; TOURINHO, 2009, p. 1). Essa perspectiva, que leva em conta a disseminação da pesquisa narrativa para outras áreas, visa contribuir para o deslocamento de olhares que ainda acreditam na neutralidade do sujeito na produção do conhecimento, ignorando a dimensão subjetiva presente e atuante na percepção da realidade e dos fatos.

Para Clandinin e Connelly (2011), os estudos em pesquisa narrativa têm avançado em notoriedade e confiabilidade, no mundo da pesquisa qualitativa, justamente por assegurarem a captura das dimensões pessoais e humanas que, de algum modo, não podem ser quantificadas como fatos e dados numéricos. Os fatos e dados perfazem um contexto de vida assegu-

rando que o sujeito se torne, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da pesquisa, considerando as subjetividades inerentes ao processo de investigação.

Ao conceber os fragmentos narrativos presentes no texto como uma possibilidade de abordagem autobiográfica, permito-me interpretar a vida nesse “*continuum*” vivido em experiências na época da infância. Experiências, em especial, construídas através do convívio familiar, compreendido pelo desafio de interagir com outros sujeitos, lidar com diferenças e particularidades presentes em artefatos que desafiaram minha curiosidade de criança, despertando-me para outros olhares e percepções sobre a vida e a arte. Nesse aspecto, o argumento de Delory-Momberger (2012) reforça, conceitual e metodologicamente, a posição que tenho adotado. Segundo a autora,

[...] a atividade biográfica não fica restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525)

Assim, ao reportar-me à relação estabelecida com a visão de mundo da época de infância, estou construindo estruturas interpretativas de uma experiência vivida, nas quais pessoas e ações ganham significação através de fragmentos narrativos. De acordo com a autora, a utilização dos termos biografia e biográfico não deve ser feita, apenas, para designar a realidade factual do vivido, ou seja, a narrativa biográfica adquire sentido para além das estruturas registradas no papel. A narrativa adquire um sentido simbólico que atravessa as amarras do inconsciente e se projeta para o entendimento de experiências vividas. A narrativa biográfica assume lugar de “repre-

sentações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525), a ponto dessa narrativa da experiência tornar-se uma escrita que imprime um modo de apreensão e de interpretação da vivência, ao incorporar sua dinâmica, tornando-a uma escrita de si.

A escrita de si, numa perspectiva que permite redesenhar os contornos da sua vida a partir de contextos específicos, também desafia a repensar sua história em contextos narrativos. Nesses contextos reside uma infinidade de possibilidades de narrar fragmentos, resquícios e histórias acerca da temporalidade, projetando-se como difusores de situações vividas e passíveis de serem contadas e recon-tadas. Esses contextos vividos representam situações que experienciamos e por meio das quais podemos fazer conexões com situações que jamais teríamos imaginado. Nesse sentido, a escrita narrativa tenciona reflexões e argumentações acerca da potencialidade da vida e suas lembranças, como processo autorreflexivo e de interação com o mundo, com outras pessoas e consigo mesmo.

Entre lembranças, experiências e artefatos: implicações entre vida e arte

Ao rememorar as experiências contidas em artefatos e lembranças, busco sincronizar questões pessoais para elaborar situações da infância que me ajudem a elucidar preferências atuais que considero determinantes para a compreensão das minhas escolhas, especialmente, da história de vida, porque, entendo, em consonância com Ricoeur (2010, p. 420), que, “[...] um sujeito se reconhece na história que ele conta para si mesmo sobre si mesmo”. Ao recordar, contar e narrar episódios pontuais no processo de constituição da minha história de vida, tomo consciência das marcas

que foram determinantes na infância, em especial aquelas que estão definindo minha história como docente e meu “modus operandi” na vida adulta.

Partindo dessa busca por compreender o processo da memória, das marcas deixadas ao longo da trajetória infantil, como rastros de afetos e lembranças que perfazem minha história de vida, sou levado a refletir constantemente sobre esse (eu) sujeito professor, sua identidade e seus entrelaçamentos, pessoal e profissional, que, de acordo com Nóvoa (2007, p. 17), nos colocam “[...] de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar”, que não podem ser separados, porque convivem na mesma pessoa. O que sou se reflete no que ensino, como produção de significados que legitimam formas particulares de vida (GIROUX, 1997), portanto, o afeto e o conhecimento de si (SOUZA, 2006) tornam-se condição *sine qua non* para a compreensão da vida pessoal e profissional. Ao pensar e desenvolver uma investigação no âmbito da perspectiva narrativa de viés autobiográfico entendo a necessidade e a urgência de “[...] compreender o fenômeno educativo, especificamente no que tange ao processo de formação e desenvolvimento pessoal e profissional do educador” (SOUZA, 2006, p. 19).

Segundo Freud (1996c), no artigo “Construções em Análise”, recordar certas experiências e os impulsos afetivos que elas trazem à tona é invocar, no presente, elementos que o sujeito esqueceu. O autor salienta, ainda, que esses sintomas e inibições são consequências de repressões que se constituem ao substituir experiências vividas que o sujeito olvidou. No entanto, acrescenta, o trabalho de recuperação das lembranças pode vir através de fragmentos em sonhos ou, quando o sujeito se entrega à “associação livre” e produz ideias que podem fazer alusão às experiências reprimidas, derivadas de impulsos afetivos recalca-

dos (FREUD, 1996b). Nesse sentido, o processo de reviver lembranças e situações da época da infância, como algo que ficou preso por muito tempo na memória, é uma maneira de gerar ou reelaborar relações afetivas e formativas. Por isso, os fragmentos narrativos funcionam como modos de contar a própria história, pois não há experiência humana que não possa ser expressa, contada e recontada na forma de uma narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2011).

Considerações

A narrativa compreende uma escrita de si, um espaço para biografar-se. A narrativa acontece mediante uma tessitura de fios, retalhos que vão sendo justapostos, formando uma colcha de retalhos materializada a partir de argumentos, ideias e episódios reunidos e contextualizados através das experiências vividas. O ato de narrar é dimensionado, especialmente para repertórios da época da infância, trazendo à tona fatos e situações relevantes. Tais fatos e situações constituem um conjunto de fragmentos narrativos, onde há um processo contínuo e reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de experiências vividas (CLANDININ; CONNELLY, 2011), que tecem uma colcha de retalhos para estampar uma história de vida, silenciosamente permeada de lembranças. As lembranças afetivas inscritas na existência do sujeito com a sua experiência de vida, remetem às questões formativas perante a própria vida e a formação, especialmente quando estas estão atreladas ao processo da narrativa e da biografia como vertentes para pensar o sujeito em formação. De acordo com Delory-Momberger, “[...] a narrativa de vida continua a ser vista como um percurso orientado e finalizado, pelo qual o narrador retraça a gênese do ser no qual se tornou” (2011, p. 337). Desse modo, ao conectar lembranças e afetos, vida e arte, estou memorando experiências à luz de concepções autorreflexivas que têm pro-

vocado desdobramentos na minha percepção sobre a vida.

Pensar como ocorre nossa relação com o mundo dos afetos, das lembranças e da memória, representa um desafio. Esse desafio pode ser entrecortado por artefatos que cruzam nossa lembrança com o objetivo de alertar sobre sua relevância. O fragmento narrativo que versa sobre o acordeão revela aspectos surpreendentes acerca do encontro com a arte, sobre minha formação e atuação no âmbito das artes visuais. Permite associações e compreensões sobre o meu interesse pela arte. Do mesmo modo, ao entrever uma colcha de retalhos, na qual cada fragmento de tecido representa diferenças e similarida-

des, como também o inusitado, sou levado a considerar um repertório inventivo e criativo que permeou minha formação subjetiva. Tais artefatos configuram dispositivos imprescindíveis para o processo formativo, estabelecendo diálogos e reflexões que convidam o sujeito a interrogar-se permanentemente sobre sua história de vida. Nessa proposta dialógica com a vida e a arte (BAKHTIN, 2004), com o mundo dos afetos e das lembranças, o conhecimento surge da interação dinâmica entre o sujeito e sua percepção de si no mundo através de lembranças circunscritas por fragmentos que contam histórias, em diferentes temporalidades formativas e auto-formativas.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honnesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa – Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CLANDININ D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens meto-

dológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 7, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/02.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Revista em Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n1/v27n1a15.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2013.

DILTHEY, Wilhelm. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marco Casanova. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FREUD, Sigmund. Lembranças da infância e lembranças encobridoras – capítulo IV [1901] In: _____. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a [1900]. p. 59-66. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. VI).

FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras [1899] In: _____. **Primeiras publicações psicanalíticas**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b [1893-1899]. p. 285-304. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. III).

FREUD, Sigmund. Construções em análise I e II [1937]. In: _____. **Moisés e o monoteísmo, Esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c [1937-1939], p. 273-287. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. XXIII).

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumos a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GINZBURG, Jaime. A interpretação do rastro em Walter Benjamin. In: SEDLMAYER, Sabrina; GINZBURG, Jaime (Org.). **WALTER BENJAMIN: rastro, aura e história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 107-132.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 90-113.

KINCHELOE, Joe. Introdução – O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

p. 15-37.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Pesquisa narrativa: concepções, práticas e indagações. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA, 2., 2009, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, RS: CEAC, 2009. p. 1-12.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida In: NÓVOA, António. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa 3**. O tempo narrado. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; FORNARI, Liege Maria Sitja. Memória, (Auto)Biografia e Formação. In: VEIGA, Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. p. 109-134.

Recebido em: 10.01.2017

Aprovado em: 25.03.2017

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira é Doutor em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG. Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Licenciatura em Artes Visuais [Noturno] da Universidade de Brasília. e-mail: luizcpferreira@gmail.com

Universidade de Brasília – Campus Universitário Darcy Ribeiro – Bairro: Asa Norte – Brasília – Distrito Federal – 61 – 999144226 ou 61 – 34473082

O CINEASTA SERTANEJO JOSAFÁ DUARTE: NARRATIVAS DE VIDA E OBRA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

■ PAULO PASSOS DE OLIVEIRA

Universidade Federal de Goiás

■ RAIMUNDO MARTINS

Universidade Federal de Goiás

RESUMO

Este artigo apresenta narrativas de vida e trabalho do produtor, roteirista e cineasta Josafá Ferreira Duarte, morador do distrito de Salgado dos Mendes, município de Forquilha, zona norte do Estado do Ceará. Analisa o seu contexto de produção, traçando vínculos com a pós-modernidade, a partir de rupturas de paradigmas que envolvem as viradas “cultural”, “pictórica” e “linguística”. Para este artigo foram realizadas duas entrevistas: a primeira, presencial, em agosto de 2013; a segunda, por telefone, em maio de 2016. Tomamos como referência quatro filmes realizados pelo cineasta e o blog no qual ele divulga seu trabalho. Partindo das entrevistas e dialogando com vários autores, refletimos acerca das narrativas de vida e obra de Josafá, colocando em perspectiva questões da contemporaneidade. Desprovido de recursos financeiros e instrumentais, sem formação técnica e teórica em cinema e distante dos grandes centros produtores de audiovisual, o trabalho de Josafá mostra a proliferação de signos e mudanças nos regimes de visualidade que, proporcionadas pela cultura e pelas novas tecnologias, alcançaram o sertão de Salgado dos Mendes, possibilitando o desenvolvimento do cinema popular.

Palavras-chave: Josafá Duarte. Pós-modernidade. Virada cultural. Virada pictórica. Virada linguística.

ABSTRACT

THE FILMMAKER SERTANEJO JOSAFÁ DUARTE: NARRATIVES OF LIFE AND WORK IN THE CONTEMPORARY CONTEXT

This article presents narratives of life and work of the producer, writer and filmmaker Josafá Ferreira Duarte, resident of Salgado dos Mendes, district of Forquilha, a little town on the northern part of the Ceará state. It analyses his production context tracing links with

postmodernism based on paradigms breaks involving the “cultural”, the “pictorial” and “language” turns. For this article two interviews were carried out: the first, personally, took place in August of 2013; the second, by telephone, in May 2016. We took as references four films made by the filmmaker and the blog in which he reveals his work. Using the interviews and dialoguing with several authors, we reflect on the narratives context of life and work of Josafá, putting in perspective contemporary issues. Devoid of financial and instrumental resources, without technical and theoretical training in cinema, and distant from the large audiovisual production centers, Josafá’s work shows the proliferation of signs and changes in the regimes of visualities that, provided by culture and new technologies, reached the backlands of Salgado dos Mendes, making possible the development of popular cinema.

Keywords: Josafá Duarte. Postmodernism. Cultural turn. Pictorial turn. Language turn.

RESUMEN **EL CINEASTA CAMPONES JOSAFÁ DUARTE: NARRATIVAS DE VIDA Y OBRA EN EL CONTEXTO CONTEMPORÁNEO**

Este artículo presenta narrativas de vida y obra del productor, escritor y director de cine Josafá Ferreira Duarte, que habita la localidad de Salgado dos Mendes, provincia de Forquilha, en la parte norte del estado de Ceará. Analiza su contexto de producción trazando vínculos con la posmodernidad a partir de cambios de paradigmas envolviendo los giros “cultural”, “pictórico” y “lingüístico”. Para este artículo se realizaron dos entrevistas: la primera, presencial, en agosto de 2013; la segunda, por teléfono, en mayo de 2016. Hemos tomado como referencias cuatro películas realizadas por el cineasta y el blog que divulga su trabajo. Utilizando las entrevistas y dialogando con varios autores, reflexionamos acerca de las narrativas de vida y obra de Josafá, colocando en perspectiva cuestiones contemporáneas. Desproveído de recursos financieros e instrumentales, sin formación técnica y teórica en el cine y distante de los principales centros de producción audiovisual, el trabajo de Josafá muestra la proliferación de signos y los cambios en los regímenes de visualidades que, proporcionados por la cultura y las nuevas tecnologías, llegaron al interior de Salgado dos Mendes, posibilitando el desarrollo del cine popular.

Palabras clave: Josafá Duarte. Posmodernidad. Giro cultural. Giro pictórico. Giro lingüístico.

Josafá Duarte: uma biografia em construção...

Josafá Ferreira Duarte é morador do distrito de Salgado dos Mendes, onde vivem cerca de 500 pessoas, localidade do município de Forquilha, zona norte do Estado do Ceará. Ele pertence a um grupo de realizadores de cinema oriundos de regiões que não possuem os aparelhos culturais legitimados socialmente: galerias de arte, bibliotecas, museus e salas de cinema. O sujeito deste artigo não recebeu educação formal e institucionalizada no campo audiovisual, ou mesmo em outras artes ou em cultura visual. Entretanto, ao contrário do que supõe o determinismo social fatalista – e perigoso –, ele ingressou, no ano de 2012, em um curso superior de Pedagogia realizado em módulos, que concluiu em julho de 2016.

O grupo de fazedores de filme cresce em todo o Brasil: Manoel Loreno (Mantenópolis – ES), Martins Muniz, Hugo Caiapônia (ambos de Goiânia – GO), e José de Oliveira, mais conhecido como Zé Pintor (São Carlos – SP) são apenas quatro exemplos dentre vários outros. Estes cineastas foram antecédidos por Afonso Brazza (Gama – DF – 1955-2003), Simião Martiniano (Recife – PE – 1932-2015) e, provavelmente, vários que não chegaram a ter minimamente a notoriedade dos cineastas aqui citados. A associação entre eles não se circunscreve a academias, sindicatos ou agremiações, mas pertence a uma costura simbólica realizada pelo fazer cinematográfico cotidiano.

O ambiente deste artigo:

[...] reporta-se ao trabalho de cidadãos comuns que, movidos a paixão pelo cinema, dedicam seus esforços para assegurar, não só para si, como também para suas comunidades, [...] a aventura de contar suas próprias histórias, ainda que em condições precárias, e à revelia dos sempre onerosos orçamentos das produções cinematográficas disponíveis no mercado do entretenimento. [...] Tomam parte, sim, da corveia

anônima, como cidadãos que, desconhecendo as adversidades, atuam em seus próprios contextos, construindo suas próprias narrativas, entre tessituras, diálogos e negociações sempre dinâmicas, entrecortadas por dificuldades e conflitos, sonhos e paixões. (MARTINS, 2013, p. 13)

Afonso Brazza ganhava a vida como bombeiro militar. Simião Martiniano era camelô. Josafá vive como agricultor. Pelas razões apresentadas, a história de Josafá merece ser contada.

Aos 56 anos, Josafá Duarte finalizou 23 filmes de ficção entre curtas, médias e longas-metragens. Seu processo de realização cinematográfica começou em 2006. As produções deste fazedor de filmes possuem uma particularidade: a motivação política.

O cineasta de Salgado dos Mendes define-se como alguém que gosta da terra. É filiado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Forquilha e já atuou no Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Foi através deste grupo que Josafá participou de ocupações de latifúndios improdutivos em Pentecoste, na região do Médio Curu, a 89 km da capital Fortaleza, no Ceará, entre o final do século XX e início do XXI. Josafá relata que foi informado por funcionários do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) que estava ameaçado de morte por fazendeiros da região. Depois de cinco anos vinculado a movimentos sociais e, em especial, ao MST, decidiu que era hora de parar. O grupo já havia conseguido assentar 40 famílias na fazenda Lagoa Grande, em Pentecoste. Nesse período, ficou sob proteção da Polícia Federal por 10 dias. Foi quando decidiu retornar a Forquilha, distrito de Salgado dos Mendes. Era o ano de 2002.

Pronto: agora vou tentar me aquietar. Aí, a primeira coisa que eu fiz foi criar um jornal. O jornal Sociedade Salgadense. Vou começar, então, a denunciar o que eu tava vendo de errado, né?! Um jornal independente. Aí eu comecei a fazer o cinema, que eu vi que era algo que podia atingir mais e ir mais longe. Eu pensei que ia

me aposentar dessa vida de militância, né, mas não: eu vi que tinha outro capítulo da história da minha vida que era esse, lutar pela minha própria comunidade. (OLIVEIRA, 2013)

Servido de uma câmera emprestada, o agricultor tornava-se cineasta. A *necessidade* de fazer era superior ao *saber* fazer. Intuitivamente, ele supunha que o cinema teria um alcance maior em uma sociedade com baixo grau de escolaridade formal, portanto, *ver* um filme causaria maior efeito do que *ler* uma notícia. Assim nasceu o primeiro filme de Josafá Ferreira Duarte: “A história de um galo assado” (DUARTE, 2006).

A própria comunidade torna-se responsável pela criação do processo cinematográfico. Envolve-se na produção, maquiagem, costura figurinos, prepara e serve o lanche, atua, junta elementos materiais para compor a arte e os cenários, labuta na parte técnica. Assim surgiu o coletivo Cinecordel, nome que homenageia a literatura popular presente no interior de algumas partes do Nordeste do Brasil. O cineasta Josafá homenageava também seu pai, cordelista. Assim se fortalecem laços sociais dentro de um grupo.

O grupo é da própria comunidade. É tudo de agricultores, analfabetos de pai e mãe, pode se dizer assim, né?! Pessoas que não sabem nem escrever o nome, botam é o dedo. Mas eu me senti à vontade porque é o meu povo, é a minha gente, né?! Então, eu sou também trabalhador braçal e estava também na minha comunidade e eu me sentia à vontade. Então, eu dizia: vamos fazer o filme, vamos filmar que história? Pronto... (OLIVEIRA, 2013)

Com o passar do tempo, depois de cinco filmes, Josafá foi aprendendo de tudo um pouco: manusear câmeras, usar um computador que lhe foi presenteado, e fez alguns cursos ligados ao universo audiovisual na sede de Forquilha e em Sobral, município vizinho e cidade polo da região. Mas a apropriação das ferramentas

e o uso das diferentes tecnologias necessárias para a execução de trabalhos audiovisuais são, ainda hoje, uma provação para Josafá. Para vencer os desafios, o produtor se cerca de jovens que possuem expertise técnica suficiente para manipular câmeras e computadores.

Atualmente, o diretor forquilhense realiza entre três e quatro produções por ano. Os filmes costumam ser lançados de forma festiva em algum espaço público na comunidade, que pode ser a parede de uma igreja ou a única quadra poliesportiva do distrito. Depois, são feitas cópias vendidas a preço quase de custo. Entretanto, com a possibilidade de fabricação de cópias a partir de DVDs, as produções do cineasta de Salgado dos Mendes acabam sendo multiplicadas e vendidas por camelôs. Mas não são negociadas apenas por vendedores informais de Forquilha. Os filmes de Josafá, atualmente, podem ser encontrados em bancas de Sobral, na capital Fortaleza, e em vários estados da Federação, como Tocantins, Maranhão, Piauí e Pernambuco, somente para citar alguns. O filho do produtor de cinema, que é caminhoneiro, encontrou um DVD de um filme de Josafá disponível para venda em uma banca de jornal de Pernambuco. Ele se sente incomodado com a pirataria?

Eu fico assim feliz em saber que em outro Estado bem distante aqui da minha comunidade as pessoas estão assistindo e estão copiando. Né?! Isso é maravilhoso. Isso incentiva eu a continuar fazendo as minhas produções caseiras, né, com o objetivo de formar [...] cidadãos (*sic.*) mas mais conscientes em termos da politicagem, da política... (OLIVEIRA, 2013)

Além disso, a multiplicação das cópias permite a interiorização de elementos culturais da região. As produções do cineasta de Salgado dos Mendes, majoritariamente balizadas pelo gênero comédia, têm histórias inspiradas em personagens e situações típicas do cotidiano daquela comunidade.

Óia, meus filmes sempre têm mostrado a cultura: do trabalhador rural, do homem que trabalha na roça, da mulher que faz chapéu, do reizado, do cantador, entendeu, do caba que compra e não paga, né, do caba que é traído pela mulher, entendeu, os apelidos, essas coisas da minha terra. Então, a minha história está ligada à história deles. (OLIVEIRA, 2013)

A obra de Josafá Duarte ganha capilaridade, visibilidade e borrrifa informações da cultura de Forquilha, especialmente de Salgado dos Mendes, em direção ao Brasil. Enquanto isso, o próprio fazedor de filmes investe na formação de crianças de sua comunidade, visando à continuidade da sua atividade e à formação de público, oferecendo oficinas e exibindo seus filmes.

Josafá Duarte precedeu e estimulou o aparecimento de outros criadores do cinema forquilhense como Ronaldo Roger, Paulo Talentos e Aureliano Shekinah. Essa repercussão e divulgação levaram os cineastas de Forquilha, liderados por Josafá, a concederem entrevista para uma equipe de jornalismo da TV Cidade – afiliada da Record no Ceará – no ano de 2013.

O grupo de amigos realizou um festival autônomo de cinema no ano de 2014: I Festival de Cinema de Forquilha, no período de 14 a 16 de fevereiro. Nessa edição, o precursor do cinema no município foi agraciado com os troféus de Melhor Filme e Melhor Diretor. Dos representantes do poder público, compareceu o secretário de Cultura, que apoiou o evento.

O poder público municipal levou quase uma década para reconhecer o trabalho do coletivo Cinecordel. Com o sucesso da primeira edição do festival, o prefeito de Forquilha, secretários, deputado federal e estaduais compareceram à festa de premiação na segunda edição do festival, em 2015, transformando a festa em palanque, em que o *whisky* era servido exclusivamente para autoridades políticas e para os irmãos da maçonaria. Nessa noite, em vários discursos, foi destacada a “capaci-

dade inata” de realização de filmes do povo forquilhense. Josafá conquistou o prêmio de Melhor Diretor pelo curta-metragem “Cadê meu zóculos” (DUARTE, 2015), que também recebeu os prêmios de Melhor Ator, concedido a José Gustavo, interpretando o prefeito Pedro Sola, e de Melhor Atriz, para Marliza Duarte, vivendo Rosa do João de Sousa.

O poder público foi obrigado a reconhecer o trabalho desempenhado pelo agricultor de Salgado dos Mendes, e procurou obter visibilidade com ele. Mas Josafá conseguiu contrapartidas. Agora, além de produtor e realizador, à frente do coletivo Cinecordel, e com o apoio da Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, ele comanda um cineclube que exhibe filmes em localidades do interior de Forquilha.

“Cadê meu zóculos” (DUARTE, 2015) representou outros voos para o cinema forquilhense. O equipamento, emprestado pelo cineasta Rosemberg Cariry (Corisco & Dadá, 1996), permitiu melhor acabamento e finalização ao filme de Josafá. O curta foi agraciado com o prêmio do júri popular do V Festival Brasileiro do Cinema Digital, em Jijoca de Jericoacoara, no Ceará, o primeiro prêmio de porte nacional para um filme realizado em Forquilha. Este filme ganhou novas imagens, virou longa-metragem e foi exibido pela primeira vez, em 2016, na televisão aberta – TV Diário, canal do grupo Diário do Nordeste, disponível no Ceará. Além desta produção, a mesma emissora levou ao ar “O homem que queria enganar a morte” (DUARTE, 2014), em um programa chamado Diário do Cinema.

Atualmente, parte do trabalho de Josafá pode ser vista no blog Forquilha Cinecordel, bem como no YouTube. Sobre o YouTube, cabe narrar uma curiosidade. Em entrevista feita no mês de maio de 2016, por telefone, a esposa de Josafá, Noélia Duarte, interrompeu nossa conversa para informar que o canal via internet pagou a Josafá 100 dólares convertidos em reais

depois que “Por debaixo dos panos” (DUARTE, 2010) – que os camelôs do Ceará rebatizaram com o título “Zé das Cachorras” – atingiu mais de 100 mil visualizações. Josafá não havia lembrado de contar a novidade (OLIVEIRA, 2016a).

O YouTube se tornou, então, uma fonte forte de divulgação do trabalho dos cineastas populares. Agora, em 2016, este canal assume um importante papel de exposição de novos trabalhos de Josafá. Ainda durante a conversa por telefone, sem adiantar maiores detalhes, o cineasta de Salgado dos Mendes informou que havia idealizado e começara a gravar uma série específica com cinco episódios para o YouTube (OLIVEIRA, 2016a).

Em entrevista concedida por Josafá em 2013, que não está publicada, há uma passagem emblemática: “Eu quero que Forquilha se transforme num polo de cinema. Eu quero transformar na capital do cinema popular nacional. Então, hoje eu já tenho esse desafio” (OLIVEIRA, 2013). Atualmente, em folhetos de propaganda da Prefeitura Municipal de Forquilha, pode ser lido: “Forquilha, capital nordestina do Cinema Popular”.

Josafá Duarte: a pós-modernidade e o contexto das viradas cultural, pictórica e linguística

O trabalho como fazedor de cinema efetivado por Josafá Duarte localiza-se entre o final do século XX e início do XXI. O barateamento do custo do equipamento básico de gravação e edição de vídeos – vídeocâmaras, computadores com programas de edição de imagens – permitiu que interessados na produção audiovisual pudessem contar suas histórias independentemente do conhecimento formal do processo de realização de filmes. Para Raimundo Martins (2015, p. 19), “a criação e disseminação da imagem em movimento oferece ao pú-

blico a possibilidade de conjugar ‘percepção crítica’ e ‘prazer estético’, contrariando os cânones de uma prática erudita e desmistificando o rito da contemplação como uma fruição individualizada”.

Dober e Strannegard, referenciados por Martins (2015), nos dizem que o prazer estético proporcionado pelo mundo icônico na contemporaneidade permite a introdução por parte da estética de significados nos objetos transformando-os em conceitos que mobilizam os estilos de vida e criam disposições corporais.

É possível afirmar que, intuitivamente, o cineasta forquilhense – bem como outros fazedores de cinema – tenha encontrado no cinema as qualidades de fruição que considerava necessárias para a transmissão de suas ideias. Para além do jornal Sociedade Salgadense, que continua sendo publicado, o cinema oferece condições para o espectador ver casos criados em locais que ele reconhece e situações com as quais está familiarizado. O morador de Salgado dos Mendes, de Forquilha, e do interior do Ceará, reconhece-se nas paisagens, nos sotaques, na arquitetura, nos adereços, bem como nos costumes e práticas revelados em tom farsesco e tingidos pela comédia, aproximando a sua realidade daquela apresentada nos filmes. Para aqueles que veem os filmes de Josafá e não participam do universo criado pelas tramas, o envolvimento com a história é possível devido ao reconhecimento de uma linguagem cinematográfica convencional, pelo que é típico, e pela graça quase circense.

O universo do cineasta de Forquilha está imerso nos seus filmes. Este universo diz respeito ao fenômeno da cultura, que deve ser compreendida dentro de sua dinamicidade e plasticidade.

Raimundo Martins (2015, p. 20) explica que “a pluralização da palavra ‘cultura’ intensificou a dimensão social dessas transformações que passaram a ser conhecidas como um fenôme-

no”, e cita Peter Burke para definir o contexto do que é definido como “virada cultural” (*cultural turn*):

[...] uma ‘virada cultural’ mais ampla em termos de ciência política, geografia, economia, psicologia, antropologia e ‘estudos culturais’. Houve um deslocamento nessas disciplinas, pelo menos entre uma minoria de acadêmicos, que passaram da suposição de uma realidade imutável (a teoria da escolha racional em eleições ou em atos de consumo, por exemplo) para um interesse nos valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos. (BURKE apud MARTINS, 2015, p. 8)

Pensar a cultura, aqui, é considerar a ação dos sujeitos de uma dada sociedade, bem como suscitar uma reflexão sobre aqueles que pensam o fenômeno da cultura. O sujeito passa a ser produzido no devir de uma cultura que passa a ser afetada por inúmeras conjunções. Dessa forma, em certa medida, os sujeitos passam a ser vistos como produtos da cultura. No âmbito da cultura visual, esta virada explicita que a arte é mais do que um inventário de obras e “gênios criadores”. A proliferação de imagens possibilitou a construção e a revisão da ideologia e da identidade dos sujeitos contemporâneos.

O termo cultura, segundo Raymond Williams (1965), descreve um modo de vida integral por onde se expressam certos significados e valores presentes no conjunto de instituições da vida social. A cultura não é imanente nem está limitada às esferas autônomas da arte ou da educação, mas possui uma existência material cujas formas devem ser reinventadas por todos aqueles grupos excluídos tradicionalmente das instituições culturais – por classe, gênero, raça ou orientação sexual – comprometidos com a tarefa de imaginar as formas de participação adequadas para sustentar uma cultura comum e redistribuir o valor cultural. Esta luta fica redefinida como luta cultural e, assim, a

cultura não pode ser entendida – como pretendia o marxismo ortodoxo – nos termos de um efeito ideológico supraestrutural (LUNA, 2010).

A epistemologia e as análises do campo das manifestações visuais passam a ser relativizadas e colocadas em contextos específicos, considerando contingências sociais, políticas e econômicas. Esta virada permitiu o surgimento do próprio termo “cultura visual”, que quebra a dicotomia razão/emoção. Neste sentido, o local e as contingências permitem especial configuração nas produções dos sujeitos, imbricando imagem/vida, rompendo com o discurso autônomo da obra de arte.

A experiência que o sujeito contemporâneo estabelece com a imagem o leva a refletir sobre o mundo fragmentado. O devir sujeito permite pensar o mundo como devir mundo, portanto, mundo em constante construção. Isso tornou-se possível graças a outra importante virada: a “virada pictórica” (*pictorial turn*).

Segundo Imanol Aguirre, Walter Benjamin antecipou a ideia de que a “virada pictórica” compõe a maneira de relação estabelecida entre o político e o estético:

Ao estabelecer uma relação entre a multiplicação das imagens e suas consequências na vida pública, Benjamin chamou a atenção sobre outro dos fenômenos em que claramente se concentraram os estudos de cultura visual e seu correlato educativo: os efeitos que este regime de visualidade tem na estetização da vida. (AGUIRRE, 2011, p. 79)

Dessa forma, pode-se afirmar que o cinema nasce político. A relação entre cinema e política pode ser compreendida sob muitos aspectos, mas aqui esta aproximação pode ser feita como aquela em que os enunciadores – políticos e cineastas – falam às massas em uma perspectiva que envolve poder, linguagem, criticidade e ética. Josafá age politicamente ao tratar de política. Portanto, seria exagerado

afirmar que o cinema feito por Josafá é metapolítico?

Josafá Duarte faz cinema em consonância com as condições e possibilidades do momento histórico em que vive. Realiza narrativas fílmicas com base naquilo que lhe foi dado ver. O cineasta forquilhense está inserido em um momento denominado por William Mitchell (2005) como virada pictórica, período em que as artes invadem a vida cotidiana, há a ruptura aurática das obras de arte – como preconizado por Benjamin, em seu artigo referênciada: “A obra de arte na época da sua reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 1990) – e uma proliferação incessante de signos através de tecnologias de informação e comunicação. Estas características fazem parte do regime de visualidades da contemporaneidade que vários autores nomeiam pós-modernidade.

Efland, Freedman e Sthur (2003) esclarecem que o conceito de pós-modernidade evolui na mesma velocidade que outros conceitos relativamente modernos. Uma explicação possível encontra-se no fato de que ainda não há um afastamento histórico de nossa experiência contemporânea, de tal forma que as cisões e mudanças na contemporaneidade criam um conceito fluido, no sentido que nos é apresentado por Bauman (2000). Para Jameson (1996), o momento pós-moderno teria começado na segunda metade do século XX, com a radicalização da expressão monetária que remete a trocas flutuantes e modulações cifradas e imateriais.

É possível designar o ambiente e os fenômenos sociológicos que tornam possíveis a troca artística. Nesse sentido, trata-se de um ceticismo tocante às concepções modernas de progresso, de hierarquização do conhecimento e da objetividade em um mundo fragmentado e plural.

A experiência subjetiva do homem da modernidade foi se intensificando com o desen-

volvimento tecnológico dos meios de comunicação de massa audiovisuais, como o próprio cinema, o rádio, a televisão e, mais recentemente, as mídias digitais. Esses dispositivos que vêm sendo desenvolvidos a partir da segunda metade do século XIX tornaram o mundo mais próximo.

A cultura pós-moderna sobrevive na necessidade da imagem e no desejo em função do objeto. A imagem, ao contrário da linguagem – estruturada por regras sistemáticas –, fundamenta-se na memória perceptual inconsciente. Portanto, esta característica pós-moderna é também uma característica da sociedade de consumo.

Em entrevista realizada em 2013, Josafá titubeia quando questionado sobre os filmes que o inspiraram.

[...] tem uns filmes que eu gosto, uns seriado que eu assisti quando era pequeno, que era menino quando assistia, mas me inspirar num filme, em si, eu acho que eu desconheço. [...] Mas dos filmes que eu adoro, assisti aquele, é... “Casablanca” [Michael Curtiz, 1945]! Foi um clássico que eu assisti mais de 50 vezes e eu gosto de assistir pela história, pela qualidade do filme, pela fotografia, né, e eu também gosto, assim, de filme de guerra... É, é um filme em preto e branco que eu assisti mais de 50 vezes mas eu gosto, eu gostei da história, muito bonito o filme, né?! [...] Eu gosto muito de comédia, né?! Eu gosto do filme “O auto da Compadecida” [Guel Arraes, 1999], né?! (OLIVEIRA, 2013)

A promessa política da arte está em sua desagregação, na oposição entre o “sensorium” da arte e a “estetização da vida cotidiana”. A política estética autonomista considera que “a grande arte” testemunha o irrepresentável, o lugar do “outro” que conduz ao que Aguirre (2011) chama de formas de estetização mercantil da vida.

Olhar a “estetização da vida cotidiana”, e, mais além, a “estetização da cultura”, permite compreender o novo regime das visualidades e da sensibilidade adotado na pós-moderni-

dade. No texto de Aguirre (2011), a estetização da vida cotidiana aparece em alguns momentos como um termo dado. Michael Featherstone, no livro “Cultura de consumo e pós-modernismo” (1995), discute em capítulo específico a estetização da vida cotidiana na modernidade e na pós-modernidade. O tema também é discutido por Jameson (1996), Baudrillard (1991), Kroker e Cook (1987) e Cray (1984), entre outros autores.

Featherstone (1995) afirma que é possível pensar a estetização da vida cotidiana em três sentidos:

1. Durante o período da modernidade, nas subculturas que promoveram os movimentos dadaísta, surrealista e da vanguarda histórica na I Guerra Mundial e na década de 20 do século passado, procurando apagar as fronteiras entre arte e vida cotidiana. Desde a década de 60, a arte pós-moderna, com sua reação contra a institucionalização do modernismo, apoia-se nessa estratégia.
2. A estetização da vida cotidiana pode designar o projeto de transformar a vida em obra de arte. Tal projeto teria começado no grupo Bloomsbury, na virada do século XX, e foi compartilhado por Oscar Wilde, no final do século XIX. Rorty (apud SHUSTERMAN, 1988) procura alargar novos gostos, sensações e possibilidades. Foucault (1984) menciona Baudelaire, que aprova o “dândi” que faz de seu corpo, sentimentos e sensações, uma obra de arte, posteriormente revelado no que autores chamam “estilo de vida”. Uma vida que se constrói no prazer estético, associada ao consumo de massa e à eleição de formas de viver.
3. Estetização da vida cotidiana designa o fluxo de signos e imagens que saturam a vida pós-moderna. Para Adorno

(1985), apropriando-se de conceitos marxianos,¹ o aumento do valor de troca não apenas suprime o valor de uso como permitiu à mercadoria um valor secundário, que Baudrillard (1995) nomeia “valor-signo”. A manipulação comercial das imagens, mediada pela publicidade, no ambiente midiático, determina a reativação dos desejos por meio das imagens. Atualmente, este terceiro aspecto é fundamental para compreendermos a imagem inserida no ambiente da cultura.

A discussão foi intensificada com argumentos a favor ou contra a integração entre arte e vida cotidiana. Ao tratarmos especificamente da cultura visual, vamos além dessa discussão, no sentido de que não nos interessam as formas de arte per se, mas os objetos da visualidade que transcendem as artes visuais. A estetização da vida cotidiana transcende a transformação da vida em obra de arte, mas encara a vida como regime estético.

É no seio das transformações da imagem contemporânea que pode ser pensada esta estetização da vida cotidiana. Graças à proliferação de imagens, e da possibilidade de criá-las, Josafá produz seu cinema. Neste processo de posse de tecnologias de gravação de imagens e de seu tratamento, bem como de apropriação da narrativa cinematográfica, Josafá inventa o cinema em Salgado dos Mendes.

A produção cinematográfica de Josafá Duarte está articulada ao que Aguirre define como outra importante virada que permite analisar o contexto da imagem contemporânea: a virada linguística (*language turn*) (AGUIRRE, 2011, p. 80).

1 Marxiano refere-se aos estudos feitos diretamente dos textos de Karl Marx, sobremaneira “O Capital”, para compreender as conjunturas do capitalismo. Difere-se de marxismo, que reúne todos os movimentos de natureza social, política, cultural etc., de Marx e de outros autores que construíram suas teorias a partir de leituras dele.

Para entender a virada linguística, é interessante definir e localizar o que se compreende como linguagem cinematográfica:

A linguagem no cinema não é formalizada. 'É claro que o cinema não é uma linguagem, mas gera seus significados por meio de sistemas (cinematografia, edição de som e assim por diante) que funcionam como linguagens' (TURNER, 1997). O cinema pode ser compreendido em primeira instância como comunicação; um segundo passo necessário é colocar este processo de comunicação dentro de um sistema maior gerador de significados: a própria cultura.

Os teóricos dos estudos culturais, fazendo especial referência à semiótica, 'argumentam que a linguagem é o principal mecanismo pelo qual a cultura produz e reproduz os significados sociais' (TURNER, 1997). Linguagem é aquela que vai além da língua verbal ou escrita. Mais do que isso, a cultura traz consigo um conjunto de valores do mundo físico e social.

[Em suma,] O cinema também possui um conjunto de códigos e convenções edificadas ao longo da história para que seja construído o sentido por parte do espectador, através de um acordo tácito que denota e permite a conotação do mundo. (OLIVEIRA, 2016b)²

Aguirre (2011) nos lembra que as visualidades não nos remetem apenas à percepção da linguagem, mas às suas formas de leitura. Nesta perspectiva, o mundo aparece como sistema de signos no qual há espaço para questões relativas aos significados e às narrativas. Através da "leitura das imagens" é possível tomar consciência do poder da cultura visual e dos mecanismos de dominação postos em jogo. O cinema, enquanto arte narrativa, é portador de signos circunscritos a um campo estético e ao cotidiano.

2 O artigo "Josafá Duarte e o cinema autodidata" foi apresentado no V Colóquio Internacional Educación y Visualidad: investigaciones pedagógicas em contextos hiper-visuales, realizado em Montevideu (Uruguai), promovido pelo Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes – Universidad de la República – Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad, que ocorreu entre 09 e 11 de maio de 2016.

Conclusão

Oriundo de um interior do Brasil distante dos grandes centros, Josafá Duarte é alguém que se relaciona com as imagens de sua época a partir das condições sociais em que vive. Este processo se constitui em dupla instância. Em primeira via, Josafá teve acesso a imagens cinematográficas a partir da TV e das poucas vezes que foi ao cinema. Posteriormente, aparelhos de reprodução (videocassetes e reprodutores de DVD) permitiram o ato de ver filmes. Ver imagens cinematográficas é fundamental para se relacionar com elas, para desenvolver afetos e, enfim, apropriar-se da linguagem cinematográfica, quando é o caso. Em outra via, o barateamento do custo e a disponibilidade de ferramentas de registro de imagens (e som) em movimento, sua posterior edição, e a reprodução em mídias e na Internet permitiram ao cineasta de Forquilha a realização e a difusão de sua obra.

A militância política na vida de Josafá estendeu-se à militância no cinema. Esta forma de manifestação nasce em um novo contexto de visualidade que possibilita o desenvolvimento crítico a partir da experiência estética. Na pós-modernidade, o realizador de Salgado dos Mendes participa de um contexto cultural em que a imagem ganha aptidão para viajar – insere-se na cultura em um contexto de troca – e se torna um capital financeiro (como fica evidente através da indústria cinematográfica hegemônica dos Estados Unidos). Na era da cultura de massa, o espaço da alta cultura e da cultura popular é relativizado pela apropriação promovida pelo mercado que, neste caso, permite o conhecimento acerca da diversidade de formas de narrativas fílmicas.

Mas é na difusão proporcionada por imagens viajantes e pelo mercado dominante que surgem as fissuras, a resistência, o cinema político. É na apropriação e na resignificação da linguagem inventada por Hollywood que o ci-

nema de Josafá se estabelece com elementos culturais locais. É a partir daí que seu cinema se expande e se globaliza em mídias de DVD pirata e em canais do YouTube. É na própria arena da cultura em que a luta de Josafá se estabelece na disputa por significados (MIRZOEFF, 2011).

Considerar este contexto permite-nos chegar à conclusão de que alguém no interior de um país desigual como o Brasil, que vive longe dos centros difusores, desprovido de uma realidade material abastada, sem equipamentos culturais legitimados pelos cânones oficiais – livrarias, bibliotecas, museus, galerias de arte, cinematecas – também está inserido no contexto da virada cultural à qual Burke e Martins se referem (2015).

A virada cultural é indissociável da quebra de outro importante paradigma da pós-modernidade: a virada pictórica. Na concepção de Mitchell (2005), a mudança nos regimes de visualidade relaciona a proliferação de signos visuais ao contexto da vida de seus produtores e daqueles que os veem.

As imagens transcendem as características intrínsecas ao campo das artes, rompendo com o interesse exclusivamente estético devotado a elas, apontando para outros caminhos, imbricados na direção da cultura. Agora, a própria vida estetiza-se a partir das imagens. Neste sentido, problematizamos o ato de ver e de produzir visualidades. Não se trata exclusivamente de subordinar as produções visuais – e o universo “visto” por Josafá – ao campo da cultura, mas de compreender como estão aninhadas – em um sentido proposto por Mitchell (2009) – as referências afetivas, linguísticas e cinematográficas deste cineasta ao contexto estudado pela cultura visual.

Em todo o contexto que relaciona a produção de imagens e cultura, o mundo aparece como um texto a ser interpretado, compreendido e difundido, em uma virada linguística. A linguagem do cinema – esta mídia “impura”, para além da mídia visual – surge como algo subjacente (MITCHELL, 2009). Assim, o cinema renasce como campo de possibilidade e de luta política.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 69-111.

BAUDRILLARD, Jean. **Para uma crítica da economia política dos signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. _____ . **Simulacros e simulação**. Lisboa (Portugal): Relógio D'Água, 1991.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua re-

produtibilidade técnica. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 1990. p. 209-240.

CRARY, Jonathan. The eclipse of the spectacle. In: WALLIS, Brian. **Art after Modernism**: rethinking representation. NY (EUA): New Museum Press, 1984. p. 283-294.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STHUR, Patricia. Teoría posmoderna: cambiar concepciones del arte, la cultura y la educación. In: _____. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona (Espanha): Paidós, 2003. p. 39-92.

FEATHERSTONE, Michael. Capítulo 5. A estetização da vida cotidiana. In: _____. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995. p. 97-117.

FOUCAULT, Michel. O que é o Iluminismo? In: ESCOBAR, Carlos Henrique. (Org.). **Michel Foucault (1926-1984): o Dossier – últimas entrevistas**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984. p. 103-112.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1996.

KROKER, Arthur; COOKER, David. **The post-modern scene: excremental culture & hyper aesthetics**. Nova York (EUA): St. Martin Press, 1987.

LUNA, Sergio. La crítica de la cultura después de la cultura. **Estudios Visuales 7**, Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Murcia (Espanha), p. 100-113, ene. 2010. Disponível em:

<http://www.estudiosvisuales.net/revista/pdf/num7/07_sergiopluna.pdf>. Acessado em: 24 abr. 16.

MARTINS, Alice Fátima. **Catadores de sucata da indústria cultural**. Goiânia: Editora da UFG, 2013.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA de OLIVEIRA, Marilda. (Org.). **Arte, educação e cultura**. 2. ed. rev. e ampli. Santa Maria: Editora UFSM, 2015. p. 17-38.

MIRZOEFF, Nicholas. **The right to look: a counter history of visibility**. NC (EUA): Duke University Press, 2011.

MITCHELL, William John Thomas. Não existem mídias visuais. In: DOMINGUES, Diana. (Org.). **Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios**. São Paulo: UNESP, 2009. p. 167-177.

_____. **What do pictures want? The Lives and Loves of Images**. Chicago (EUA): The University of Chicago Press, 2005.

OLIVEIRA, Paulo Passos de. **Entrevista por telefone com Josafá Ferreira Duarte**. Goiânia (GO), 02 de maio de 2016a (Não publicada).

_____. **Entrevista presencial com Josafá Ferreira Duarte**. Sobral (CE), 23 de agosto de 2013 (Não publicada).

_____. Josafá Duarte e o cinema autodidata. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCACIÓN Y VISUALIDAD, 5., 2016b, Montevideu (Uruguai). **Anais...** Montevideu: Universidad de la República: 2016b. (No prelo).

SHUSTERMAN, Richard. Postmodernist aestheticism: a new Moral Philosophy? **Theory, Culture & Society**, v. 5, n. 2, p. 337-355, jun. 1988. Disponível em:

<https://www.academia.edu/5411618/_Postmodernist_Aestheticism_A_New_Moral_Philosophy_>. Acesso em: 20 dez. 2016.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. New York (EUA): Penguin Books, 1965.

Referência eletrônica

Blog Forquilha Cinecordel. Disponível em: <<http://cinecordel.blogspot.com.br/p/blog-page.html>>.

Referências filmográficas

A HISTÓRIA de um galo assado. Direção: DUARTE, Josafá Ferreira. Forquilha (CE): 2006. 30", VHS, color.

CADÊ meu zóculos? (versão curta-metragem). Direção: DUARTE, Josafá Ferreira. Forquilha (CE): 2015. 20"01, Vídeo, color. Disponível em: <<http://cinecordel.blogspot.com.br/>>.

O HOMEM que queria enganar a morte. Direção: DUARTE, Josafá Ferreira. Forquilha (CE): 2014. 46" 22. Vídeo, color. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=YSIGSYUcngw>>.

POR DEBAIXO dos panos. Direção: DUARTE, Josafá Ferreira. Forquilha (CE): 2010. 1'36" 48. Vídeo, color. Disponível em: <<http://cinecordel.blogspot.com.br/2014/07/por-debaixo-dos-panos-ze-das-ca-chorras.html>>.

Recebido em: 30.12.2016

Aprovado em: 15.03.2017

Paulo Passos de Oliveira é Mestre em Comunicação e Cultura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás. Telefone Celular: (62) 98149-9969. e-mail: paulopassos-deoliveira@gmail.com

Raimundo Martins é Professor Titular na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE) da Universidade Federal de Goiás. Telefone Celular: (62) 99281-6030. e-mail: martins.raimar@gmail.com

Universidade Federal de Goiás (UFG). Campus Samambaia. Caixa Postal 131 – 74.001-970 – Goiânia (GO) – Brasil. Secretaria: Telefax (62) 3521-1440; –

NARRATIVA DIALÓGICA DE UM CINEGRAFISTA INDÍGENA

- PAULINHO ECERAE KADOJEBÁ
Cinegrafista Bororo, Aldeia de Córrego Grande
- AIVONE CARVALHO
Universidade Federal de Goiás
- JOSÉ DA SILVA RIBEIRO
Universidade Aberta de Portugal

RESUMO

No presente texto, sublinhamos o cruzamento de olhares entre os pesquisadores, no desenvolvimento de uma pesquisa participativa com o cinegrafista, em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento do processo criativo. São itinerários que se cruzam e se apoiam reciprocamente, na pesquisa e na produção audiovisual. Se a centralidade da utilização das tecnologias do som, das imagens e a apropriação destas por Paulinho e por outros cinegrafistas indígenas são relevantes nesta narrativa, uma temática frequentemente afloresce – o funeral bororo e este como um lugar de conflito com as representações televisivas e com seus atores, funcionário (Flusser) dos aparelhos. Neste sentido, a narrativa emerge como uma antropologia recíproca, em que o cinegrafista dirige seu olhar para sua comunidade, mas também para os pesquisadores e para os agentes das representações midiáticas hegemônicas, como narrativa crítica e criativa. Trata-se de uma narrativa aberta, de uma história de vida (ou de histórias de vida) aberta(s) a novas realizações e ao aprofundamento dos processos criativos e de pesquisa em ação e a seus questionamentos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos. Minha participação (José da Silva Ribeiro) no texto resultou de uma proposta dos dois autores principais tendo como objetivo a relação entre saberes locais por eles vividos e os saberes globais que apontam para a reflexão antropológica, a criação audiovisual e a pesquisa em ação. Seguiu-se a tradição antropológica de não intervenção significativa nas narrativas dos autores principais e de colocar as questões levantadas num debate mais aberto, embora apenas iniciado neste texto.

Palavras-chave: Bororo. Cinegrafista indígena. Narrativa dialógica. Pesquisa em ação.

ABSTRACT **DIALOGIC NARRATIVE OF AN INDIGENOUS FILMMAKER**

In this text, we underline the interchanging of glances between researchers in the development of a participatory research with the cameraman in the learning and development of his creativity process. These are itineraries that cross and support each other mutually in the research and the audio-visual production. The sound and image technology is central for Paulinho, as well as other videographers indigenous, therefore, a theme emerge in this narrative – the Bororo funeral, that gives place to a conflict with television representatives, actors and technicians (Flusser). In this sense the narrative emerges as a reciprocal anthropology in which the cameraman focus is driven to his own community, together with researchers and agents of hegemonic media, as critical and creative narrative. This is an open narrative, a story of life (or life stories) open to new achievements and to the increase of creativity and research in action, and to its epistemological, ethical, aesthetic and political questions raised by this process. My participation (Jose da Silva Ribeiro) in the text was the result of a proposal from the two mains authors aiming the relationship between local knowledge, experienced by them, and the global knowledge that point to the anthropological reflection, the audio-visual creation and research in action. This was followed by the anthropological tradition of non-intervention in the narratives of the main authors and placing the issues raised in a more open debate although only started in this text.

Keywords: Bororo. Indigenous filmmaker. Dialogical narrative. Research in action.

RESUMEN **NARRATIVA DIALÓGICA DE UN CAMARÓGRAFO INDÍGENA**

En el presente texto subrayamos las diferentes miradas entre los investigadores, desarrollando una investigación participativa con el camarógrafo en su proceso de aprendizaje y desarrollo del proceso creativo. Son itinerarios que se cruzan y se apoyan recíprocamente en la investigación en la producción audiovisual. Se centra en la utilización de tecnologías de sonido, las imágenes y la apropiación de estas por Paulinho y por otros camarógrafos indígenas son relevantes en esta narrativa. Una temática que aflora frecuentemente - el funeral bororo y este como un lugar de conflicto con las representaciones televisivas, con sus actores y las funciones de los aparatos (Flusser). En este sentido la narrativa surge como una antropología recíproca donde el camarógrafo que dirige su mirada hacia su comu-

nidad, hacia los investigadores y hacia las representaciones de los medios hegemónicos, como la narrativa crítica y creativa. Se trata de una narrativa abierta, de una historia de vida, (o historias de vida) abierta(s) a nuevas realizaciones y profundizaciones de los procesos creativos y de investigación en acción a sus cuestionamientos epistemológicos, éticos, estéticos y políticos. Mi participación (José da Silva Ribeiro) en el texto resultó de una propuesta de los dos autores principales, teniendo como objetivo la relación entre los saberes locales vividos por ellos y los saberes globales que apuntan a una reflexión antropológica, la creación audiovisual y la investigación en acción. Siguió la tradición antropológica de la no intervención significativa en las narrativas de los actores principales y de colocar las cuestiones relevadas en un debate más abierto, aunque apenas iniciado en este texto.

Palabras clave: Bororo. Camarógrafo indígena. Narrativa dialógica. Investigación en acción.

Sou Aivone Carvalho. Meus primeiros estudos a respeito dos Bororos foram bibliográficos. Trabalhei o aspecto narrativo do ritual fúnebre no mestrado, em Comunicação e Semiótica, na PUC de São Paulo, dissertação defendida em 1994. Em 1995, fui com minha família viver por três anos na Itália. Dediquei-me à pesquisa das coleções etnográficas bororo existentes nos museus italianos. Os trabalhos mais relevantes foram os desenvolvidos no Museo Nazionale Pre-historico ed Etnologico “Luigi Pigorini” de Roma, no qual realizei um trabalho de contextualização da pequena coleção ali existente, relacionando-a com os mitos e ritos.

Em 1997, iniciei um trabalho no Museu Missionário Etnológico Colle Don Bosco, em Castel Nuovo, província de Asti. Ali encontrei a maior e mais rica coleção de objetos Bororo existente fora do Brasil. Naquele momento, o Museu estava sendo reorganizado para o “Jubileu” de 2000, e fui aceita pelo grupo que desenvolvia este trabalho: uma museóloga de Gênova e uma antropóloga de Torino. Cheguei em bom momento, já que a grande parte das coleções eram provenientes do Brasil e ninguém conhe-

cia muita coisa. Trabalhei na recatologação da coleção bororo e participei do restauro higienização e acondicionamento dos objetos brasileiros, principalmente os bororos, xavantes e os das etnias do alto rio Negro.

Dos objetos Bororo trouxe a documentação fotográfica para o Brasil, com o intuito de levá-la para Meruri-MT, local onde os objetos foram coletados em 1925. Ingressei no doutorado, na PUC de São Paulo, no primeiro semestre de 1999. Meu projeto consistia em trabalhar com a documentação fotográfica dos objetos, na comunidade, na escola, uma espécie de “repatriação visual”, por meio de fotografias ampliadas em xerox, quando a internet ainda caminhava timidamente.

Parti para Meruri, no segundo semestre de 1999. Quem me aceitou na aldeia foi Antônio Kanajó e Natividade, pais adotivos de Paulinho, que, mais tarde, se tornaram meus padrinhos. Meu contato com Paulinho começou ali em sua casa, onde passava horas ouvindo as histórias de Mestre Kanajó. Este contato, continuava na Escola Indígena e depois no Museu Comunitário, construído com a participação dos Bororos

de Meruri e alguns anciões vindos de outras aldeias. Este trabalho resultou na minha tese de doutorado defendida em 2003.

Neste mesmo ano fui convidada pelo Chanceler da Universidade Católica Dom Bosco para Coordenar o Projeto de Reestruturação do velho Museu Dom Bosco, que abriu ao público em 2009, com o novo nome de Museu das Culturas Dom Bosco. Permaneci nove anos em Campo Grande e procurei desenvolver um projeto diferenciado, envolvendo grande número de indígenas de diversas etnias, cujas coleções se encontram sob a guarda daquele museu, ao que denominei “gestão compartilhada de acervos musealizados”. No Museu de Campo Grande, Paulinho foi meu braço direito nos registros audiovisuais dos trabalhos ali realizados.

Paulinho por Giovanni Giuliani



Paulinho Ecerae Kadojeba, nasceu em 7 de setembro de 1976, na aldeia de Córrego Grande, município de Santo Antônio do Leverger. É filho de Carmelita Meridoge Etuje, do clã dos Bakoro, e de Joaquim Aije Kurireu, o conhecido Joaquim Cabeça, ainda hoje chefe de canto da mesma aldeia. Paulinho é Bakoro porque os Bororos são matrilineares. Sua primazia mítica é Bakororo, o irmão mais velho da dupla de irmãos criadora das duas metades opostas e

recíprocas, as Ecerae e Tugaregue. Heróis também legisladores e moderadores dos Bororos, em tempos primevos, ao morrerem, a dupla de irmãos deu origem ao reino dos mortos, no sol nascente e no sol poente, reciprocamente leste e oeste, para onde vão todos os Bororos que passam pelo extenso ciclo fúnebre. Morador do oeste, Bakororo e Paulinho são mitos de um mesmo clã, o dos fortes e pesadões, o daqueles que chegam para ensinar.

Dona Carmelita, porém, morre quando Paulinho é ainda menino e ele então é criado por Antônio Kanajó e Natividade, sua avó de sangue. Grandes conhecedores da cultura foram colaboradores de um grande número de intelectuais que estudaram a cultura bororo, para quem deram belos nomes de sua primazia clânica, os Bokodóri

Pouco mais tarde, Natividade quis voltar com a família para Meruri, sua aldeia de origem, e Antônio Kanajó os acompanhou. Paulinho chegou a Meruri com os pais adotivos, onde foi criado. Dono de uma sensibilidade ímpar, aprendeu música, fotografia e a operar uma câmara filmadora.

Do início de sua vida em Meruri, Paulinho contou, mais tarde, um pequeno episódio ao iniciar sua fala em um curso de vídeo para realizadores indígenas em que foi professor, no Museu das Culturas Dom Bosco, para ilustrar conceitos que inaugurariam uma nova era para os povos indígenas: a dos textos contados por meio de imagens dinâmicas e a sua importância para preservar aspectos importantes das culturas indígenas.

Quando comecei ir pra Escola em Meruri, me aconteceu uma coisa muito interessante, vocês vão rir de mim, mas não tem importância não, o importante é entendê aquilo que eu quero passá pra vocês. Então... lá na Escola da minha aldeia, todo dia batia o sino e tinha merenda. Tinha aprendido com minha vó que tudo que nós ganhasse para comê, tinha que levá um pouquinho para casa. Nesse dia o sino bateu e

a molecada tudo correu. A merenda tava sendo repartida e era uma coisa muito gostosa, o tal picolé que eu nunca tinha visto. Cada um ganhou dois. Eu chupei um e guardei o outro para levar para minha avó. Guardei ali, logo atrás da Escola, em cima de um toco mais escondido da cerca. Não tive sossego no resto da aula, pensando na alegria de minha vó quando fosse comê aquele docinho frio. Quando a aula terminou, corri pra pegá o presente, mas quando cheguei lá só tinha um palito vazio, alguém tinha comido o meu doce. Chorei de raiva. Se pegasse o ladrão, ia ter briga!

Por isto pessoal, não adianta chorá nem querê brigá por aquilo que, por nossa inocência, foi perdido. Hoje vamo aprendê uma outra forma de congelá, uma forma que não derrete, que não fica só o palito, o osso. Vamo aprendê a congelá as imagem e nada mais vai derretê das nossa tradição, das nossa cultura. De agora em diante, nada mais será perdido ou levado pra satisfazê os intelecto dos outro, porque a gente vai sabê de tudinho quando eles chegá tirando foto ou filmando nós.

Estabelecendo laços

A partir de 1999, na aldeia de Meruri, em Mato Grosso, região central do Brasil, desenvolvi um projeto de pesquisa para testar o potencial da documentação fotográfica da coleção bororo existente no Museo Missionario Etnologico Colle Don Bosco – Itália,¹ quando colocada em contato com os remanescentes Bororos da região em que os objetos foram coletados, na primeira metade do século passado. O resultado foi o surgimento de um Centro de Pesquisa e Valorização da Cultura Bororo, hoje denominado Museu Comunitário Bororo e Centro de Cultura Pe. Rodolfo Lunkenbein,² com a participação de grande parte da comunidade.

O primeiro passo foi conhecer as pessoas e estabelecer laços de confiança mútua para dar

seguimento à pesquisa. Dessa forma, em conversa com um grupo de estudantes da Escola Indígena de Meruri,³ percebi que eles queriam discutir o fato de que sua cultura estava entre uma das mais estudadas do mundo e que, apesar disso, o acervo de pesquisas realizadas na própria aldeia de Meruri serviu apenas para dar títulos acadêmicos aos não índios, enriquecendo as teorias antropológicas e as bibliotecas das Universidades, e que nada retornou a Meruri para o enriquecimento intelectual deles próprios.

Sobre o assunto, comentou Felix Rondon Adugo Enawu, hoje Secretário da Educação Indígena no Estado de Mato Grosso:

[...] a gente não tem conhecimento de muita coisa que foi registrada sobre nosso povo. Esse material sempre serviu para enriquecer o conhecimento dos brancos. Nós queremos conhecer melhor a nossa história. Por isso é importante a gente pedir aos pesquisadores que façam a doação de uma cópia de seus trabalhos para nós. Apesar de que é uma coisa nossa mesmo, mas a gente vai pedir com todo o respeito.

Sobre o assunto, acrescentou Paulinho:

É, nós temos de dá valor àquilo que temos, àquilo que somos, porque temos nossos costume, nossas dança, nossas linguagem, tudo isto são nossos documento que foi levado de nós, e cadê? Ninguém conhece nada, ninguém sabe de nada!

O segundo passo foi a apresentação da documentação fotográfica e a descoberta por parte do mesmo grupo de que o acervo cultural bororo se encontra em alguns museus na Europa e é exposto sem o cuidado necessário com a sua significação,⁴ permanecendo

1 A pesquisa foi iniciada na Itália no ano de 1997, ano em que trabalhei como pesquisadora neste Museu.

2 Padre Rodolfo Lunkenbein era um missionário alemão, assassinado em Meruri, em um conflito com fazendeiros, na defesa das terras bororo.

3 Neste ano, um grupo de rapazes e moças se preparava para o vestibular na Universidade Indígena, em Barra do Bugres-MT. Uma parte do grupo já era professor na Escola Indígena de Meruri.

4 Os objetos da cultura material bororo, em sua maioria, são rituais e fora deste contexto perdem seu verdadeiro significado, como, por exemplo, o objeto powari aroe, exposto, na época, no antigo Musée de l'Homme em Paris, com a simples indicação

ali como objetos deslocados de uma cultura enfraquecida.

Tal como Berta Ribeiro (1983, p. 108), que propôs uma nova estética para as novas formas de reelaboração do sistema dos objetos étnicos, fomos desenvolvendo, conjuntamente, um mecanismo de atuação, na própria Escola, com o objetivo claro de inserir as fotografias dos objetos no projeto didático dos professores de todas as séries, naquele mês. Depois do estudo bibliográfico, as fotografias foram apresentadas aos alunos. A escolha foi feita respeitando os grupos de objetos pertencentes a cada ritual para a produção de textos escritos ou visuais (desenhos), em todas as salas. As crianças podiam levar para casa a fotografia do objeto que desejavam trabalhar, procurar os mais velhos e depois trazer as informações para serem discutidas em grupo. Depois, partiriam para a produção de textos em forma de cartaz. O resultado foi tão surpreendente que, no final desta primeira etapa, em que trabalhamos o grupo de objetos que fazia parte do rito de nomeação, os objetos foram reconstruídos de forma concreta e duas crianças foram nominadas com grande festa.

A partir de então, tornou-se evidente que a criação de um Museu Comunitário seria o próximo passo que levaria a pesquisa adiante, já que aqueles objetos reconstruídos com muita dificuldade, por falta de matéria-prima, precisavam ser preservados. A ideia foi discutida com os professores, alunos e algumas pessoas da comunidade e em pouco tempo tínhamos

“clarineta”. O objeto é um dos mais sagrados da cultura bororo. É um instrumento de sopro construído durante os funerais de um morto e serve para chamar a sua alma, durante o funeral, em um dos momentos mais solenes, quando lhe oferecem água doce e cigarros. Depois disto, é guardado na casa da família enlutada, como o representante material do falecido e cada vez que acontece um funeral é novamente utilizado para, com seu som particular, chamar o seu dono a participar do mesmo banquete. Anos depois, exatamente o mesmo objeto foi transferido para o moderníssimo Musée du Quay Branly, com o mesmo erro contextual.

o Museu,⁵ com sala de “expressão de cultura”,⁶ sala para a projeção de vídeos, biblioteca, o primeiro laboratório de computação, arquivo e sala de aula. A intenção era preencher todos esses espaços com trabalhos dos próprios indígenas, entretanto, um deles, o arquivo, deveria ser iniciado com as obras dos pesquisadores da cultura bororo, que seriam reivindicadas pelos Bororos da Escola Indígena.

Gonçalo Ochoa, Mario Bordignon, salesianos que pesquisaram a cultura durante quase uma vida, e a antropóloga Renate Viertler foram os primeiros a compreender a ideia e a entregar, pessoalmente, toda sua obra aos Bororos, em Meruri. Grande parte dos volumes da Enciclopédia Bororo⁷ que ficavam na Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande, foram transferidos para a biblioteca do pequeno museu.

Paulinho Ecerae Kadojeba e seu avô, Antônio Kanajó, foram fundamentais na construção dos espaços, inclusive na Sala de Expressão de Cultura, onde construímos uma museografia retratando a aldeia, na sua forma tradicional, com os oito clãs e as duas metades. Os clãs representados pela fachada de pequenas casas bororo, em palha trançada, formaram as vitrines clânicas. Uma outra vitrine, de forma octogonal, em madeira e vidro, foi construída com

5 Uma garagem velha pertencente ao complexo da Missão Salesiana foi doada e o financiamento foi buscado junto à Procura Missionária Italiana de Torino, instituição salesiana de coleta de fundos para financiar projetos em muitos lugares no mundo. Havia conhecido seu fundador e presidente, na época em que trabalhei no Museu Missionário Etnológico Colle Don Bosco. Era simpatizante de meu projeto com os Bororo e não foi difícil conseguir convencê-lo de sua importância

6 Os Bororo preferiram o nome “sala de expressão de cultura” porque o nome “exposição”, naquele momento, tinha para eles um significado associado ao verbo cuja ação reflete ao próprio sujeito, ou seja, expor-se

7 A Enciclopédia Bororo é de autoria de Cesar Albistti e Angelo Venturelli, com a colaboração de Tiago Aipobureu. A obra é composta de 4 volumes que descrevem com riqueza de detalhes a cultura deste povo nos seus aspectos cosmogônicos, religiosos, artísticos, mitológicos, rituais e suas relações com o mundo material por meio de seus artesanais.

um grande mastro no centro, representando a “casa central”,⁸ para abrigar uma pequena coleção repatriada⁹ do museu italiano. As duas formas de repatriação, a visual e a concreta, foram o estímulo maior para o início das oficinas que começaram a acontecer. As oficinas foram lideradas por Kadojeba, Leonida Akiri e Agostinho Eibajiwu, voluntários para as etapas seguintes.

A partir daí, inauguramos um ciclo de várias oficinas,¹⁰ desta vez, selecionando os objetos pela sua tipologia porque, devido à escassez de matéria-prima, tínhamos que aproveitar o tempo segundo o material que conseguíamos. Assim, enquanto tentávamos conseguir o material para a oficina de plumária, trabalhávamos com o algodão, muito mais fácil de obter.

Passo a passo, as oficinas foram recriando a coleção,¹¹ em um clima de alegria e contentamento. A cada objeto feito, muitas histórias brotavam e iam ressignificando o patrimônio tangível e intangível da cultura bororo, por que cada objeto, bem como a matéria-prima de que é composto estão intimamente ligados ao seu mundo mítico ritual. Procuramos fazer essa ligação com a ajuda de anciãos da aldeia de Meruri e de outras aldeias, e da *Enciclopédia Bororo* (1962), de César Albisetti e Angelo Jayme Venturelli.

8 As aldeias bororos são circulares, divididas em duas metades com uma casa de forma retangular no centro. Esta casa também pode ser chamada de casa dos homens.

9 Conseguimos repatriar 14 objetos do Museu do Colle para o Museu Comunitário de Meruri. Foram entregues no dia de sua inauguração, em 15 de julho de 2001.

10 As oficinas realizadas neste primeiro ciclo foram: tecelagem em algodão, trançados em palha, plumária, arco e flecha, chocalho (construção e manuseio), canto, borduna, madrepérola, peitorais, pregos para cabelo e outras.

11 A coleção da cultura material bororo do Museu Missionário Etnológico Colle Dom Bosco é a mais numerosa e diversificada do mundo. Data de 1925, quando o Papa convocou missionários de todo mundo para uma grande coleta e o envio de material para a Itália, com o objetivo de realizar uma grande exposição nas comemorações do Jubileu de 1925. Depois da exposição, parte dos objetos bororo foi para o Museu Etnológico do Vaticano e cerca de 600 objetos para o Museu do Colle.

Construímos um museu no qual a comunidade pode utilizar os objetos. Qualquer objeto pode ser retirado e usado pelos seus possuidores clânicos¹² e depois devolvido para que seja curado e assim tenha uma vida longa. Infelizmente, hoje não há matéria-prima¹³ em abundância. O desmatamento para a plantação de soja ou para as pastagens está acabando com a fauna de Mato Grosso. Os Bororos sempre se preocuparam em preservar a natureza, mas o entorno de suas terras já foi todo devastado.

As oficinas de revitalização da técnica reuniram jovens velhos e crianças munidos de um mesmo entusiasmo que parecia lhes devolver muito mais do que a técnica de construção de sua cultura material, mas a riqueza perdida a partir do momento em que foram assimiladas as necessidades materiais de outra cultura. De fato, cada um que ainda podia reconhecer ou que reaprendia a conhecer as insígnias de seu clã de origem, estampadas nos objetos, exclamava orgulhoso: “este é meu; este é meu!”

Cada trabalho de campo era fotografado e filmado. Assim, todos os Bororos que desejavam tinham acesso aos equipamentos, vistos apenas nas mãos de visitantes ou pesquisadores com metodologias mais tradicionais. Paulinho, depois de um tempo, já operava a câmera fotográfica e a filmadora, com facilidade, tomava conta das filmagens e dos equipamentos. Entretanto, foi preciso realizar uma oficina de fotografia e de vídeo, para que moças, rapazes e crianças pudessem aprender a registrar imagens, coisa que Paulinho havia aprendido qua-

12 Claude Lévi-Strauss (1986, p. 219), ao estudar os Bororo, na primeira metade do século XX, já havia observado que a riqueza estatutária dos clãs é diferente da nossa. “Cada clã possui um capital de mitos, de tradições, de danças, de funções sociais e religiosas. Por sua vez os mitos fundam privilégios técnicos [...] que consistem na utilização de certas plumas ou cores de plumas, na maneira de talhar e chanfrar, na disposição de plumas de espécies e cores diferentes, na execução de certos trabalhos decorativos...”

13 Nas oficinas, utilizamos matéria-prima conseguida por meio de permuta com outras etnias, como os Rikbaktsa, Xavante e outros.

se que sozinho. Essas oficinas foram realizadas em 2002, época em que os equipamentos ainda não eram digitais e em que as imagens fotográficas eram reveladas por meio de processos químicos. Paulinho, ao mesmo tempo que fazia a oficina, trabalhava como assistente de Sérgio Sato, um de meus alunos do curso de Publicidade e Propaganda, voluntário para ministrar a oficina.

Acatando então a nova exigência que se apresentava, o Museu Comunitário Bororo de Meruri ofereceu à comunidade¹⁴ a possibilidade de imersão em um contexto tecnológico que ia se renovando à medida que novas tecnologias iam surgindo. Toda essa estrutura material foi explorada ao máximo, principalmente por Paulinho, e a produção de imagens autorrepresentativas tornou-se prática exercida habitualmente, tanto que o arquivo do Museu, depois de alguns anos, conseguiu reunir uma infinidade de fotografias e uma centena de horas de gravação nos formatos VHS e DV.

Outros tempos vieram

A primeira preocupação dos salesianos, depois do contato com os Bororos, em 1898, na região dos Tachos, vizinha a Meruri, foi a educação. Assim, desde o início, tentaram transformar uma sociedade oralizada em alfabética. Cunharam a Língua Bororo, alfabetizaram em língua estrangeira, a Portuguesa, e registraram nas duas línguas tudo o que conseguiram, nestes mais de um século de convivência. Pode-se dizer que existiram e existem bororos cultos, como Tiago Aipobureu, colaborador da Enciclopédia Bororo que, tendo vivido algum tempo na Europa, falava várias línguas, ou atualmente Felix Rondon, mestre em Educação e Secretário da

¹⁴ Os equipamentos eram financiados pelo PROARI (Programa de Apoio aos Realizadores Indígenas), criado durante o Projeto de Reestruturação do Museu Dom Bosco/Universidade Católica Dom Bosco, coordenado por mim. A verba para todos os projetos vinha da Procura Missionária Italiana sediada em Torino – IT.

Educação Indígena do Mato Grosso, dentre outros. Pode-se dizer que todos em Meruri, com exceção das crianças muito pequenas, leem e escrevem.

Independente dos motivos que transformaram a sociedade bororo de Meruri em alfabética, esta condição só minimiza a distância para com uma ferramenta capaz de redigir um texto composto de oralidade e iconografia, de maneira que as duas formas de expressão não são excludentes, mas complementares e podem, juntas, desenvolver reflexões sobre a operatividade da cultura e materializar um discurso de autoria de quem viveu e vive a experiência. Contudo, não se pode apagar do universo bororo o imaginário próprio da oralidade.

Quando um Bororo assiste a um documentário contendo sua imagem, fica fascinado, mas também fica decepcionado quando constata que o evento, apresentado em sua totalidade, sofre cortes que, na maioria das vezes, omitem cenas para eles relevantes na interpretação de sua cultura pelo outro ou quando revelam momentos sagrados e secretos para a manutenção da ordem social bororo, causando desequilíbrios à comunidade.

Ver sua imagem na televisão ou por outras mídias como DVDs e afins é uma conquista passiva porque o torna, intrinsecamente, parceiro do detentor do poder dos brancos. Em igual intensidade essa parceria é suficiente para colocar os envolvidos em posição delicada na sua comunidade, porque lhes confere a responsabilidade pelo desequilíbrio causado pela exibição sem censura de seus segredos.

No caso das produções videográficas desenvolvidas por Paulinho na comunidade de Meruri não é diferente. Seu compromisso, assumido e imposto pela sua comunidade, não é mostrar neste ou naquele meio de comunicação o exotismo da cultura bororo. Seu protagonismo tem relevância no registro das práticas

culturais e cotidianas de seu povo, utilizando uma linguagem visual e sonora que seu povo compreenda e possa se sentir bem em participar. Despretensiosamente, a produção de Paulinho desperta interesse pelos não índios, mas o que ele sempre alegou como objetivo é registrar para não perder; mostrar para o orgulho da sua gente e exercitar um dom único para ele: o de mostrar como seus olhos veem e reconstruem a realidade.

Não foi fácil, porém, chegar até aqui, mas houve muito esforço da parte de Paulinho, sendo o episódio mais marcante deste aprendizado aquele que envolveu a FUNAI, a Rede Globo e uma jornalista brasileira, segundo ela, ligada à UNESCO, que apareceram em Meruri, para o funeral do senhor Macielzinho, realizado na Aldeia do rio Garças, dentro da mesma reserva indígena. Chegaram ali com os equipamentos e Paulinho, obviamente, se interessou. Combinaram que ele os ajudaria acompanhando-os nas diversas fases do ritual, uma situação muito cômoda para eles, pois assim teriam acesso ao todo do rito, ou seja, estavam com um Bororo, estavam em casa. Em troca, eles lhe ofereceram um curso de “cinematógrafo” na Rede Globo e ele acreditou. Esta parte, o próprio Paulinho vai narrar.

A reação do tempo (Paulinho)

Foi em 14 de agosto, em uma quinta-feira, por volta das 20:00 h, do ano de 2003, que chegou em Meruri a equipe da TV Centro América/Cuiabá-MT, da Rede Globo, com uma jornalista chamada Maria Luíza, que dizia estar apoiada pela UNESCO e pela FUNAI, para fazer a filmagem de um ritual funerário sagrado e respeitado pelo nosso povo bororo.

Aproximei-me deles e me apresentei com todo respeito, aí eles me chamaram para fazer companhia pra eles, durante a filmagem do funeral. O morto era o Sr. Maciel Paiwoe Ekudugodu. Eles se hospedaram na Missão Salesiana

e, no dia seguinte, às 13:30 h fomos pra a Aldeia do rio Garças, onde ia acontecer o funeral. Esse ritual acontece no final do ciclo fúnebre e dura três dias, desde sexta-feira até o domingo, lá pelas 17:00 h.

Na verdade, eu estava ali para ser guia da equipe, principalmente nas muitas fases do detalhado funeral, porque existem partes desses rituais que mulheres e crianças não iniciadas não podem participar ou ver, mas somente os homens e as crianças que já foram iniciadas podem participar e ver.

Eu achei que a TV Centro América tinha sido chamada pela professora Aivone Carvalho, que sempre estava dando apoio para a gente retomar nossa cultura. Eu sempre apoiava ela e ela me apoiava nos registros de todas funções que aconteciam em Meruri ou na Aldeia do rio Garças. Nessa época, os Bororos já tinham seu Museu, que tinha um arquivo para a gente juntar nossos registros.

Mais tarde, eu assustei porque chegou a professora Aivone com alguns de seus alunos. O cinegrafista da TV Centro América, Valdeci Queiroz, perguntou-me quem eram aquelas pessoas. Achei estranha a pergunta, mas respondi explicando sobre nosso projeto junto com a professora no Museu e no nosso arquivo. Em seguida, fui receber a professora Aivone que me fez a mesma pergunta. Só então percebi que se tratavam de coisas diferentes.

A jornalista Maria Luíza percebeu que comecei a não me sentir à vontade, porque não sabia direito quem eram eles e começou a me agradar, dizendo que, se eu ajudasse eles, ela colocaria meu nome junto com os créditos da equipe dela. Mas nem era crédito que eu queria, a vontade de aprender mais é que estava falando mais alto. Aquela gente ali era profissional! Eu já tinha noção de operar uma câmera porque aprendi nos cursos que a professora Aivone dava para nós com seus alunos. Mas eu só tinha máquina de fotografia e aquela câme-

ra ali era profissional, eu estava fascinado com aquilo. Na verdade, era minha curiosidade que estava me movendo ali, apesar da curiosidade não ser muito aconselhável, pensei que podia ser útil naquele caso.

Aconteceu que teve uma hora em que o assistente do cinegrafista, o Argel, tinha esquecido uma bateria da câmera e foi buscar e o cinegrafista Valdeci Queiroz precisava de alguém para fazer iluminação porque, a qualquer momento, poderia acontecer um dos movimentos importantes do funeral e ele não queria perder. A jornalista, certamente, poderia fazer isto, mas como é que ela conseguiria ficar com o microfone na mão e iluminar ao mesmo tempo? Foi quando Valdeci me pediu pra fazer a iluminação. O cinegrafista ficou surpreso, não imaginava que eu podia fazer uma iluminação tão perfeita. É verdade que minha altura ali ajudou, mas era justo também que eu sabia mesmo como fazer, para não provocar sombra. Depois disso me elogiaram muito e eu fiquei acreditando que alguma coisa na minha vida poderia mudar na profissão que eu queria para mim. Pouco mais tarde, foi o cinegrafista que teve de sair e me pediu para cuidar da câmera, antes de ir me ensinou como é que tinha de fazer, no caso de acontecer alguma coisa do funeral que precisasse ser filmada. De fato, aconteceu de eu ter de filmar a dança do *aroe maiwu*¹⁵ no pátio da aldeia.

Ali estava claro que havia conseguido a confiança da equipe. Foi aí que escutei eles falando que não sabiam que existiam índios inteligentes, capazes de trabalhar com câmera de filmar. Então, eles me perguntaram se eu queria fazer um curso de cinegrafista lá na Rede Globo. Eu disse que sim, e fiquei muito animado, porque eles me falaram que minha visão através da câmera era perfeita. Compa-

¹⁵ *Aroe Maiwu* é o representante da alma do morto que se enfeita e, depois de incorporar sua alma, sai dançando pelo pátio. Depois tem a iniciação dos meninos e a queima dos pertences do morto.

rando a minha iluminação com a do Argel, eles disseram que a minha estava muito melhor

A partir daí, era Paulinho pra lá, era Paulinho para cá, eles começaram a aproveitar dos meus conhecimentos, do meu trabalho como assistente da equipe. Argel, que era assistente oficial da equipe, ficou mais para cuidar da recarga das baterias e eu, além de tudo, fazia a tradução e abria as portas para a filmagem de tudo. Pensei que estava fazendo um bem.

Pelo que eu percebi, tinha duas pessoas da FUNAI junto com a equipe, uma de Barra do Garças, que não me lembro o nome, e outra pessoa, um tal de Jonas, um fotógrafo de Brasília. Todos eles, praticamente, prometeram me dar curso de filmagem, inclusive, o cinegrafista Valdeci me disse que seria ele mesmo a me treinar, e que eu poderia ficar em sua própria casa. De vez em quando, a professora Aivone chegava perto de mim e pedia para eu ter cuidado com aquele grupo. Eu bem que percebi que, ao ser entrevistada pela equipe, mentiu sobre o significado dos *Aije*,¹⁶ ela estava desconfiada, mais do que eu.

De fato, um documentário sobre o ritual do Sr. Macielzinho foi ao ar no mesmo agosto de 2003, no dia 3, no programa Fantástico da TV Globo. O título era: “Sepultamento da tribo bororo é uma janela para a pré-história”, tendo Maria Luíza Silveira como autora do roteiro e da edição. Levaram ao ar e publicaram no site do programa, com 2.674 perguntas no chat, após a apresentação. Não sei se souberam responder àquelas perguntas sobre uma cultura que não conheciam, sobre um documentário que, além de mentiroso, mostrou tudo aquilo que, para eles era “fantástico” e que, para nós, era sagrado.

Fiquei mesmo perto do Valdeci e informei a ele para não gravar certas coisas, mas mesmo assim as coisas que não eram para gravar foram gravadas e todas as imagens foram exibidas no Fantástico. Os anciãos ficaram muito

¹⁶ *Aije* é um de nossos segredos.

indignados comigo, por ter ajudado a filmar as imagens proibidas. Isto não foi culpa minha e não foi por falta de passar a informação certa para a equipe, mas os anciões acharam que fui eu quem autorizou a passar as imagens proibidas no Fantástico.

Quando o funeral terminou, eles me deram cinquenta reais, quase uma esmola. Hoje, eu vejo que isso foi absurdo. Tinha gente da FUNAI lá. O tal fotógrafo Jonas, ele poderia me orientar diante desse pagamento ridículo e ofensivo, mas ele deixou isso passar. Minha conduta ficou suja na visão dos nossos anciões e me senti humilhado.

Fiquei mal diante da minha comunidade e diante de cada Bororo, vivo ou morto. Eu havia ajudado a revelar nossos segredos, acreditando que eles nunca iam fazer isto. Eu disse a eles o que podia ser mostrado e o que não podia, mas eles não escutaram. Caí que nem um patinho! Chorei demais de vergonha. Prometi a mim mesmo que ia aprender a fazer documentário e que daria à minha comunidade um documentário sobre o funeral, diferente daquele, com as partes que só homem pode ver e com partes próprias só para as mulheres.

Ninguém recebeu nada que qualquer um do grupo tenha prometido. O finado José Carlos, cacique e chefe de canto da aldeia, chegou a ir em Cuiabá atrás deles, mas todos tinham desaparecido. Nunca ninguém apareceu para me dar curso algum. Até o fotógrafo Jonas, de Brasília, que havia me pedido meus áudios de cantos bororo, que estava fazendo ao mesmo tempo em que ajudava a equipe de filmagem, não cumpriu o que prometeu. Ele pediu minhas fitas gravadas para fazer um CD, dizendo que iria devolver e me mandar um CD com capa e tudo, e que eu ia gostar. Certo, ele ainda foi legal de me devolver minhas fitas, mas o CD, estou esperando até hoje.

Só dois anos depois tive minha primeira câmera filmadora. A profa. Aivone ganhou na

Itália e trouxe para mim. Veio para a aldeia de Meruri e me fez uma surpresa... para mim e para nosso Museu. Era uma câmera digital mini DV, era mesmo um presente para meu trabalho! Todos os que estavam perto de mim ficaram felizes de ver uma câmera daquelas. Fiquei até sem jeito e não disse nada, apenas sorri e olhei para o equipamento pensando que aquilo ali era muito para mim, logo eu, justamente eu! Fiquei contente, mas desconfiado e com medo dos velhos, de não deixarem eu filmar o funeral que estava prestes a acontecer, inclusive era da esposa do próprio finado José Carlos, ancião Meriri Ekureu, também enganado pela Rede Globo.

Com calma, sabedoria, conhecimento e amizade, a profa. foi até a Aldeia do rio Garças comigo, para pedir permissão ao Sr. José Carlos para fazer a filmagem do funeral da sua esposa; era uma conversa muito difícil, não era qualquer pessoa que podia convencer o velho. Na verdade, fui eu a primeira pessoa a ser convencida a registrar o funeral de dona Mariona, porque eu estava com muito medo e vergonha. Para mim, era um recomeço diante de minha comunidade. Depois disto, fui me programando, pensando em um roteiro que pudesse agradar a minha gente, e me perguntava como seria quando chegasse ali com minha própria câmera. E já animado e decidido, comecei a imaginar muitas coisas a respeito das imagens que ia fazer.

Quando chegou a época dos três últimos dias do funeral, comecei a trabalhar em pensamento. Para me ajudar nesse funeral, a profa. Aivone e Sérgio Sato trouxeram um cinegrafista de São Paulo, o Albert. Ele ia me ajudar na retomada de meu caminho. Aí foram mais coisas que aprendi sobre a câmera filmadora, aprendi a bater o branco para fazer a câmera reconhecer a entrada das luzes, não usar bastante o zoom etc... e fomos trabalhando juntos. Ele me filmava também enquanto eu estava filmando.

Nas imagens éramos três: eu, na câmera filmadora, Albert também e o Sérgio na câmera de fotografia. A professora fazia a descrição, vendo cada detalhe, inclusive com o nome das pessoas e tudo o mais. Tinha, às vezes, a impressão de que minha presença com a câmera na mão incomodava as pessoas, imaginava que eles deviam estar lembrando da minha participação junto à equipe da TV Centro América/ Rede Globo, em 2003. Ficava imaginando que aquelas pessoas não estavam confiando em mim, mas a professora, ao mesmo tempo que me encorajava, também me defendia, dizia a eles que eles estavam sendo injustos comigo e que, principalmente, tinha sido enganado. Então, eu superei, fazendo de conta que não via e não ouvia nada. Para mim, tudo estava certo e estava mesmo porque a equipe que eu estava, naquele momento, queria meu crescimento e não minha derrota. Por isso, me senti seguro durante o trabalho e durante o funeral.

O trabalho era intenso e cansativo, todos os que participaram pesquisando, filmando e fotografando, sentiram isto. Para pegar maiores detalhes do funeral, é preciso suar porque as fases são longas e ininterruptas. Tivemos um momento de intervalo, nós que estávamos trabalhando nos reunimos com a professora Aivone. Foi quando ela me perguntou se estava gostando do trabalho e respondi que sim, ela estava feliz em me ver em outra situação. Nesse tempo, ela estava em Campo Grande, trabalhando para fazer o museu de lá – Museu das Culturas Dom Bosco e tinha organizado um projeto: o Programa Apoio aos Realizadores Indígenas, que estava começando ali comigo, naquela horinha, ela disse. Então ela me perguntou se eu queria, eu mesmo, fazer a edição do meu próprio documentário, em Campo Grande, lá no Museu. Eu respondi, quase emocionado, que sim. Aquela filmagem ali teria o desfecho do meu sonho, em me retratar com minha comunidade, mostrando que era pos-

sível fazer um documentário que não ferisse nossos segredos.

Assim, depois de alguns dias, passamos para outra etapa do meu aprendizado. Fiquei bastante tempo trabalhando na decupagem das minhas próprias imagens. Visitei e conheci o estúdio de produção de audiovisual da Universidade Católica Dom Bosco. Fiquei ali um dia inteiro com Sérgio, só pra ter uma ideia, mas como esse estúdio era também um laboratório de produção de propaganda, ficou muito difícil prosseguir. Foram muitas viagens a Campo Grande, porque não podia ficar lá por muito tempo. Trabalhava como agente de saneamento básico na minha aldeia e não podia me ausentar por muito tempo. Às vezes, para sair, tinha de pagar um colega para ficar em meu lugar, para não me indispor novamente com minha comunidade.

O documentário estava quase pronto, mas faltava ainda algumas coisas que não encontrava solução. Nem a professora nem o Sérgio queriam interferência nos meus pensamentos e eu sozinho não estava conseguindo levar adiante. Aí a professora teve a ideia de chamar para me ajudar um cinegrafista indígena xavante, o Divino Tserewahu, da aldeia de Sangradouro, que tinha saído do Projeto Vídeo nas Aldeias, de Vancent Carelli. Precisava, porém, da minha permissão, então permiti que a ideia dela acontecesse.

Foi uma ideia certa, porque foi com ele que finalizei meu vídeo e que aprendi muitas coisas que os brancos não sabem. Descobri que Divino era um dos grandes conhecedores das imagens realizadas por indígenas, e conseguiu várias premiações por causa de seus vídeos sobre a cultura xavante. Incrível que, durante a edição do meu documentário, Divino reconheceu as imagens do ritual e lembrou das imagens de funeral bororo que foi transmitido pelo Fantástico/Rede Globo e teve a ideia de usar algumas imagens deles no meu

documentário. Usamos algumas e criticamos a Rede Globo, no trabalho que estava sendo editado.

Depois, passamos para o texto escrito do funeral, e precisava de alguém para me ajudar, mas a professora novamente não queria interferência de branco e chamou um Bororo da minha aldeia, o professor de Língua Portuguesa, Marcos Borocereu, ele fez a instalação do texto e a narração do vídeo no estúdio da UCDB (Universidade Católica Dom Bosco).

Este foi o primeiro vídeo sobre o funeral bororo, filmado e editado por mim, *Boe Ero Kurireu* (Grande Tradição Bororo). Fui o primeiro bororo que fez um vídeo de funeral bororo através da minha visão e conhecimento e vou torcer para outros bororos que tenham a mesma vontade, que também façam este tipo de trabalho para conservar a nossa cultura e linguagem, seja da aldeia Meruri, Garças, Tadarimana, Gomes Carneiro, Piebaga ou Perigara.

No meu documentário, gravei os momentos proibidos, mas sei o que estou fazendo, fiz duas versões desse vídeo, uma para as mulheres e crianças não iniciadas e outra completa, que somente os homens podem ver. Sei que a Rede Globo podia ter sido mais criativa, para não mostrar nossos segredos, mas ali não se tratava de criatividade, mas de mostrar o inusitado, o desconhecido, o “fantástico” mesmo. Só que faltou respeito, nada é “fantástico” sem respeito. A falta de respeito mexe com a dignidade da gente e é isto que é duro de aguentar.

O PROARI (Programa de Apoio aos Realizadores Indígenas) da professora Aivone cresceu e ela participou de um projeto com a Faculdade de Comunicação da UFG e a Escola de Cinema de La Paz na Bolívia, Curzo Sien Frontera. Ela tinha 6 vagas para este curso e me incluiu. Foram comigo, dois Xavantes, um Terena e dois Kaiwa-Guaranis. Viajamos juntos com um grupo de estudantes do professor Niltinho, da Comunicação da UFG. O curso foi realizado numa

aldeia indígena Condorkinha, do povo Aimara. Produzimos vídeo com um grupo de índios de etnias diferentes. Isto foi muito rico para meus conhecimentos. Depois, o grupo de indígenas desta Escola veio aqui no Brasil e chegou em minha aldeia de Meruri, para a continuação do Curzo Sien Frontera, iniciado na Bolívia

Pouco mais tarde, o mesmo PROARI conseguiu para mim, para Divino Xavante e para Gilmar Terena a cobertura das imagens dos Jogos dos Povos Indígenas, na cidade Paragominas-PA, um encontro de diversas etnias do Brasil. Viajamos e registramos todas as apresentações e as modalidades de esportes, que aconteciam dentro e fora da arena dos jogos. O material devia ser editado por mim e por Divino. A cobertura deste evento rendeu para nós um dinheirinho até bom. Foi a primeira vez que ganhei dinheiro fazendo filmagem.

Nesta viagem, conheci outros cinergrafistas que haviam participado, como Divino, do projeto Vídeo nas Aldeias. Muitos deles achavam que eu tinha aprendido a filmar nesse projeto e me perguntavam aonde é que aprendi. Eu respondia que aprendi com minha vontade e com a participação e incentivo da minha *muga*,¹⁷ minha professora de vida, Aivone.

Sem perceber, das alturas dos meus conhecimentos, fui selecionado, junto com Divino, três vezes, para monitorar as oficinas de vídeo que foram realizadas no Museu das Culturas Dom Bosco de Campo Grande – MS; outras duas vezes pelo Vídeo Índio Brasil, do Cine Cultura, também em Campo Grande – MS; outras duas vezes, com o Divino, na aldeia de Sangradouro com os Xavantes e outras etnias; outro na aldeia Fontoura da etnia Karajá, para a formação de Juanahu Iny Tori, que estava realizando seu primeiro documentário sobre um de seus rituais, uma parceria do recém-criado CEDIPP/ECA, coordenado pelo professor Sérgio Bairon, com o PROARI/MCDB, coordenado pela profa. Aivone e Sérgio Sato. A

¹⁷ *Muga* quer dizer “mãe velha” na nossa língua.

equipe era composta por mim, Divino Xavante, Juanahu e Caio Lazaneo, um estudante do professor Sérgio Bairon. O documentário dele está rodando por aí, na internet.

Outra vez, foi na adeia Kalapalo no Xingu, para a formação de Kaiautá, filho do cacique, que havia solicitado ao PROARI, uma oficina em sua aldeia, durante o ritual Kuarup. A equipe era composta pela professora Aivone, Sérgio Sato, também fotógrafo da expedição, eu e um cinegrafista italiano, que veio filmar os trabalhos no Museu de Campo Grande, para me ajudar. Foi muito interessante por que ali eles me deram muito valor, teve hora que só eu e Kaiautá podíamos filmar, eu era parente e tinha carta branca.

Só pra ver como o mundo é pequeno. Foi muito interessante porque encontrei ali o fotógrafo que tinha prometido o CD de minhas gravações de canto bororo, no funeral de Macielzinho, o do “Fantástico”. Perguntei pelo CD, ele disse que tinha mandado, respondi que eu não tinha recebido, ele disse então que os padres deviam ter roubado, foi saindo de fininho e sumiu no meio daquela multidão de gente.

Enquanto a professora coordenava o Projeto de Reestruturação do Museu das Culturas Dom Bosco, em Campo Grande, ia envolvendo indígenas de todas as etnias que tinham coleção naquele museu. Envolvia a gente na escolha dos objetos, na limpeza e restauro para a exposição, na produção de vídeo para passar em determinados lugares, dentro das exposições. Para tudo isto ela me chamava. Restau-rei os *marido imedu* e *marido aredu*,¹⁸ filmei o ritual de sacralização do espaço da exposição Xavante;¹⁹ filmei os Bororo retirando os ossos

18 Esses objetos são grandes rodas feitas com talo de buriti, usadas para dançar durante uma representação clânica, antes da exumação do cadáver, no pátio central da aldeia. Representam os dois irmãos, o mais velho e o mais moço, o grande e o pequeno.

19 Os Xavantes dançaram sobre a terra, levada de sua aldeia, e colocada dentro da vitrine no chão, em forma de espiral, para representar o ritual de cura deles. Eu filmei, depois o Divino editou. Tá lá, passando até

humanos de antigos Bororo da vitrine do museu velho. Filmei a limpeza deles. Mais tarde, quando o museu novo estava pronto, filmei os Bororo levando esses mesmos objetos sagrados, em cortejo ritual, lá para o Novo Museu; filmei os cantos de preparação e a colocação deles na vitrine, no lugarzinho preparado justo para eles. Depois de muito tempo, filmei a inauguração do museu.

O último trabalho que filmei foi na Rio+20, que fui com a professora Aivone, o Divino, o Juanahu e o Caio Lazaneo, aluno do professor Bairon, o Niltinho da Comunicação da UFG e mais dois de seus alunos, para dar uma oficina para os índios que estavam lá, na Kari Oca, acampamento preparado por Marcos Terena. Quem convidou foi ele. Chegando lá, a coisa não era muito do jeito que a gente pensava, mas conseguimos trabalhar, aproveitei para filmar o cotidiano do acampamento. O material está com o Marcos e no CEDIPP/ECA, com o professor Bairon.

Funeral Bororo 2017, Imagens de celular de Paulinho Ecerae Kadojeba



hoje, para quem quiser ver.

As imagens produzidas pelo próprio indígena são muito diferentes, mais ricas de informações da sua cultura. Além de ter nosso saber e nossos conhecimentos, temos maior abertura com os anciões, quando precisamos saber mais. Nós indígenas gravamos as nossas coisas já sabendo dos detalhes da função que vai acontecer, em determinado ritual. Por outro lado, o registro em imagens e áudio das culturas indígenas, hoje que a juventude não se importa tanto e que os velhos estão morrendo, é a única arma que temos para não deixar nossa cultura morrer. Sem querer criticar, mas o olhar dos não índios para com nossa cultura é totalmente diferente, porque eles registram e comentam do bem entender deles, que nunca é o nosso bem entender.

Acho que, sem perceber, a professora Aivone, quando levou o Divino Xavante para me ajudar no meu documentário *Boe Erro Kurireu*, ela iniciou não somente um intercâmbio de etnias, mas um “intercâmbio de olhares indígenas”, por isto dei este nome ao projeto vivido com ela.

Paulinho e a reconfiguração do *Mori*

O conceito de *mori* na cultura bororo pode ser compreendido a partir do mito da morte de *Meri* (sol), após a qual *Ari* (lua), seu irmão menor, sozinho, magrinho e amarelo, andava sem rumo, até que o irmão voltou da morte e levou-o para pescar. Chegando lá, transformou-se em um enorme peixe dourado (*Okoge Ekureu*), para que o irmão o pescasse e se fartasse com a comida para recuperar a alegria (ALBISETTI; VENTURELLI, 1969, p. 1116)

Na cultura bororo, “substituições” são muito comuns e podem estar relacionadas ao conceito de “reciprocidade”, porque são feitas sempre de modo a criar uma irmandade entre os clãs e as redes de relações que compõem o

grande círculo das aldeias bororo, característica fundamental das aldeias ideais. Uma espécie de intercâmbio imediato ou não que vai interferir favoravelmente na manutenção da autonomia do indivíduo e conseqüentemente do grupo. (CARVALHO, 2006, p. 152).

A palavra *Mori*, além de recompensa, significa, presente, dádiva, reparação de danos causados ou desagravo, agrado, mimo. (EB I apud CARVALHO, 1994). Na acepção de reparação de danos causados ou desagravo, o *Mori* corresponde ao felino que é abatido pelo representante do morto, para reparar a morte de um Bororo.

Durante o rico e extenso ciclo fúnebre, algumas pessoas são escolhidas para protagonizar personagens que vão construindo a grande narrativa ritual. O primeiro é o “substituto do morto”, que deve ser escolhido dentre os melhores caçadores dos clãs recíprocos. A mãe natural, viva ou morta, é substituída pela “mãe ritual”, representada por uma parenta do mesmo clã do finado, cujo marido atua como “pai ritual”. Dentre as suas tarefas, esta deve se ocupar do cesto fúnebre.²⁰ Cabe ao “substituto do morto”, ou *aroe maiwu*, dançar, ajudar na lavagem e enfeite dos ossos do morto, mas principalmente caçar o felino para presentear a família enlutada, para tirá-la do luto. Do couro da onça é construído um tapete ou esteira com desenhos representativos do clã do morto, doado ao mais velho da família; das garras é construída uma coroa, que é doada ao próprio caçador, durante o ritual de celebração do *mori*; dos dentes é construído um belíssimo peitoral, que é doado à parenta mais próxima do morto, para que saia do luto e volte a se enfeitar.

Tudo isto vale para o representante do morto o direito de usar nomes e fabricar enfei-

²⁰ Cesto fúnebre ou *aroe j'aro*, é o cesto no qual são colocados os ossos do morto, depois de enfeitados, para o enterro definitivo.

tes da outra metade, do clã do finado, direito que lhe é assegurado por ocasião da entrega do animal. Ao prestar o serviço, o substituto subordina-se a atividades muito duras, razão pela qual são consideradas perigosas para aqueles que delas são incumbidos: cantar por longos períodos, dançar até derramar suor e lágrimas, receber banhos de água fria, ajudar na exumação do corpo, na lavagem dos seus ossos e caçar feras perigosas (VIERTLER apud CARVALHO, 1994).

Como substituto ou representante do morto, ele também terá o compromisso de substituir o morto, nas provisões futuras, para a família enlutada. Em troca ele terá direito a belos enfeites, armas e acesso sexual às mulheres dos clãs recíprocos, que estão prontas para o casamento. Além disto, também terá direito a alimentos preparados pelas mulheres e bebidas ofertadas pelo clã do morto. Isto por toda a sua vida (VIERTLER apud CARVALHO, 1994).

Seja na acepção de substituição ou de reparação de danos, quando Paulinho teve a oportunidade de realizar sua própria produção, encarou-a como uma superação, aliás, também, uma compensação ou reparação do dano causado. Superar ou substituir uma produção na qual teve uma parcela de responsabilidade pela não aprovação dele próprio e de sua comunidade, e compensar esta mesma comunidade pelo dano causado. Dessa forma, Paulinho esperava restabelecer o equilíbrio da aldeia, do mundo dos vivos, abalado pelas imagens sagradas reveladas pelo documentário da Rede Globo. Assim como o funeral bororo restabelece o equilíbrio e a ordem entre o mundo dos vivos e o mundo dos mortos, o *mori* traz de volta a honra da família, tirando-a do luto, quando o caçador, substituto do morto, entrega os presentes à família enlutada. Paulinho, dentro da lógica de sua cultura, assumiu, consigo mesmo, o compromisso de re-

parar a perda cultural. Ali também havia uma espécie de morte.

O longuíssimo ritual para a construção do seu próprio documentário foi o período de “liminaridade” de Paulinho, tal qual a família enlutada à margem da vida da aldeia, esperando pelo *Mori* que a retirará do luto. A produção do novo documentário, realiza o *Mori* de Paulinho, substitui o trabalho da Rede Globo que havia causado danos e dor e restabelece a irmandade. Assim como os presentes construídos com as partes da perigosa caça restaura o luto da família, o presente de Paulinho para sua comunidade restaura sua dignidade de Bororo, retira-o de seu próprio luto e devolve o equilíbrio à comunidade. O *mori* de Paulinho marca a liberação da culpa adquirida ao ver revelados os segredos de sua gente; marca a identificação da comunidade com uma nova forma de representação da cultura bororo; marca a aquisição de um novo “status” de Paulinho diante de si mesmo e de sua gente.

Conclusões

Desde os anos de 1960 que, nos Estados Unidos, antropólogos e documentaristas (Sol Worth e Adair) desenvolvem atividades focalizadas na utilização das tecnologias do som e da imagem pelas populações indígenas. Estas atividades alteram as formas tradicionais de participação na construção de conhecimento e na produção audiovisual. Nesta alteração fundamental, “o olhar indígena que controla as imagens passar-se-ia ao controlo, pela mão, do enquadramento e da montagem. Os meios técnicos passaram para a sua mão. Este método constituía, para os seus autores, uma forma de ensinar, aos que fazem os filmes ou as fotografias, ao pesquisar o significado que atribuem ao seu próprio mundo; reforçava a ideia de começar a estudar o homem como sujeito; contribuía para aprofundar o nosso conhecimento dos papéis heterogêneos

que as imagens e a comunicação icônica assumem na vida dos homens, e compreender melhor os modelos, culturalmente estruturados, da percepção, da inferência e da expressão” (CHIOZZI apud RIBEIRO, 2001, p. 58). Destas e de outras atividades e consequentes alterações decorre a necessidade de estudo aprofundado das produções audiovisuais indígenas e desenvolver um corpo de conhecimentos, numa perspectiva crítica dos processos criativos e de pesquisa em ação, e a seus questionamentos epistemológicos, éticos, estéticos e políticos.

Carlos Alberto Mattos (2016) refere que, em 1973, durante uma expedição pela Amazônia, o cineasta e indigenista Jean-Pierre Dutilleux e seus guias foram emboscados por guerreiros Txucarramãe, dispostos a matar qualquer homem branco que encontrassem. Dutilleux teria sido poupado porque o cacique Raoni terá reconhecido a câmara, como importante aliado na luta pela sobrevivência da tribo (DUTILLEUX, 1977). Era o início do que alguns autores denominam de “luta mediática”. Os habitualmente representados começavam a interessar-se pelas tecnologias audiovisuais e a querer ser eles mesmos a apresentar seus costumes e suas histórias. Monica Frota, a partir 1985, e Vicent Carelli, desde 1987, iniciam uma prática de incentivo à transferência para os indígenas da autoria de seus vídeos. Para isso criaram, como nas histórias acima, contadas por Aivone e Paulinho, oficinas de formação de jovens indígenas. Estas produções, porém, foram, frequentemente, para além da preservação da cultura tradicional e da sua divulgação. Serviram também a objetivos de mediação entre diversas fronteiras – comunicação entre tribos, entre gerações, no conhecimento da cultura, na memória histórica e na identidade causadas pelas agressões: a predação das terras, a violência política, as doenças introduzidas, a expansão dos interesses capitalistas e do tu-

rismo e a perda das bases tradicionais de subsistência.

No filme *Boe Ero Kurireu – A Grande Tradição Bororo*, Paulinho Ecerae Kadojeba, vai além destas práticas, propondo-se a registrar um funeral bororo, a partir da sua cultura e dos interditos da sua cultura. Confronta-se com as representações hegemônicas da TV Globo em relação às questões éticas da pesquisa – revelação desses interditos, do incumprimento dos compromissos assumidos em relação à população, informações falsas em relação ao funeral bororo, dimensão mercantil, banalizadora, pela integração da reportagem televisiva num programa denominado *Fantástico, o show da vida*. Falado inicialmente na língua dos bororos (boe wadâru), segue modelos de documentário clássicos (*Nanook of the north*, de Flaherty, *O homem e a câmara de filmar*, de Vertov, *Chronique d’un été*, de Rouch e Morin, e de muitos outros documentários) ao expor o projeto de realização do filme – “somos nós os bororos que estamos atualmente neste trabalho apresentando uma versão a partir de quem vive na prática a cultura tradicional, a localização cartográfica das aldeias Bororo no Estado de Mato Grosso, Brasil e a apresentação do contexto institucional de produção” – Centro de Cultura Padre Rodolfo Lunkenbein de Meruri, com a colaboração de Aivone Carvalho e Sérgio Sato. O filme não se dirige apenas aos bororos, mas assume-se como o processo de mediação, alterativo às medias globais, com o público. Para isso, Paulinho explicita que, embora, nos ritos funerários, falem sua língua, um amigo bororo irá explicar o funeral, em português, assumindo assim o processo de mediação com a cultura global do Estado Nação. O filme constitui um processo de reflexividade e um excelente lugar de observação e análise do confronto entre a lógica da reciprocidade da produção e da sociedade indígena – expressa e explicitada, no fil-

me, pela fala de Muga Mariona “nos (somos) assim, nós pensa tudo parente, pensa todo o mundo (tudo bom?), pensa tudo irmão, pensa tudo filho.... é assim que nós é” – e a lógica mercantil da produção televisiva, subjacente ao programa *Fantástico, o show da vida* (neste o ritual funerário bororo é tratado como espetáculo) (RIBEIRO, 2016, p. 75-76).

Há, porém, ameaças e novos desafios nas práticas audiovisuais realizadas por cineastas indígenas. Em primeiro lugar, estes não são apenas cinegrafistas, mas cineastas, uma vez que desenvolvem todo o processo criativo de produção audiovisual. Vejamos a definição de cinegrafista: “o profissional responsável pelo manuseio de câmera de filmagem ou vídeo. Em cinema, o operador de câmera é profissional responsável pelo manuseio de câmera de vídeo sob a supervisão de um diretor, como repórter cinematográfico é o profissional responsável pelo manuseio de câmera de vídeo a fim de capturar imagens para serem usadas em reportagens” (wikipedia), ou ainda em guia de profissões e salário (Brasil): “Opera câmera, ajusta foco e ângulo e define composição de quadro para tomar cenas de filmes e espetáculos”. Em segundo lugar, torna-se necessário e urgente que controlem a economia, a criatividade, a distribuição e a utilização de suas produções audiovisuais, contribuindo para, como afirma a directora da Special Broadcast Service, na Austrália, “educar o país para a história local, manter a nossa cultura, construir um futuro econômico para nós (nossas comunidades) pelo emprego na indústria audiovisual [...] não estamos a assimilar-nos a eles, estamos a tentar promover as nossas diferenças” (RIBEIRO, 2001, p. 64). Além disso, torna-se necessário, segundo Ginsburg, referindo-se aos povos aborígenes da Austrália, um “corpo de teoria e conhecimento crítico sobre as representações e preocupações aborígenes. Os estudos aborígenes, resultado de um espaço de

produção discursiva em antropologia e estudos culturais nos fins dos anos oitenta, transcenderam o essencialismo estático da disputa entre a conservação e preservação e a divulgação, desafiando com a cultura na política da ‘aldeia global’. Nestes trabalhos reconhece-se que “a identidade aborígene e a identidade étnica não devem ser equacionadas no domínio despolitizado do multiculturalismo: que a etnicidade é qualquer coisa reinventada e reinterpretada em cada geração; que a procura ou a luta por um sentido de identidade étnica é a (re)invenção e a descoberta de uma visão ética orientada para o futuro; que a busca de coerência está enraizada numa conexão com o passado, o sentido abstraído do passado — um importante critério de coerência —, é um trabalho (coisa que pode ser trabalhada, praticável) ético para o futuro; que este trabalho é um meio (instrumento) da invenção cultural que refracta e recombina elementos das sociedades dominante e minoritária” (GINSBURG, 1995, p. 282 apud RIBEIRO, 2001, p. 64).

Carlos Alberto Mattos (2016, p. 45) alerta para “algumas complexas questões” e ameaças em relação às produções indígenas: “será possível evitar que o envolvimento dos índios com a produção tecnológica conduza à reprodução de esquemas viciados de representação televisiva? Como garantir que os padrões de ritmo tecnológico e a estética desses trabalhos não se choquem com as formas tradicionais de expressão indígena?”

Conheci o filme *Boe Ero Kurireu – A Grande Tradição Bororo*, de Paulinho, há alguns anos, usei-o em alguns eventos e em publicações. Conheci também, há alguns anos, as histórias acima contadas pelos dois autores principais do texto, bem como o Museu de Culturas Dom Bosco. Acompanhei também os projetos de pesquisa de Sérgio Bairon, durante mais de uma década. Em 2016, reencontrei de novo Aivone Carvalho e, através dela, Paulinho Ecerae

Kadojeba e Divino Tserewahú Tseretse. Pelas conversas mantidas, as questões enunciadas são comuns aos autores do texto e a projetos

de desenvolvimento de *Produções Audiovisuais Indígenas* e também de *Etnografias Audiovisuais Participativas*.

Referências

ALBISETTI, C.; VENTULLE, A. J. **Enciclopédia Bororo**. Campo Grande: UCDB, 1962, 1969, 1976 e 2003. V. I, II, III e IV.

CARVALHO, Aivone. **O museu na aldeia** – Comunicação e Transculturalismo no diálogo museu e aldeia. Campo Grande: UCDB, 2006.

_____. **Tempo de Aroe**: simbolismo e narrativa no funeral bororo. 1994. 200 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

COLBACCHINI, A.; ALBISETTE, C. **Os Bororo orientais**, orarimogodoge do planalto oriental do Mato Grosso. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1942.

DUTILLEUX, Jean-Pierre **Tribus**: les peuples premiers, Paris: Vilo, 2013

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes trópicos**. Tradução de Jorge C. Pereira. Lisboa: Edições 70, 1986.

RIBEIRO, Berta. O “Índio Brasileiro: Homo Faber e Homo Ludens”. In **A Itália e o Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Index Editora, 1983. p. 13-23

RIBEIRO, José da Silva; COLÁ S. Jon. **Oh Que Sabe!** As imagens, as palavras ditas e a escrita de uma experiência ritual e social. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

RIBEIRO, José da Silva. A comunidade face aos poderes: resistência e reflexividade social. **Cinema e Território**, n. 1, p. 58-75, 2016. Disponível em: <<http://www.ct-review.org/wp-content/uploads/2016/04/6-JOS%C3%89-RIBEIRO-58-78.pdf>>.

MATTOS, Carlos Alberto, “Índio quer Câmara” em **Cinema de fato**: anotações sobre o documentário. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016. p. 43-45.

SATO, S. H. O. **A tensão dialógica entre auto e heterorrepresentação no funeral bororo na terra indígena de Meruri**. 2009. 323 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SCHADEN, E. **Mitologia heróica de tribos indígenas do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1989.

TURNER, Victor. **O processo ritual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

VIERTLER Renate. **Aroe J’Aro** – Implicações adaptativas das crenças e práticas funerárias dos bororo do Brasil Central. 1982. 647 f. Tese (Livre Docência em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

Filmografia

BOE, Ero Kurireu. **A Grande Tradição Bororo**. Direção: Ecerae Kadojeba, Paulinho. Produção: PROARI. Documentário. Disponível em: 2005.

BOE, Ero Kurireu. **A Grande Tradição Bororo**. SATO, S. H. O. Ipermídia, Disponível em: Dissertação de Mestrado PUC, São Paulo: 2009

SEPULTAMENTO da tribo bororo é uma janela para a pré-história. Direção: Maria Luiza Silveira. Produção: TV Centro América / Rede Globo. Documentário. 2003.

KARI-Oka Rio + 20 Direção: Divino Tserewahu e Paulinho Kadojeba. Produção: CEDIPP/ECA. Curta Metragem. Disponível em: CEDIPP/ECA

DUTILLEUX, Jean-Pierre, Raoni, SND. **Groupe M6**, 1977. Fragmentos e <https://www.youtube.com/watch?v=eNEvbYJR7Sw>

Produções da “oficina multiétnica”, Aldeia de Sangradouro, 2011. Coordenação: Caio Lazaneo, Divino Tserewahu e Paulinho Ecerae Kadojeba.

DATSA – **Alimentação.** Direção: Grupo I (composto de 3 Xavante e 2 kalapalo) Produção: CEDIPP/ECA/USP, PROARI / MCDB Disponível no CEDIPP/ECA/USP

ROPRÚ Boegigudu – **Poluição** – Direção: Grupo II (composto de 3 Bororo e 2 Xavante) Produção: CEDIPP/ECA/USP, PROARI / MCDB Disponível no CEDIPP/ECA/USP

DAHODZÉ – **Saúde.** Direção: Grupo III (composto de 5 Xavante, 1 Kuikuro e 1 Bororo) Produção: CEDIPP/ECA/USP, PROARI / MCDB. Disponível no CEDIPP/ECA/USP

A'UWEN himiromhuri – **Artesanatos Xavante.** Direção: Grupo IV (composto de 3 Xavantes e 2 Bororos) Produção: CEDIPP/ECA/USP. Disponível em: BERAHATXI-RBI Olodu Mahadú – Povo que veio do fundo do rio. Direção: Juanahu Iny Tori Produção: CEDIPP/ECA/USP.

Produções da oficina “Produção Partilhada do Co-

nhecimento”, Sangradouro/ECA/ USP, 2013. Coordenação: Aivone Carvalho, Sergio Bairon e Divino Tserewahu.

JARUDORI. **Aldeia Bororo.** Direção: Paulinho Ecerae Kadojeba e grupo. Produção: CEDIPP/ECA/USP. Disponível no CEDIPP/ECA/USP.

DIABETES – Direção: Pascoalino Tseremadzawe e grupo. Produção CEDIPP/ECA/USP. Disponível no CEDIPP/ECA/USP.

ALCOOLISMO – Direção: Natal Awhaho'a e grupo. Produção CEDIPP/ECA/USP. Disponível no CEDIPP/ECA/USP.

MUSEU e Memória Direção: Agostinho Eibajiwu e grupo. Produção CEDIPP/ECA/USP. Disponível no CEDIPP/ECA/USP.

MEIO Ambiente. Direção: José Marinini Tsopretsowa'o e grupo. Produção CEDIPP/ECA/USP. Disponível no CEDIPP/ECA/USP.

Recebido em: 10.01.2017

Aprovado em: 03.04.2017

Paulinho Ecerae Kadojeba é cinegrafista Bororo, realizador/diretor do filme, *BOE, Ero Kurireu. A Grande Tradição Bororo*, iniciou em 2017 uma pesquisa sistemática do funeral Borro utilizando smartphone. Nasceu na Reserva de Gomes Carneiro, na aldeia de Córrego Grande. Estudou na aldeia de Meruri até concluir o segundo grau. Participou de diversas oficinas de formação de cineastas indígenas, tendo atuado mais tarde em outras como formador. Registrou inúmeros rituais em sua comunidade. e-mail: ecerakadojeba@hotmail.com

Aivone Carvalho é pós-doutoranda do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás supervisionado pelo professor José da Silva Ribeiro. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), com pós-doutorado em Ciências da Comunicação pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (2015). Desenvolveu estudos na área de museologia na Itália. Criou junto aos Bororo e Xavante seus Museus Comunitários. Idealizou e coordenou o Projeto de Reestruturação do Museu das Culturas Dom Bosco. e-mail: carvalhoaivone@gmail.com

Universidade Federal de Goiás (UFG). Campus Samambaia. Caixa Postal 131 – 74.001-970 – Goiânia (GO) – Brasil. Secretaria: Telefax (62) 3521-1440

José da Silva Ribeiro é pesquisador e professor visitante dos programas de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual e Antropologia Social da Universidade Federal de Goiás. Foi professor da Universidade Aberta de Portugal. Coordena o grupo de pesquisa Media e mediações culturais do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais da Universidade Aberta de Portugal. e-mail: jsribeiro.49@gmail.com

Rua R8, Setor Oeste, Caixa Postal 74125-130, Goiânia (GO), cel 62981255485

NARRACIONES AUTOBIOGRÁFICAS Y VISUALIDADES: ENTRE LA ACADEMIA, LA TECNOLOGÍA Y LA PATERNIDAD

■ FERNANDO MIRANDA

Universidad de la Republica – Montevideo, Uruguay

RESUMEN

Este texto tiene como propósito reflexionar sobre las visualidades construidas en el uso de las tecnologías y medios contemporáneos a partir de pequeños episodios de la biografía personal. Quiero compartir breves anécdotas de mi vida como profesor – pero también como padre –, para pensar y reflexionar acerca de cómo armamos nuestras maneras de relaciones cotidianas y nuestras identidades de pertenencias múltiples. Las narrativas biográficas deben concebirse como objetos que pueden ser abordados desde la mirada de la investigación, es decir, en su posibilidad de observar y analizar los movimientos vitales – en este caso propios – y sacar de ellos nuevos aprendizajes y conocimientos. La inclusión que realizo acerca del lugar de las tecnologías no ignora a las grandes corporaciones que están detrás de la estructura de la comunicación digital ni de Internet. Por el contrario, considero posible producir micro-espacios de oportunidad y alternativa -aún dentro de esos dominios- para crear lugares y prácticas de cercanía, para incluir la perspectiva de un uso sensible en tanto tienen un carácter de acción humana. Este texto pretende mostrar, además, que los trazos biográficos de las personas no se producen en solitario, necesariamente involucran a otros y dan cuenta, por eso, de acontecimientos colectivos e individuales que se entremezclan.

Palabras clave: Visualidades. Biografías. Tecnologías digitales.

ABSTRACT

AUTOBIOGRAPHIC NARRATIONS AND VISUALITIES: BETWEEN THE ACADEMY, PATERNITY AND TECHNOLOGY

This text aims to reflect on the visualities constructed in the use of the technologies and contemporary media from small episodes of the personal biography. I want to share brief anecdotes of my life as a professor – but also as a father – to think about and reflect on how

we build our everyday relationships and our identities of multiple affiliations. Biographical narratives must be conceived as objects that can be approached from the perspective of research, that is, in their capacity to observe and analyze the vital movements – in this case mine – and to extract from them new learning and knowledge. The inclusion I make about the place of technology doesn't ignore the big corporations that are behind the structure of digital communication or the Internet. On the contrary, I consider it possible to produce micro-spaces of opportunity and alternative - even within those domains - to create places and practices of proximity, to include the perspective of a sensitive use, as they have a character of human action. This text also intends to show that the biographic traces of people do not occur isolated, necessarily involve others and therefore represents collective and individual events that are intermingled.

Keywords: Visualities. Biographies. Digital technologies.

RESUMO

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E VISUALIDADE: ENTRE A ACADEMIA, A TECNOLOGIA E A PATERNIDADE

Este texto tem como propósito refletir sobre as visualidades construídas no uso das tecnologias e meios contemporâneos, a partir de pequenos episódios da biografia pessoal. Quero partilhar breves histórias da minha vida, como um professor, mas também como pai, para pensar e refletir sobre como articulamos nossas formas de relações quotidianas e nossas identidades de pertencimentos múltiplos. As narrativas biográficas devem ser concebidas como objetos que podem ser abordados de uma perspectiva investigativa, ou seja, em sua possibilidade de observar e analisar os movimentos vitais, neste caso, próprios, e extrair deles novas aprendizagens e conhecimentos. A inclusão que realizo acerca do lugar das tecnologias não ignora as grandes corporações que estão por trás da estrutura da comunicação digital nem da Internet. Pelo contrário, considero que é possível produzir microespaços de oportunidade e alternativa, mesmo dentro desses domínios, para criar lugares e práticas de aproximação, para incluir a perspectiva de uma utilização sensível, visto que ambos têm um caráter de ação humana. Este texto pretende, também, mostrar que os traços biográficos das pessoas não são produzidos isoladamente, mas envolvem outros indivíduos e, por isso, dão conta de acontecimentos coletivos e individuais que se entre mesclam.

Palavras-chave: Visualidades. Biografias. Tecnologias digitais.

Narrar no es sólo un arte, es además un mérito, y en Oriente hasta un oficio. Acaba en sabiduría, como a menudo e inversamente la sabiduría nos llega bajo la forma del cuento. El narrador es, por tanto, alguien que sabe dar consejos, y para hacerlo hay que saber relatarlos.

(BENJAMIN, 2005, p. 42)

Circunstancias y motivos de este texto

Nuestra formación como profesores y profesoras no solamente acontece en las etapas institucionales de la graduación, el posgrado o la prácticas profesionales.

Más bien es importante considerar aquello que ocurre a lo largo de nuestra vida, pensando que nuestra propia producción y actuación como formadores incluye visualidades cotidianas que hemos acumulado referencialmente, y que están relacionadas con las imágenes que conocemos, creamos, consumimos, y distribuimos a través de distintos medios materiales o virtuales.

Para mi generación, aquellos que hemos transcurrido la infancia en los años '70, han sido tradicionales, y fundamentales, la televisión – en blanco y negro por supuesto –, el cine, y el cómic. En épocas de la dictadura cívico-militar en Uruguay (1973-1984), en que viví mi infancia y adolescencia, las transmisiones de televisión comenzaban a las seis de la tarde básicamente con dos posibilidades: dibujos animados norteamericanos, básicamente de los estudios de Hanna-Barbera o telenovelas argentinas.

Creo que nunca se ha dado suficiente relevancia ni profundidad de estudio y análisis a la incidencia axiológica, afectiva y sensible que estos medios y programas han tenido, en nuestras cotidianidades, para construir nociones compartidas de ser y actuar en el mundo a todo nivel.

Pero también es necesario ver que, más allá de la matriz visual que aquellas formas

podieran representar, las que también constituyen verdaderas referencias conceptuales, es de orden reconocer cómo, en las últimas décadas y ya en nuestro ejercicio docente y profesional, ha ido ejerciendo influencia, interés y necesidad la multiplicación de pantallas a nuestro alrededor.

Este texto tiene que ver, justamente, con la reflexión sobre visualidades construidas en el uso de las tecnologías y medios contemporáneos a partir de pequeños episodios de mi propia biografía. Quiero compartir breves anécdotas de mi vida como profesor –pero también como padre–, para pensar y reflexionar acerca de cómo se organizan los valores que asumimos en las identidades que construimos, y de cómo armamos nuestras maneras de relaciones cotidianas, y los modelos familiares que edificamos mientras vamos siendo profesores.

También, comparto con Ricard Huerta la preocupación acerca de cuánto estamos (auto) excluidos en general, como varones y como profesores universitarios, de reflexionar en torno a nuestras paternidades. Creo que Huerta llama acertadamente la atención sobre el punto cuando afirma que deberíamos

[...] aprender a hablar de nuestra paternidad del mismo modo que hablamos de otras cuestiones, fundamentales o anecdóticas, sin aceptar que ser padre es ejercer como tal, dando por sentado que dicho ejercicio sucede de manera espontánea. Ser padre es complicado y por ello conviene hablar del tema. (2013, p. 12)

Esta omisión, atendiendo a su complejidad, es la que pretendo además saldar –aunque sea en parte– con este texto, relacionando el asunto con mi condición de profesor.

Las identidades de las personas, a mi juicio, son múltiples y de carácter eminentemente cultural, en la medida en que cada entorno, el contexto social, las pertenencias colectivas, forjan distintos espacios a ocupar y diferentes roles a asumir.

El error sería considerar que tales lugares y actuaciones tienen un carácter único y fijo.

Por el contrario, si bien estos espacios se actúan – y así se logra su reproducción matricial –, también se discuten, cuestionan y modifican en la manera en que cada uno de nosotros desplegamos nuestras acciones.

De esta forma, veremos transformada la aparente homogeneidad en los roles que el entorno cultural tiene definidos nominalmente – y los desempeños correspondientes que le son asignados –, si hurgamos más allá de la superficie, en nuestras propias (auto)biografías.

Hay así múltiples maneras de ser profesor, madre, hijo, hermana, etc. y aunque el entorno social tenga un nombre previsto para cada uno de estos lugares, llegar a la profundidad en que cada uno y cada una asume el desempeño de la denominación asignada es algo que va más allá de la superficie homogénea.

Cuando pensamos nuestras trayectorias como profesores tenemos la tendencia a observar la linealidad de nuestras vidas. Intentamos recuperar ordenadamente cuáles han sido los episodios de nuestra infancia que pueden haber influido en nuestra relación con las instituciones educativas y con la universidad; qué personajes o maestras han tenido que ver con nuestras decisiones como docentes; y como qué tipo de profesor o profesora creemos que somos; qué decisiones hemos tomado que creemos nos han permitido llegar hasta aquí y en qué circunstancias.

En definitiva, cómo han ocurrido, más o menos ordenadamente, acontecimientos significativos que han estructurado nuestra biografía académica y nos han colocado en el lugar en que estamos.

Esa tendencia a concebir las biografías como un todo, como una unidad lineal y aparentemente poco sobresaltada, ha sido suficientemente descripta y abordada por autores

como Pierre Bourdieu, que han reflexionado acerca de la construcción de narrativas biográficas que tienden, a nuestro juicio, a concebirse como objetos que pueden ser abordados desde la mirada de la investigación.

En el sentido de lo afirmado por Bourdieu:

El relato, sea biográfico o autobiográfico, como el del testimonio que se confía a un investigador, propone acontecimientos que, sin desarrollarse todos y siempre en estricta sucesión cronológica (cualquiera que ha recogido historias de vida sabe que los testimonios pierden constantemente el hilo de la sucesión estrictamente cronológica), tienden o pretenden organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles.” (1989, p. 28)

Del mismo modo, trabajar con las biografías y con las historias de vida, permite conectar la experiencia individual con los contextos sociales y colectivos en los que cada profesora, estudiante o colaborador inscribe su relato, no para dar determinación a esa narración, sino también para comprender esos propios entornos.

Coincido con Fernando Hernández en que la “cuestión clave, lo que constituye la característica principal de la perspectiva metodológica de las historias de vida es su finalidad, que no es otra que conectar las narrativas personales y biográficas de profesores e investigadores con su contexto sociocultural, histórico e institucional.” (2011, p. 20)

En el mismo sentido, lo que pretendemos realizar en este texto, es conectar pequeñas narrativas textuales a situaciones de contexto más amplias, que nos permitan comprender las condiciones de nuestras concepciones y actuaciones, así como las maneras en que resolvemos los múltiples requerimientos de nuestras identidades superpuestas. Como sostiene Molly Andrews¹:

1 Todas las traducciones de textos cuyos originales cuentan en idioma portugués e inglés fueron realizadas por el autor.

Si creemos, como yo lo hago, que las historias son vitales para quiénes somos y para cómo estamos en el mundo, que estas historias cambian con el tiempo y que son únicas y culturalmente inscriptas, entonces se deduce que estas historias tienen un gran potencial para la construcción de puentes, haciendo conexiones vitales entre los individuos y el mundo de las ideas. (2012, p. 34)

En cuanto a esto, recogemos las expresiones de Souza respecto de la necesaria articulación entre la producción de las subjetividades y sus entornos contextuales que dan referencias de comprensión e interpretación. Es así que

(al invocar) a la memoria, sabemos que ella es algo que no se fija sólo en el campo subjetivo, ya que toda vivencia, aunque singular y auto-referente, se sitúa también en un contexto histórico y cultural. La memoria es una experiencia histórica indisoluble de las experiencias peculiares de cada individuo y de cada cultura. (2007, p. 63)

No desconozco, sin embargo, que este relato en particular tiene un cierto contenido de dificultad. Se trata de narrar situaciones propias y personales, donde el texto se mueve en la tensión del sesgo autocomplaciente y el suficiente valor comunicable de las experiencias narradas.

Entiendo que cuando relatamos episodios de nuestra propia biografía tenemos que ponderar con equilibrio cierto nivel de objetividad, que oscila entre la rigurosidad de la mirada sobre los hechos narrados y la valoración subjetiva de la que el relato no puede desprenderse.

Es claro, así, que cuando narramos experiencias o acontecimientos biográficos hay elementos que son necesariamente objetivos -datos, fechas, hechos puntuales-, sin perjuicio de lo cual, el énfasis que damos a cada momento, las significaciones que les atribuimos, o el orden en que presentamos las situacio-

nes son necesariamente subjetivos y hacen a nuestra actuación vital.

De acuerdo con Denzin (2014) los textos biográficos no pueden ser considerados como si fuesen “ventanas dentro del ‘mundo real’ de sujetos ‘reales’ que interactúan”. (p. 12)

Por mi parte, considero que las personas construyen sus biografías de manera performativa e interpretando esa actuación con las posibilidades y fragmentos con que cuentan como recuerdos, referencias, objetos, y visualidades; casi a la manera en que lo hacía el protagonista del film brasileño *O vendedor de passados* (2015) en la (re)construcción de los “pasados” de sus clientes.

Pero si me embarco finalmente en esta tarea es porque creo que, más allá de cierto valor personal que este relato representa, su interés puede alcanzar a lectores diversos para pensar en sus propias formas de construcción de identidades profesionales y parentales, puestas en relación entre sí.

Quizás, como en pocos otros casos, sea demostrarme a mí mismo que puede ser válido el hecho de que “...debemos comunicar a aquellos en quienes estamos confiados que lo que traen a la mesa es de valor, y mostrarles cómo lo que saben puede ser utilizado como base para la exploración intelectual.” (ANDREWS, 2012, p. 33)

Por eso entiendo que ésta es una aportación que tiene unas responsabilidades variadas porque debemos responder siempre a un conjunto de preguntas que la propia Andrews sintetiza con claridad:

¿Quién cuenta sus historias? ¿Quién permanece en silencio? ¿A quién le cuentan sus historias? ¿Quiénes son los personajes principales de las historias? ¿Quiénes están ausentes, pero estaban presentes? ¿Quién dirige el movimiento de la historia? ¿Quién tiene poder y cómo se negocia? [...] ¿Cómo se interpreta la historia? ¿Por el orador? ¿Por los oyentes? (2012, p. 34)

Pequeños relatos de historias personales

En diciembre de 2013, colegas de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Federal de Goiás me hablaron de la posibilidad de realizar una estancia de posdoctorado allí.

Aceptar esta invitación me implicaría vivir en Goiânia, cuando menos, por seis meses; a más de dos mil kilómetros de distancia de mi ciudad, Montevideo, y de mi país, Uruguay.

Hasta aquí nada diferente a lo que seguramente ocurre algunas veces a muchos de nosotros, profesores universitarios, en tanto desarrollamos nuestras vidas académicas y estrechamos nuestros vínculos y redes de investigación a las que pertenecemos.

La diferencia que luego esto tiene, y para cada uno, es cuánto marca nuestras vidas o más bien, cuánto nuestras decisiones académicas y profesionales afectan nuestras relaciones y la vida de otras personas a lo largo del tiempo.

Como señala Bourdieu:

Tenemos, sin duda, el derecho de suponer que el relato autobiográfico se inspira siempre, al menos por una parte, en el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles, como las del efecto a la causa eficiente o final, entre los estados sucesivos, constituidos de este modo en etapas de un desarrollo necesario. (1989, p. 28)

De manera que el relato tiene sentido desde esta mirada, es decir, en la posibilidad de observar y analizar nuestros propios movimientos vitales y sacar de ellos nuevos aprendizajes y conocimientos.

Instalarse en cualquier ciudad extraña a la propia produce movimientos en las personas, que los adultos, supuestamente, sabemos manejar y solucionar; pero en nuestro caso familiar, debíamos decidir cómo lo resolveríamos,

puesto que teníamos una niña pequeña, Maite, haciendo sus primeros pasos en la escuela.

Había que pensar que trasladarse con Maite a un país en que se habla otra lengua, en el momento en que la niña está adquiriendo sus conocimientos básicos de lecto-escritura en su idioma materno -español- y sin sus amigos y amigas más próximos, eran consecuencias también de las decisiones académicas de su padre como profesor de la universidad.

Quedarse en Montevideo era distanciarse de papá por un tiempo y modificar la rutina cotidiana de Maite, aunque estuviera en casa con su mamá.

Finalmente, concreté la invitación para Goiânia en los primeros seis meses de 2015, de la forma en que con Paola, mi esposa, consideramos que era lo mejor para nuestros trabajos y compromisos profesionales, pero especialmente para Maite. Yo me iría solo, me instalaría en la nueva ciudad, y regresaría de visita a Montevideo un par de veces durante el semestre, además de que ellas pudieran, en alguna ocasión, visitarme en Brasil.

La inclusión de este relato personal en un texto de estas características, me ha hecho pensar en la imposibilidad evidente de presuponer decisiones y soluciones a nuestras situaciones cotidianas, en la necesidad de atender las coordenadas concretas de los hechos que se nos presentan y de los caminos que debemos elegir. Como señala Souza:

Pensar en sí, hablar de sí, y escribir sobre sí, emergen en un contexto intelectual de valoración de la subjetividad y de las experiencias privadas. En este sentido, el concepto de 'sí mismo' es, como todo concepto, una propuesta organizadora de determinado principio de racionalidad. (2007, p. 68)

En este sentido, entiendo que la producción del relato es una manera de construir conocimiento al tiempo que una posibilidad meta-cognitiva respecto a reconocer y siste-

matizar las formas en que se construyen las biografías. En otro sentido,

[...] no se trata de encontrar en los escritos de sí una 'verdad' preexistente al acto de realizar una biografía, sino estudiar cómo los individuos dan forma a sus experiencias y sentido a lo que antes no lo tenía, como construyen conciencia histórica de sí y de sus aprendizajes en los territorios que habitan, y están habitados por ellos, mediante procesos de construir la biografización." (PASEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371)

En el caso que estoy narrando, el desafío personal era muy interesante para mí. Significaba profundizar en mis tareas de investigación en estudios de Cultura Visual, de educación de las artes visuales; así como ampliar los alcances de mi trabajo docente, estar cotidianamente con colegas -con los que compartimos intereses académicos y espacios de amistad personal pero que habitualmente están físicamente distantes-, y conocer nuevos estudiantes e intereses de investigación.

Por otro lado, la experiencia de vivir en el extranjero, cosa que ya había realizado durante mis estudios de doctorado, también me seducía personalmente. En algún punto era modificar la mirada del turista, o del visitante ocasional de una ciudad que conocía, por la del vecino de un barrio que se instala en la vivencia cotidiana de esa ciudad, la recorre, la reconoce...

La Facultad de Artes Visuales de la UFG, en Goiânia, era un lugar que ya conocía desde su anterior edificio y cada año, en visitas académicas breves, había visto crecer la obra del predio actual en qué trabajaría. Allí desarrollé durante unas dieciocho semanas, entre otras tareas, una asignatura para el programa de posgrado que denominé "*Acontecimientos visuales y mediaciones pedagógicas en el espacio urbano*". Era un tema que me interesaba, sentía seguridad en las posibilidades de desa-

rollarlo con solvencia, y consideraba suficientemente atractivo para generar interés en los estudiantes de posgrado para quienes yo era un profesor convidado del extranjero.

Por supuesto que tenía una temática en la que venía trabajando y unas referencias bibliográficas básicas, pero me propuse que, clase a clase, tendría la flexibilidad de modificarlo en función de los avances que lograra con el grupo de estudiantes.

Con alguna parte de la bibliografía del curso tuve la precaución de conseguir sus respectivas versiones en portugués, había otra serie de textos en inglés, y finalmente dejé expresamente parte de los materiales en español. Me parecía interesante -y de justicia- que quienes cursaran la asignatura debieran hacer además un movimiento hacia el profesor visitante, también en el sentido del esfuerzo del idioma.

Al comienzo del curso tuve finalmente un grupo de siete estudiantes inscriptas, con la particularidad de que todas eran mujeres: Cassia, Adriane, Carol, Mirna, Tamiris, Patrizia y Bárbara.

Personalmente entiendo que hicimos, como grupo, un muy interesante trabajo. La mejor evaluación que pude haber recibido creo que es, justamente, la que no se dice en palabras; todas las estudiantes completaron la asignatura, aprobaron el curso, y llegamos juntos, todas y yo, hasta el final del semestre.

Si en las primeras semanas teníamos necesidad de repetirnos algunas veces ciertas palabras, o buscar traducción específica de algún término, la vivencia cotidiana con las estudiantes, y en la ciudad, fue seguramente perfeccionando mi *portuñol*, esa mezcla de portugués y español que nos hace comprender y ser comprendidos cabalmente a quienes tenemos cierta cercanía idiomática con el Brasil.

Como soy de los que cree que la riqueza de la lengua no está en el diccionario sino en su habla cotidiana fui adquiriendo con in-

terés ciertas “dicas” del habla cotidiana que nadie enseñaría en un curso académico de portugués. Además me divertía alguna confusión idiomática que se producía o rastrear el origen posible de algunas expresiones habituales.

Por eso entiendo, además, que tiene razón Norman Denzin cuando señala que los “textos autoetnográficos son siempre escritos (y actualizados) con un ‘otro’ en mente. [...] El ojo de los otros dirige el ojo del escritor.” (2014, p. 7). Este texto me permite también ser dirigido por los ojos de esas otras, las estudiantes que compartieron curso de posgrado conmigo y a las que me gustaría contar como lectoras de este trabajo.

De cada una aprendí cosas diferentes sobre sus propios trayectos, intereses y deseos, pero también sobre sus circunstancias, identidades y contextos, siempre variados y ricos en un país como Brasil. Por eso, es necesario “aprender cómo conectar (auto) biografías y experiencias vividas, las epifanías de las vidas, a los grupos ya las relaciones sociales que rodean y forman a personas.” (DENZIN, 2014, p. 6)

Este trabajo pretende también ser un movimiento en ese sentido. Porque en tanto “aprendemos a hacer esto, debemos recordar que nuestra obligación principal es siempre con las personas que estudiamos, no con nuestro proyecto o con la gran disciplina.” (DENZIN, 2014, p. 6)

Los lugares de Maite

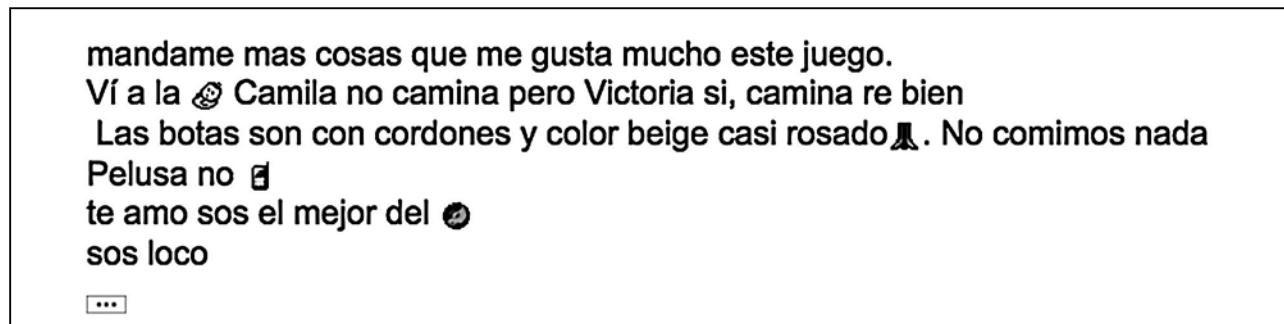
Mientras tanto Maite, que para esa época tenía siete años, extrañaba más de lo que Paola y yo podíamos haber imaginado, y la ausencia de su padre la angustiaba. La percepción del tiempo y de la distancia para una niña de esa edad era naturalmente diversa que la de nosotros, sus padres, y esto era conmovedor para Paola y para mí.

Ahora, un tiempo después, estoy seguro que la angustia de Maite nos movilizaba por nuestras propias biografías personales y eso disminuía, probablemente, nuestra capacidad de contención hacia la niña, aunque nos esforzábamos por hacerlo bien. Paola y yo, por diferentes motivos y en distintas circunstancias, tenemos nuestras historias propias de lejanía y extrañamiento paterno, y la situación de nuestra hija removía sentimientos que conocíamos vívidamente de algún modo personal. Teníamos que sobreponernos a nosotros mismos y ayudar a Maite a sentir proximidad y tranquilidad, más allá de nuestros propios sentimientos de pérdida o “trauma” en el sentido en que autores como Norman Denzin (2014) o Andrew Herrmann (2005) lo desarrollan.

Las biografías incluyen también estas ideas y estos acontecimientos. No se puede evitar las referencias necesarias a historias de dolor o pérdida que es preciso relatar, no con un objetivo terapéutico, en este caso, sino como manera de comprender e interpretar las decisiones y actuaciones vitales de las personas y la construcción de sus identidades y roles. Entonces,

[...] el recuerdo remite al sujeto a observarse en una dimensión genealógica, como un proceso de recuperación del yo, y, la memoria narrativa, como giro significativo, marca una mirada sobre sí en diferentes tiempos y espacios, lo que se articulan como los recuerdos y las posibilidades de narrar experiencias. (SOUZA, 2007, p. 63)

Volviendo a nuestra historia, durante el día el asunto siempre parecía más sencillo, Maite y yo nos habíamos puesto de acuerdo en un juego que haríamos por mail. La fórmula era muy fácil y ella lo comprendía sin dificultad, su solución es algo presente en muchos libros dedicados a niños y niñas, y consistía en sustituir palabras por dibujos alternados en la redacción.

Figura 1 – Captura de pantalla del e-mail enviado por Maite el 2/6/2015 – archivo personal

Maite rápidamente captó la idea del juego y le entusiasmaba encontrar entre los dibujos disponibles en el correo electrónico aquellos que completaban sus mensajes (Figura 1).

Incluso en ocasiones era obvio que primero se interesaba por algunos de esos dibujos y luego construía la frase a partir de éstos. De manera que casi diariamente iban y venían mensajes de correo electrónico que nos permitían una conexión lúdica, cuyas sutilezas eran interesantes y curiosas. Y yo comencé a guardar aquellos mensajes que eran, además, visualidades compartidas.

Debo admitir, con sinceridad, que tenía personalmente algunos prejuicios respecto a nuestras posibles conexiones en la red como manera de superar nuestro mutuo extrañamiento. Como señala Zygmunt Bauman (2005), los “espasmos de la proximidad virtual terminan, idealmente, sin dejar sobras ni sedimentos duraderos. La proximidad virtual puede ser interrumpida, literal y metafóricamente a la vez, con sólo apretar un botón.”(p. 90)

Entonces es verdad que al principio no terminaba de tener confianza en esta forma de comunicación, estaba más próximo a creer, con el propio Bauman (2005), que estábamos constituyendo nuestro propio juego de relaciones líquidas, intentando sublimar, por la tecnología, una cercanía imposible.

Si “bien todos nosotros somos únicos, al mismo tiempo podemos extraer de los detalles concretos cuestiones más amplias de la cultura y de la estructura social” (Andrews, 2012, p.

35) y siempre, aún en las acciones de mayor resistencia, no podemos obviar las condiciones que esa estructura social posee.

Por tanto, tenía cierto temor que las formas de relación personal que estábamos llevando, mediadas por la tecnología, terminaran por establecer un camino sin retorno, en el sentido en que adquirieran un valor intercambiable con lo que podríamos definir como la presencia verdadera.

O, al mismo tiempo, que constituyeran un “descompromiso”, en el sentido en que lo dice Bauman:

A diferencia de las ‘relaciones’, el ‘parentesco’, la ‘pareja’ e ideas semejantes que resaltan el compromiso mutuo y excluyen o soslayan a su opuesto, el descompromiso, la ‘red’ representa una matriz que conecta y desconecta a la vez: la redes sólo son imaginables si ambas actividades no están habilitadas al mismo tiempo. En una red, conectarse y desconectarse son elecciones igualmente legítimas, gozan del mismo estatus y de igual importancia. ¡No tiene sentido preguntarse cuál de las dos actividades complementarias constituye ‘la esencia’ de una red! (2005, p. 12)

El caso es que por las noches la niña extrañaba más a su padre, y durante las primeras semanas de mi ausencia lloraba con angustia evidente antes de ir a dormir. Faltaba, de alguna manera, el ritual de cada noche cuando papá le contaba un cuento... y esto lo hacía más ausente.

El cuento era, en esa época, siempre el mismo. Una de las tantas variantes de relato don-

de hay un lobo feroz, y donde los personajes son, cada noche, una oveja y sus siete corderitos. En resumen, la oveja enseña a sus corderos a no abrir la puerta a nadie en su ausencia, por la posibilidad de que fuera el lobo. Pide además a sus hijos que, si alguien va a casa y toca a la puerta, miren por debajo de ésta para descubrir, por las patas del visitante, si se trata del lobo feroz.

Cada día durante semanas, Maite había ido a dormir escuchando el mismo cuento y sin llegar nunca al desenlace, lo que probablemente hiciera que no se aburriera. Esa era la fórmula para conciliar el sueño pero, ¿cómo hacer esto a más de dos mil kilómetros de distancia? ¿Qué enseñan los estudios de Cultura Visual para resolver estos problemas? Probablemente nada... o mucho. Porque debíamos encontrar soluciones que utilizaran el juego, las imágenes visuales, y las tecnologías, para producir cercanías vitales aún en la distancia. Y eso fue lo que nos propusimos, con Maite, hacer juntos.

Hay una producción de complicidad en los vínculos afectivos a través de las tecnologías que se hace necesaria para sostener la mediación distante en base a un uso consciente del instrumento. Esto crea la posibilidad efectiva de producir nuevas reglas de juego y nos transforma en protagonistas del acontecimiento sensible. Como sostiene Mirzoeff:

Hay un nuevo 'nosotros' en Internet, y en el uso de Internet, que es diferente de cualquier 'nosotros' que la cultura de impresión o cultura de los medios de comunicación ha visto antes. [...] Lo que todos los momentos de la cultura visual tienen en común es que la 'imagen' da una forma de visibilidad al tiempo y por lo tanto al cambio. (2016, p. 21)

Con Maite creamos, entonces, un *nosotros* propio, uno que pudimos realizar a partir de transformar el uso de la tecnología digital, sin someternos necesariamente a sus prescripciones ni determinismos. La usamos para nues-

tros propios propósitos, y eso es lo interesante más allá de cuánto usen las corporaciones nuestros datos.

Porque esto no quiere decir ignorar por mi parte a las grandes corporaciones que están detrás de la estructura de la comunicación digital ni de Internet; lo que significa es que, siendo consciente de ello, es posible producir micro-espacios de oportunidad y alternativa aún dentro de esos dominios.

Me gusta la línea de pensamiento que constituye Ben Agger cuando dice que "Internet y estas micro-tecnologías del poder y de la práctica no pueden volver a ser puestos en una botella; Están aquí para quedarse. [...] las tecnologías de las redes sociales ofrecen un nuevo tipo de comunidad, que requiere de nuevas maneras acerca de las familias y de los *yo* virtuales (*virtual selves*)." (2013, pp. 14-15) Pero, como señala Luis Camnitzer, "un uso más modesto del poder es menos controlable y por lo tanto puede ser una forma utópica más eficiente y total" (2008. p. 35). De manera que pensar las formas de subvertir la intención colonizadora primaria de las corporaciones, aún en pequeños gestos cotidianos, contribuye a hacer la vida más humana y mejor.

Si bien las dinámicas de la red 2.0 y su incesante tráfico de visualidades constituye un "modelo de negocio en el que la producción afectiva y las interacciones vitales se convierten en la base esencial de la nueva producción económica [...] también hemos de reconocer las inmensas posibilidades emancipatorias que, en todas direcciones, se han abierto en esa tremenda intensificación de las interacciones comunicativas y afectivas a través de las redes." (PRADA, 2012, p. 37)

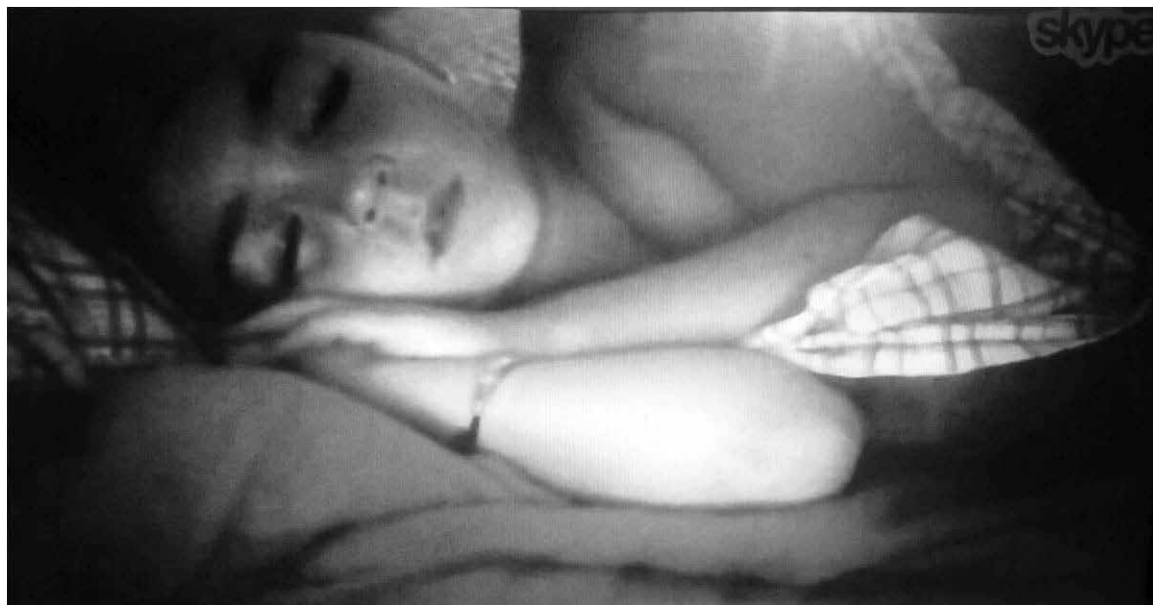
Así es que por la época en que mi estancia en Goiânia ocurría, hicimos con Maite un segundo acuerdo lúdico: ella se acostaría y, en las noches que no consiguiera conciliar el sueño, nos conectaríamos por *Skype*. De esta ma-

nera yo la vería acostada, y ella podría ver a su padre contándole el mismo cuento de cada noche cuando estamos juntos.

Y así lo hicimos, y así funcionó. Ya en la primera noche en que pusimos en práctica el asunto Maite quedó dormida escuchando el mismo cuento, como cada noche ocurría en

Montevideo, pero con nuestra alternativa acordada a más de dos mil kilómetros de distancia (Figura 2). También así es que me he quedado pensando en que al próximo tonto que diga, con tono autosuficiente, que sin tanta tecnología se vivía mejor... no va a valer la pena explicarle nada.

Figura 2 – Captura de pantalla de Skype 3/2015 – archivo personal



Mi primera reacción fue de emoción, aquella imagen que tenía en la pantalla del ordenador era más que conmovedora. A la vez, me sentía en la responsabilidad consciente de que necesitaba hacer algo con esa foto, compartir también mi propia incredulidad y sorpresa; en algún punto, transmitir la idea de poder ubicar en los requerimientos más cotidianos ciertas prácticas de cercanía que, aunque mediadas por formas tecnológicas, ponen a estas maneras en la perspectiva de un uso sensible en tanto tienen un carácter de acción humana.

Juan Martín Prada reflexiona respecto de este tema de manera esclarecedora y sintética

(el) grado de naturalización y cercanía propio de lo digital hace que las dinámicas y sistemas de actuación característicos de la nueva cultura informática y tecnológica, sus órdenes de sentido y valor, se nos hagan muy familiares y, por ello seamos cada vez menos conscientes de su

activa presencia y de sus inmenso poder en la estructuración de valores sociales (no olvidemos que ninguna máquina ‘informacional’ es simplemente técnica, que todas estas máquinas son siempre ‘máquinas sociales’). (2012, p. 137)

Ben Agger dice que “es posible ver estas tecnologías de forma juguetona. Pueden ser orientadas a las necesidades humanas, definidas y diseñadas para facilitar la necesidad de comunicarse, ser escuchados, adquirir y desarrollar conocimientos, escribir y tocar el alma.” (2013, p. 26) Y yo creo que tiene razón, porque en la medida en “que más teorizamos lo digital – pensemos clara y estructuralmente acerca de esto – menos seremos utilizados por ello.” (2013, p. 27)

En un sentido, las formas que habíamos logrado en la comunicación Maite y yo, no sólo me interpelaban en el ejercicio de mi paternidad, sino en mi condición de profesor universi-

tario preocupado por las cuestiones de las visualidades y las artes. Sentía que alguien que intenta centrar sus aportaciones académicas en el espacio de los estudios de Cultura Visual, debía hacer algo con estas experiencias, y este texto me da la oportunidad de hacerlo con orden y reflexión, sin sensiblería.

Concluir para formar redes de relatos

Cada vez con mayor incidencia social, afectiva y de producción de deseo los medios digitales y las nuevas tecnologías forman parte de nuestras acciones cotidianas, con el grado de naturalización que esto conlleva, tal y como discutimos en este texto. Conviene aquí recurrir nuevamente a Prada para reflexionar sobre el asunto:

Al igual que cocinar, por ejemplo, es un medio con el que la naturaleza se convierte en cultura, parece que el empleo de los ordenadores y dispositivos digitales en nuestros días, con esa adaptabilidad ergonómica, portabilidad y cercanía que los caracteriza, está convirtiendo lo informático en una especie de segunda 'naturaleza'. Sus aplicaciones comunicativas de registro y de procesamiento, se presentan como medios protésicos del cuerpo y de la conciencias, generadores, incluso, de lo que podríamos denominar como una nueva tipología de 'lenguaje natural'. (2012, p. 137)

Las pequeñas anécdotas personales aquí reunidas constituían para mí un material interesante que debía ser liberado a su conocimiento, pero también analizado en sus implicancias conceptuales, para desnaturalizar las tecnologías digitales y sus usos, volverlas a una posibilidad humana, a partir de esas narraciones autobiográficas significativas.

Recuperar anécdotas, relatos, imágenes y cualquier otro material vital que merezca ser incluido en una biografía personal reviste una gran importancia para el narrador.

Permite tomar distancia y aproximarse alternativamente a un conjunto de situaciones que terminan construyendo una unidad provisoria de análisis y reflexión en la que aparecen nuevos conocimientos basados en interpretaciones, explicaciones, y síntesis de unos materiales originalmente diversos aunque constituyan parte de una misma trayectoria de vida.

Denzin parece tener razón en esto:

Algo nuevo está siempre apareciendo y desplazando lo que previamente era cierto y visto. No hay verdad en la pintura de la vida, sólo múltiples imágenes y rastros de lo que ha sido, lo que podría haber sido, y lo que es ahora. No hay una distinción firme entre los textos y las actuaciones. El tema de la autoetnografía interpretativa son las experiencias de vida y las actuaciones de una persona. (2014, p. 1)

Ser profesor, como ser padre o cualquier otra asignación nominal de un lugar social, necesariamente construido en lo colectivo, conlleva mandatos esperados, comportamientos aceptables, roles aprendidos. Lo interesante de hurgar en las biografías de las personas, como en la propia, es desentrañar los acontecimientos vitales que construyen nuestras identidades y sus representaciones e interpretaciones.

Tales hechos, siempre fragmentarios, son traídos a la interpretación en el presente en formas de recuerdo, donde las visualidades revelan su lugar fundamental en las biografías. Tanto cuando nuestra memoria recupera episodios exhumados en imágenes, como cuando acudimos a los objetos que guardamos materialmente, accedemos a unos restos visuales que conforman el material de la escritura de nuestras experiencias.

El interés agregado es que todos esos trazos biográficos no se producen en solitario, necesariamente involucran a otras personas, y dan cuenta, por eso, de acontecimientos colectivos, de subjetividades que se entremez-

clan finalmente en otras biografías próximas y lejanas. En ellas es posible reconocernos y diferenciarnos también, encontrar elementos de común interpretación, conocer alternativas, asumir diversidades, en definitiva construir conocimiento.

Es por eso, también, que decidí compartir este texto con gente que, estoy convencido, tendrá la sensibilidad suficiente para saber de qué va el tema. Porque siempre hay padres y niñas aunque se lleve la responsabilidad de profesor universitario.

Referencias

- AGGER, Ben. **Texting Toward Utopia: Kids, Writing, and Resistance**. Boulder: Paradigm Publishers, 2013.
- ANDREWS, Molly. Learning from stories, stories of learning. In: GOODSON, Ivor; LOVELESS, Avril; STEPHENS, David. **Explorations in narrative research**. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. p. 33-41.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos**. Trad. Mirta Rosenberg y Jaime Arrambid. Buenos Aires: FCE, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Historias y relatos**. Trad. de Gonzalo Ortega. Barcelona: El Aleph, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. La ilusión biográfica. Historia y fuente oral. **Barcelona**, n. 2, p. 27-33, 1989.
- CAMNITZER, Luis. **Dialéctica de la liberación**. Arte conceptualista latinoamericano. Montevideo: Casa Editorial HUM: 2008.
- DENZIN, Norman. **Interpretive auto ethnography**. 2. ed. Los Angeles, CA: Sage, 2014.
- HERRMANN, Andrew. My father's ghost: interrogating family photos. **Journal of Loss and Trauma**, v. 10, p. 337-346, 2005.
- HUERTA, Ricard. **Paternidades creativas**. Barcelona: GRAO, 2013.
- MIRZOEFF, Nicholas. **How to see the world: an introduction to images, from self-portraits to selfies, maps to movies, and more**. New York: Basic Books, 2016.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.
- PRADA, Juan Martín. **Prácticas artísticas e internet en la época de las redes sociales**. Madrid: Akal, 2012.
- SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.
- Recebido em: 05.01.2017
Aprovado em: 25.03.2017

Fernando Miranda Doctor en Bellas Artes – Educación Artística (Facultad de Bellas Artes – Universidad de Barcelona - España). Licenciado en Ciencias de la Educación (Universidad de la República – Uruguay). Profesor Titular e Investigador del Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes” de la Universidad de la República – Uruguay; coordina desde su creación en 2005 el Núcleo de investigación en “Cultura Visual, educación y construcción de identidad”. Ha integrado en carácter de miembro titular las Comisiones Sectoriales de Enseñanza (CSE) (2004-2008) e Investigación Científica (CSIC) (2008-2012) de la Universidad de la República. Es miembro investigador del grupo de pesquisa en “Cultura Visual e Educação” de la Facultad de Artes Visuales – Universidade Federal de Goiás. e-mail: fmiranda68@gmail.com

Instituto “Escuela Nacional de Bellas Artes – Universidad de la Republica (UDELAR), Montevideo, Uruguay. José Martí 3328, CP 11300. Fone: 27087600.

NARRATIVAS DIGIFEMINISTAS: ARTE, ATIVISMO E POSICIONAMENTOS POLÍTICOS NA INTERNET

■ CARLA DE ABREU

Universidade Federal de Goiás

RESUMO

A forte incorporação das tecnologias nas práticas cotidianas realimentou as relações de poder e os discursos hegemônicos nos ambientes digitais, no entanto, também favoreceu a visibilização de correntes feministas críticas e questionadoras dos discursos dominantes e sexistas. Neste artigo, reviso o contexto do ciberfeminismo, um movimento que surgiu na década de 1990 e influenciou uma nova geração que hoje se empenha na construção de uma internet feminista e combativa. Os subsídios partem de uma pesquisa na qual analiso as práticas de subjetividade das identidades nas redes sociais, em que as ações feministas formam parte das reflexões e do marco teórico. A abordagem metodológica é a netnografia e a análise de conteúdo. O termo digifeminista é usado para pensar as ações políticas e as produções artísticas de jovens mulheres que, de maneira similar às ciberfeministas do passado, usam as ferramentas digitais para expressar opiniões e executar estratégias de oposição às hegemonias e opressões nos ambientes digitais. Apresento também algumas artistas digifeministas que exploram novos significados do corpo feminino, expressando feminilidades alternativas que escapam, interpelam e testam os limites das políticas da sexualidade contemporânea, com o objetivo de apontar o que as normas excluem, inviabilizam ou silenciam.

Palavras-chave: Digifeministas. Internet. Ativismo. Arte digital.

ABSTRACT

DIGIFEMINIST NARRATIVES: ART, ACTIVISM AND POLITICAL POSITIONING IN THE INTERNET

The strong incorporation of technologies in the daily practices has renourished the relation of power and the hegemonic discourses in the digital environment; however, it has also favored the visibility of critical and questioning feminist currents of the dominant and sexist discourses. In this paper I revise the context of Cyberfeminism, a movement that emerged in the 1990's and has influenced a generation that nowadays endeavors in the construction of a feminist and

combative internet. The subsidies come from a research in which I analyze the subjective practices of the identities in social medias, where the feminist actions form a part of the reflection and of the theoretical framework. The methodological approach is the netnography and the analysis of content. The term digifeminist is used to think the political actions and artistic productions of young women who, in a similar way to the digifeminists of the past, use the digital tools to express opinions and to execute strategies of opposition to the hegemonies and oppressions of the digital environment. I also present some digifeminist artists that explore new meanings of the female body, expressing alternative femininities that escape, interpellate and test the limits of the contemporary politics of sexuality, with the objective of pointing towards what the norms exclude, derail or mute.

Keywords: Digifeminists. Internet. Activism. Digital art.

RESUMEN

NARRATIVAS DIGIFEMINISTAS: ARTE, ACTIVISMO Y POSICIONAMIENTOS POLÍTICOS EN INTERNET

La fuerte incorporación de la tecnología en las prácticas cotidianas realimentó las relaciones de poder y los discursos hegemónicos en los entornos digitales, sin embargo, también favoreció la visibilización de corrientes feministas críticas y cuestionadoras de los discursos dominantes y sexistas. En este artículo revisé el contexto del ciberfeminismo, un movimiento que surgió en los años 90 e influyó una nueva generación que hoy en día se dedica a la construcción de un internet feminista y combativo. Los subsidios se basan en una encuesta en la que analizo las prácticas de subjetividades de las identidades en las redes sociales, donde las acciones feministas forman parte de las reflexiones y del marco teórico. El enfoque metodológico es la netnografía y el análisis de contenido. El término digifeminista se utiliza para pensar las acciones políticas y las producciones artísticas de jóvenes mujeres que, de manera similar a las ciberfeministas del pasado, utilizan las herramientas digitales para expresar opiniones y ejecutar estrategias de oposición a las hegemonías y opresiones en los entornos digitales. También presento algunas artistas digifeministas que exploran nuevos significados del cuerpo femenino, expresando feminidades alternativas que escapan, interpelan y prueban los límites de las políticas de la sexualidad contemporánea, con el fin de señalar lo que las reglas excluyen, inviabilizan o silencian.

Palabras clave: Digifeministas. Internet. Activismo. Arte digital.

Grande parte dos estudos acadêmicos sobre as ciberculturas ou a influência das tecnologias nas sociedades contemporâneas introduz os textos argumentando, não sem razão, sobre as transformações nas formas como compreendemos o mundo após o surgimento da internet. Sem querer ser redundante, o fato é que, em menos de duas décadas, vivenciamos uma série de mudanças, após a forte incorporação dos artefatos digitais nas práticas cotidianas, colaborando, inclusive, para a hibridização dos contextos *on-line* e *off-line*, não sendo mais possível uma separação ontológica dessas duas dimensões.

Essas mudanças podem ser observadas nas formas como alteramos a compreensão de alguns conceitos importantes como tempo e lugar, exibição e intimidade, público e privado. Apesar de ser um artefato cultural recente, a internet é a grande responsável pelas transformações nas formas como organizamos as estruturas sociais e o instrumento pelo qual estamos experimentando novas formas de narrar nossas biografias, criando outras maneiras de expressar subjetividades e de estabelecer relacionamentos. Mudaram também as formas tradicionais de trabalho e divertimento, incluindo nossa relação com o acúmulo de conhecimento social e científico e a introdução de novos processos poéticos às criações artísticas.

Talvez, há vinte e cinco anos, quando Donna Haraway (1991) escreveu o profético *Manifesto Ciborg*, nem a autora poderia imaginar como as tecnologias transformariam o cotidiano das pessoas, tampouco, como suas propostas continuariam a despertar inquietações e novas provocações. Nesse ensaio, Haraway, com a intenção de desestabilizar as categorias tradicionais de identidade, gênero e sexualidade, apresentou a metáfora do *ciborg*, um representante de uma subjetividade não baseada em identificações tradicionais, um

híbrido questionador da identidade estática, que autorrevela um corpo que não é dado apenas biologicamente, mas se configura como um recipiente de códigos sociosimbólicos que ajudam a entender as novas relações de saber e poder, produzindo, também, novos sujeitos.

O *ciborg* de Haraway (1991) almejava ser o representante de uma nova trama social, um sujeito que, ao se apropriar das tecnologias, poderia ampliar o campo das ações subversivas e romper definitivamente com o sistema patriarcal. Passados poucos anos desde a popularização das mídias digitais, as experiências demonstraram que os ciberespaços reproduzem as mesmas estruturas sociais e os mesmos repertórios culturais do mundo *off-line*. Assim, nossas atividades nos ciberespaços também refletem parte do que somos e as tecnologias, por si só, não foram capazes de transformar as relações desiguais de poder.

No entanto, apesar das imensas brechas, a internet se tornou uma ferramenta inquestionável e imprescindível em quase todas as atividades humanas. Com o passar do tempo, a metáfora do *ciborg* foi se configurando no interior dos imaginários sociais não como um ser dotado de implantes ou próteses cibernéticas, em sujeitos conectados a uma “placa mãe” universal e acolhedora de todas as subjetividades. O *ciborg*, hoje, são todas as pessoas que transitam em mundos digitais e cuja familiaridade com as tecnologias provocou deslocamentos nas formas de pensar o sujeito e seus processos de subjetivação. Para algumas pessoas e grupos sociais, esses espaços se transformaram também em lugares para a agência política da identidade e um território favorável a explorações de narrativas alternativas e trocas de experiências.

Entendo que todas as ações mediadas pelas tecnologias, para subverter e confrontar as questões derivadas do patriarcado, são práticas feministas. Em outras palavras, quando

uma mulher cria um *meme* para ironizar o machismo, isso é digifeminismo. Quando outras mulheres usam seus perfis nas redes sociais para expressar opiniões ou denunciar comportamentos sexistas, isso é digifeminismo. Quando as mulheres se interessam em aprender técnicas para se proteger, como a criptografia e o desenvolvimento de aplicativos e linguagens de programação, por exemplo, isso é digifeminismo. Quando criam *blogs* e páginas pessoais, para discutir sobre o empoderamento da mulher, isso é digifeminismo.

Meu interesse pelas culturas digitais nasceu no desenvolvimento de meu projeto de pós-graduação, no qual estudei as formas como as identidades não heteronormativas habitam os espaços mediados para narrar fragmentos de suas vidas e percepções do mundo (ABREU, 2014). A partir de então, usando abordagens metodológicas híbridas, como a netnografia e a análise de conteúdo, pesquisei as práticas de subjetividades usadas pelos sujeitos nos espaços digitais, entre elas as ações políticas, teóricas e artísticas das feministas na internet.

O ciberfeminismo, revisitado neste artigo, surgiu no final do século XX, a partir do reconhecimento das novas possibilidades oferecidas pelas tecnologias ao ativismo, ao pensamento político e à criação feminista. Era formado por mulheres envolvidas com a informática e a produção artística, engenhosas, agressivas e irreverentes com o politicamente correto. Para as ciberfeministas, as tecnologias implicavam a subversão das identidades essencialistas e dos padrões convencionais dos papéis de gênero, concentrando-se nas relações hierárquicas de poder que excluía as mulheres das áreas de desenvolvimento tecnológico. Investigaram como as ferramentas tecnológicas as afetavam e defendiam a criação de espaços a partir de novas formas de participação ativista na internet.

Para entender melhor essa história, esboço uma breve trajetória sobre as primeiras investigações feministas nos ambientes digitais, que influenciaram e colaboraram para o surgimento do ciberfeminismo. Em seguida, discuto algumas estratégias feministas atuais e apresento um pequeno recorte de algumas artistas digifeministas que se destacam no cenário artístico contemporâneo. A intenção é discutir como os ciberespaços continuam desempenhando o papel de plataforma para a atuação de uma frente formada por mulheres que invadem os ambientes tecnologicamente mediados com questionamentos e sarcasmo aos códigos patriarcais, e, apesar de agirem de forma diferente da idealizada pelas primeiras ciberfeministas, essas jovens continuam construindo novas formas de agência política, buscando narrativas de enfrentamento aos códigos normativos, por meio das ferramentas tecnológicas.

Hoje, dificilmente podemos falar de feminismos sem considerar a atuação dos movimentos nas redes digitais. Muitas vezes, os coletivos feministas representam grupos que se encontram presencialmente, cujas atividades se expandem para a *web*, conectando militantes ou simpatizantes, em diferentes pontos geográficos; outras vezes, os grupos existem apenas *on-line* e, em muitas ocasiões, as digifeministas contemporâneas não formam parte de coletivos e suas ações são iniciativas individuais. De qualquer forma, definitivamente, as ferramentas tecnológicas possibilitaram a globalização das agendas ativistas feministas e potencializaram as discussões sobre as relações sexistas desiguais, além de colaborar para a visibilização de uma nova geração que parece não mais pertencer à noção de “sexo frágil”.

Desde o início de nossas experimentações com as tecnologias, o ativismo feminista situou-se como um elemento ruidoso na inter-

net, organizando espaços de participação em muitas frentes: ativismo social, hackativismo¹ e artivismo,² movimentos interseccionados que multiplicaram as esferas de atuação feminista. Todas as ações compartilhavam o desejo de justiça social, maior empoderamento e envolvimento das mulheres nas lutas políticas, para combater o modelo heteropatriarcal.

Do final do século XX aos dias atuais, muitas coisas mudaram. A internet transformou-se em um enorme rizoma de muitas arenas sociais, políticas e econômicas, em um espaço privilegiado para o reconhecimento e a visibilidade de grupos sociais que tiveram seus direitos cassados, punidos ou silenciados ao longo da história. Mas esse contexto não foi construído da noite para o dia. Foram necessárias muitas experimentações, pesquisas e estudos teóricos, para começarmos a entender a influência das tecnologias em nossas vidas. A seguir, um pouco dessa história.

Antecedentes teóricos do ciberfeminismo

No final do século XX, a internet era considerada um espaço libertador e emancipador, um lugar onde qualquer um poderia assumir a representação que desejasse. A proposta ousada e inovadora de Haraway (1991) de pensar a relação entre os sujeitos e as tecnologias foi acompanhada pelas feministas da época com uma euforia marcada pela ingenuidade de quem apenas iniciava as primeiras experiências nas recém-lançadas redes informáticas.

É importante recordar que a década de 1990 foi um momento de muitas rupturas epis-

temológicas e também palco para o surgimento de novas contribuições teóricas. Foi nessa época que estudiosos como Butler (1990), Sedgwick (1990), Fuss (1991), de Lauretis (1991), Warner (1993) e Halperin (1995), por exemplo, começaram a desenvolver suas críticas à heterossexualidade como norma compulsória, somando-se aos teóricos e teóricas que questionavam a noção tradicional de pensar as identidades como fixas e estáveis.

Nesse contexto de efervescências teóricas, as contribuições de Haraway (1991) foram particularmente relevantes para compreender uma sociedade que perdeu a ilusão na estabilidade da identidade e começou a aprender a viver em contextos de fluxos e fragmentações. O *ciborg*, segundo Ana Martínez-Collado (2005, p. 289) foi, provavelmente, o último grande mito moderno. Haraway (1991), naquela época e de forma profética, previu mudanças substanciais em nossas formas de pensar e construir as identidades e, com elas, as formas de representações identitárias.

Foi nesse contexto que apareceram as primeiras manifestações feministas na internet, tanto no âmbito teórico, como no campo criativo. Um grupo significativo de mulheres começou a realizar uma produção significativa, em *blogs*, listas de e-mails e grupos de discussões *on-line*, onde pensavam a produção do desejo, os significados do corpo da mulher, os discursos de poder e a produção de afetos e novas representações sociais vinculadas ao digital e à construção da subjetividade feminina.

Embora os primeiros estudos indiquem uma convergência com os ideais romantizados que acompanharam nossas primeiras explorações com as ferramentas digitais, é importante ressaltar que foram as estudiosas acadêmicas as primeiras a escrever e se interessar pelas práticas dos sujeitos no ambientes *on-line*. Nesse ponto, é inevitável citar o clássico *Life on the Screen* de Sherry Turkle (1995), no qual

1 Hacktivismo é o acrônimo de hacker e ativismo. É a utilização de ferramentas digitais com fins políticos, utilizando, para tanto, alterações nos códigos das páginas web, bem como o desenvolvimento de softwares que potencializem ações ou estratégias de desobediência civil.

2 Artivismo é a junção das palavras Arte e Ativismo.

a autora exalta a possibilidade de criar múltiplas identidades e experimentar papéis distanciados dos “eus” reais. Ainda apoiada na natureza predominantemente textual da internet na década de 1990, esse estudo de Turkle (1995) colaborou para formar um imaginário romantizado das ciberculturas, lugares onde tudo era possível, inclusive a *descorporificação* do gênero e da sexualidade.

Além de Haraway (1991), as teóricas feministas que mais receberam projeção no universo das investigações das influências das tecnologias no final do século XX foram Sadie Plant e Sandy Stone, pesquisadoras consideradas precursoras do ciberfeminismo.

A britânica Sadie Plant lecionou Estudos Culturais na Universidade de Warwick e foi diretora fundadora do Centro de Investigação de Cultura Cibernética, na Inglaterra. Ela deixou a academia em 1997, para escrever e pesquisar em tempo integral. Plant (1998) defende a ideia da internet como um território essencialmente feminino, onde sua própria estrutura permitiria a potencialização de uma comunicação mais homogênea entre homens e mulheres. Em seu célebre livro *Zeros + Ones: Digital Women + the New Technoculture*, lançado em 1997, a autora, a partir da história de Ada Lovelace, a primeira programadora do mundo, explorou a relação entre as tecnologias e as mulheres, argumentando que a mulher, representada pelo zero, corresponde ao vazio, à ausência dos sistemas de representações e, o homem, indicado pelo número 1, é o todo ou o conjunto da totalidade (PLANT, 1998, p. 41).

Passados dez anos, essa obra de Plant (1998) é analisada atualmente com olhos mais críticos que questionam a linguagem binária do computador (0 e 1) adotada pela autora para abordar as relações entre homens, mulheres e tecnologias. Os argumentos apontam que essa perspectiva vai na contramão das reflexões feministas atuais, cujas ações buscam

a desconstrução do alinhamento entre sexo, gênero e orientação sexual.

Já a teórica Sandy Stone, uma das responsáveis em introduzir os estudos transgêneros na academia, é fundadora do ACTLab, um laboratório experimental, surgido em 1993, formado por artistas, pesquisadoras, professoras e hackers. Também é professora no departamento de Rádio-TV-Filme, da Universidade do Texas, em Austin. Stone (1991) investiga as questões relacionadas à interface, interação e agência, desde uma perspectiva feminista. Em seu conhecido ensaio *Will the Real Body Please Stand Up?* (1991), a pesquisadora analisou a construção do corpo e do desejo nas comunidades *on-line* e defendeu a ideia de que as diferenças e desigualdades entre os gêneros também são evidentes nos espaços mediados, pois nesses ambientes prevalecem os mesmos repertórios culturais vivenciados no mundo *off-line*. Para a teórica, o corpo digital tende a receber os mesmos códigos de gênero e de sexualidade previstos no sistema presencial e, embora na internet existam mais possibilidades de subverter as normas sociais, persiste a estrutura heteronormativa.

Lori Kendall (2002), professora na Universidade de Illinois, desenvolveu uma etnografia representativa para os estudos das ciberculturas a partir de suas experiências em um fórum de discussão *on-line*, no qual examinou como as pessoas construíam suas representações e negociavam os padrões de gênero nesse ambiente. Kendall (2002) percebeu que a maioria das pessoas prefere construir suas representações similares às suas identidades *off-line*. Segundo a autora, esse comportamento reproduz as construções sociais que reforçam o gênero e a sexualidade normativa também na *Web*.

Na mesma linha de pensamento, a holandesa e teórica feminista Liesbet van Zoonen (2002) considera as tecnologias como algo predominantemente masculino, pois os desenvol-

vedores de programas, aplicativos e interfaces dos meios de comunicação são, na maioria, do sexo masculino. No entanto, a pesquisadora aponta as potencialidades da internet para a criação de novas oportunidades políticas às mulheres, ao oferecer um espaço de expressão particularmente relevante para a formação de redes e coletivos.

Jenny Sundén, professora na Escola de Gênero, Cultura e História da Universidade de Södertörn, na Suécia, em seu livro *Material Virtualities* (2003), trouxe novas problemáticas para o campo dos estudos das ciberculturas. Nesse trabalho, Sundén (2003) se concentrou em desconstruir algumas ideias iniciais das investigações relacionadas aos ciberespaços, quando prevaleceu uma perspectiva demasiadamente otimista e ingênua. No livro, a pesquisadora discute a importância da construção do corpo nas experiências das identidades mediadas pelas tecnologias e questiona a visão utópica de desmaterialização do corpo nas plataformas digitais. Sundén (2003) propõe uma interpretação feminista do *ciborg* que destaque as experiências reais dos sujeitos e sugere uma abordagem sensível das construções de identidades digitais, cujas corporeidades continuam sendo o foco das relações estabelecidas nos ambientes mediados.

Na Espanha, Remedios Zafra (2005), escritora e professora na Universidade de Sevilla, no livro *Netianas. N(h)acer mujer en Internet* ressaltou a importância do corpo na configuração da identidade digital e propõe o conceito *netiana*, para descrever diferentes possibilidades e devires de “existir” como sujeito feminino nas plataformas digitais. Para Zafra (2005), a *netiana* é consciente das cargas simbólicas que reproduzem os comportamentos, valores, as discriminações e os estereótipos nos espaços mediados, inclusive, em muitas ocasiões, reforçando-os. No entanto, nesses ambientes, as formas de resistência e articulação política

são representadas de maneira dispersa, por meio da ação de pequenas células de poder móveis que favorecem a construção de identidades mais flexíveis, onde os sujeitos dispõem de um conjunto de ferramentas que podem ser usadas criativamente para elaborar a presença *on-line* (2005, p. 28).

Judy Wajcman, professora de Sociologia na Escola de Economia e Ciência Política de Londres, autora do livro *Tecnofeminismo* (2006), elaborou uma crítica contundente à ideia da internet como um meio homogeneizador das diferenças. Segundo Wajcman (2006), essa perspectiva induz uma visão essencialista da categoria “mulher” e a autora questiona a relação simplista onde as tecnologias são sinônimos de liberdade ou neutralidade identitária, argumentando que o desenvolvimento das tecnologias sempre foi um território masculino. Wajcman (2006) defende o “tecnofeminismo” como forma política de resistência às características patriarcais das redes informáticas e faz um convite às mulheres para romper com o controle das tecnologias, passando a integrar, desde dentro, as mudanças proporcionadas pela indústria cultural e tecnológica.

Após 2007, com a explosão das redes sociais e a popularização dos artefatos eletrônicos, sobretudo dos telefones móveis, as redes digitais despertaram o interesse de muitas investigadoras feministas que perceberam o impacto proporcionado por essas ferramentas e sua relevância nas práticas cotidianas. Hoje, temos um vasto repertório bibliográfico, com abordagens feministas nos estudos das culturas digitais.

Revisitando o ciberfeminismo

O ciberfeminismo surgiu no contexto das teorias pós-estruturalistas e das tendências da chamada terceira onda dos feminismos. Apesar de não ter definido nenhuma postura política, o ciberfeminismo converteu-se em um

campo de atuação política e artística importante para o movimento, cujas ações buscaram o confronto contra os discursos da normatividade essencialista instituída pelo sistema heteropatriarcal. O ciberfeminismo adicionou às demandas feministas a análise das ciberculturas e a construção do gênero nos ciberespaços, além de lutar contra as características sexistas que excluem as mulheres da cultura e do desenvolvimento tecnológico, cenário no qual, ontem e hoje, permanece sob o domínio e o controle masculino.

O ciberfeminismo nasceu com grandes expectativas utópicas e adotou muitas estratégias no início da internet, como listas de discussão via e-mails, fóruns *on-line*, grupos de autoajuda e redes de apoio, além de incentivar as mulheres não só a participar dessas iniciativas, mas compartilhar saberes e construir conhecimento no desenvolvimento de *softwares*, plataformas digitais, linguagens de programação e o uso das tecnologias como suporte e expressão artística. A ideia era transformar as desigualdades, combater a centralização dos poderes hierarquizados a favor de trocas mais horizontais, outorgando às mulheres um espaço público acessível para planos de ação e envolvimento político por meio das tecnologias.

Ileana Stofenmacher (2002), pesquisadora argentina, explica o surgimento do ciberfeminismo a partir de duas vertentes distintas que ocorreram de forma simultânea. A primeira, comentada anteriormente, surge com Sadie Plant, na Inglaterra, que passou a usar o termo para descrever o relacionamento e o envolvimento das mulheres com as tecnologias. A segunda vertente surgiu na cidade de Adelaide, Austrália, precisamente no verão de 1991, a partir da união de quatro artistas: Francesca da Rimini, Julianne Pierce, Josephine Starrs e Virginia Barratt. Elas se autointitulavam ciberfeministas e formaram o provocativo grupo:

VNS Matrix³ (VeNuS Matrix), cuja produção as artistas denominavam *cunt art*. Francesca da Rimini, também conhecida como Gashgirl e Doll Yoko, conta como nasceu o Grupo:

Como toda boa história de coagulação, começa com fluidos viscosos e talvez terminará em sangue. [...] Rotulamos o vírus da nova desordem mundial impulsionadas pelo vinho tinto e as babas vaginais (que só podiam se recompor se nos dedicávamos com frequência às distrações prazerosas). (MARTÍNEZ-COLLADO, 2001, p. 220, tradução nossa)⁴

Segundo Remedios Zafra (2004), as produções teóricas de Sadie Plant e as artísticas de VNS Matrix apresentavam semelhanças em relação à necessidade de uma “feminização” do desenvolvimento e uso das ferramentas tecnológicas, mas possuíam formas diferentes de aproximação do ciberfeminismo. Para Plant (1998), a identificação entre mulher e tecnologias era algo natural e automático, enquanto que para as integrantes de VNS Matrix, a intervenção política e a agência feminina eram elementos imprescindíveis. Plant (1998), teoricamente, foi criticada por ser excessivamente otimista, enquanto VNS Matrix partiu de uma perspectiva de enfrentamento artístico e, como Zafra (2004) identifica, introduziram na internet um viés inovador para desafiar os códigos normativos.

A estratégia usada por VNS Matrix era a utilização da ironia e da subversão dos códigos simbólicos do sistema patriarcal. Não é casualidade que o ano de formação do Grupo, em 1991, seja o mesmo do lançamento do livro *Gender Trouble* (2007), um clássico de Judith Butler, no qual a autora defende a ideia que o feminismo deveria estabelecer uma “política

3 Disponível em: <<http://vnsmatrix.net/>>.

4 Tradução livre de: “Como toda buena historia de coagulación, empieza con fluidos viscosos y quizás terminará en sangre. [...] Etiquetamos el virus del nuevo desorden mundial impulsadas por el vino tinto y las babas vaginales (que sólo podían reponerse si nos dedicábamos con frecuencia a actividades placenteras)”.

paródica da mascarada”, justamente para converter a repetição das práticas em potência de transformação das agências políticas das subjetividades.

As artistas de VNS Matrix, inspiradas nos estudos teóricos das feministas da época, adotaram as ferramentas tecnológicas para executar suas ideias e desenvolver uma série de trabalhos que abordavam as problemáticas da relação entre a mulher e as tecnologias, utilizando como estratégia a provocação, a inversão de estereótipos culturais e uma política de confronto sem recalques ou melindres. Uma de suas primeiras intervenções foi a criação do bombástico e despuddorado *Manifesto Ciberfeminista para o Século XXI* (1991), uma homenagem a Haraway, cuja frase “o clitóris é uma linha direta à matriz”, tornou famoso o grupo e virou uma espécie de lema do ciberfeminismo, uma vez que ressalta a estreita relação entre as mulheres e as tecnologias, o corpo feminino e a máquina:

Nós somos a buceta moderna; positivo anti-ração; sem amarras desenfreadas, sem perdão; vemos arte com nossa buceta, fazemos arte com nossa buceta; acreditamos no gozo loucura o sagrado e poesia; somos o vírus da nova desordem mundial; rompendo o simbólico de dentro para fora; sabotadoras do sistema do *big daddy*; o clitóris é uma linha direta para a matriz. VNS MATRIX. Exterminadoras do código moral; mercenárias do lodo; caímos do altar da abjeção; cutucando o templo visceral nós falamos em línguas; infiltrando interrompendo disseminando; corrompendo o discurso; somos a buceta do futuro. (Manifesto Ciberfeminista, VNS Matrix, 1991, tradução nossa)⁵

5 Tradução livre de: “We are the modern cunt; positive anti reason; unbounded unleashed unforgiving we see art with our cunt we make art with our cunt; we believe in jouissance madness holiness and poetry we are the virus of the new world disorder; rupturing the symbolic from within saboteurs of big daddy mainframe; the clitoris is a direct line to the matrix. VNS MATRIX. terminators of the moral codes mercenaries of slime; go down on the altar of abjection; probing the visceral temple we speak in tongues; infiltrating disrupting disseminating corrupting the discourse; we are the future cunt”. Disponível em:

As criações de VNS Matrix questionavam o patriarcado e suas atividades artísticas exploraram outras formas de representação do corpo, da sexualidade e da subjetividade feminina, posicionando-se contra os discursos machistas, o controle e a dominação masculina no desenvolvimento das tecnologias. O Grupo ganhou projeção na Austrália, EUA e em alguns países da Europa, expandindo-se rapidamente pela internet, incorporando novas formas de atuação e estratégias de oposição às políticas sexistas, em várias partes do mundo.

Outro momento marcante da história do ciberfeminismo aconteceu em setembro de 1997, na I Conferência Internacional Ciberfeminista, em Kassel, Alemanha, por ocasião do Documenta X, uma mostra internacional de arte contemporânea. O Encontro foi organizado pelo grupo europeu Old Boys Network (OBN),⁶ formado por Faith Wilding, Cornelia Solfrank, Yvonne Volkart e Helene von Oldenburg. Nos debates acalorados, as participantes do Encontro optaram por não conceituar o ciberfeminismo e, no lugar de respostas categóricas, elaboraram uma lista de 100 antíteses ou definições sobre o que o ciberfeminismo não era, evocando a indefinição como arma de intervenção política. Essa decisão teve a intenção de atrair mulheres de diversas áreas de atuação e tendências, especialmente as mais jovens, que demonstravam pouco interesse pelas histórias e teorias feministas, ainda que se definissem como ciberfeministas. Alguns trechos do Manifesto:

1. O ciberfeminismo não é uma fragrância
4. O ciberfeminismo não é uma ideologia
10. O ciberfeminismo não é uma práxis
18. O ciberfeminismo não é um ismo
19. O ciberfeminismo não é anti-masculino
24. O ciberfeminismo não é apolítico
83. O ciberfeminismo não tem a ver com brinquedos chatos para garotos chatos

<<http://www.sterneck.net/cyber/vns-matrix/index.php>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

6 Disponível em: <<http://www.obn.org/>>.

99. Ciberfeminismo não é estável
 100. Ciberfeminismo não tem somente uma linguagem.⁷

A falta de uma definição política clara para explicar o ciberfeminismo incomodou algumas feministas acadêmicas e de alguns movimentos organizados que cobraram estratégias de ações políticas mais diretas contra o *status quo* do patriarcalismo. Essa crítica, provavelmente, está relacionada com certa euforia diante das potencialidades tecnológicas, uma característica marcante de nossas primeiras explorações nas interfaces digitais. Com o passar do tempo, a ideia da internet como um espaço libertador e unificador foi sendo paulatinamente diluída, conforme fomos acumulando experiências com os artefatos tecnológicos.

Atualmente, as redes digitais configuram um enorme rizoma, um contexto impossível de ser imaginado há 25 anos atrás. As expectativas do ciberfeminismo em relação à ordenação e à organização coletiva do movimento, para criar uma identidade política e uma unidade aglutinadora em torno do uso das tecnologias se mostraram pouco efetivas diante do rápido crescimento e da fragmentação da internet. Em realidade, o ciberfeminismo configurou-se como um conjunto híbrido de trabalhos, ações e investigações que não esboçaram um projeto único. Suas atividades multidisciplinares caminharam mais em direção ao intercâmbio de experiências e à heterogeneidade dos discursos, produções e posicionamentos políticos.

Quando a internet apenas engatinhava, as ciberfeministas abriram muitos espaços no disputado território (masculino) das redes digitais. Criaram essas aberturas para se informar e organizar em coletivos, criticar os comportamentos sexistas, estabelecer alianças e ampliar o alcance para a experimentação de novas formas de expressão artística.

⁷ As 100 antíteses estão disponíveis em: <<http://www.obn.org/cfundef/100antitheses.html>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

A provocação e o deboche foram as armas mais utilizadas pelo ciberfeminismo e seguiram os passos deixados pelas artistas feministas da década de 1980, como Judy Chicago, Cindy Sherman e Barbara Kruger, a diferença era o alcance dos e das espectadoras e o suporte utilizado. Faith Wilding é outra referência importante para o ciberfeminismo. Artista multidisciplinar, nascida no Paraguai, Wilding emigrou para os Estados Unidos da América do Norte, em 1961, e ficou conhecida ao performar o monólogo *Waiting*, no projeto de arte feminista *Womanhouse*, idealizado por Judy Chicago, em Los Angeles, no início de 1970. Essa performance virou uma espécie de ícone da performance feminista e fonte de inspiração para as ciberfeministas.

Coincidentemente, o ciberfeminismo nasceu no mesmo momento da Net-Art e, provavelmente, as ciberfeministas reconheceram na internet um contexto favorável e privilegiado para a produção artística, pois funcionava independente dos sistemas fechados das galerias e dos museus, nos quais a inserção de mulheres sempre foi estatisticamente minoritária. Remedios Zafra acrescenta que:

As novas possibilidades de trabalho (tanto de produção como distribuição) fornecidas pela Internet permitiu às artistas a criação de redes autônomas independentes das estruturas hierárquicas próprias da instituição-Arte. Além disso, a crítica às lógicas lineares e excludentes características dos discursos essencialistas tem nas novas linguagens da rede (com base em estruturas horizontais e uma linguagem fragmentada e hipertextualizada) uma possibilidade de ação subversiva sem precedentes. (ZAFRA, 2004, s/n, tradução nossa)⁸

⁸ Tradução livre de: "Las nuevas posibilidades de trabajo (tanto producción como distribución) brindadas por Internet permiten a las artistas la creación de redes autónomas independientes de las estructuras jerárquicas propias de la institución-Arte. Por otra parte, la crítica a las lógicas lineales y excluyentes características de los discursos esencialistas tiene en los nuevos lenguajes de la red (basados en estructuras horizontales y en un lenguaje fragmentado e hipertextualizado) una posibilidad de acción subversiva sin precedentes".

Os ambientes digitais tornaram-se um universo sedutor para as ciberfeministas e excepcionalmente produtivo para suas experiências criativas.⁹ Um exemplo conhecido é a artista estadunidense Kathy Rae Huffman que, em conjunto com a alemã Eva Wohlgemuth, desenvolveu muitas obras usando as ferramentas tecnológicas, se destacando *Face Settings* (1996-1998), cuja reverberação originou um *mailing list* apenas de mulheres do âmbito do ciberfeminismo e da arte ciberfeminista. Outro exemplo é o da artista Linda Dement, com a obra digital *Cyberflesh Girlmonster* (1995), uma justaposição de imagens de partes de corpos femininos, em que a artista acrescentou textos e sons que formam seres híbridos e curiosos, capazes de se multiplicarem com a ação/interação dos(as) usuários(as).

Imagem do projeto *Cyberflesh Girlmonster*, de Linda Dement.¹⁰



A primeira década do século XXI serviu para dissipar definitivamente as expectativas utópicas do início do ciberfeminismo. As mulheres envolvidas nesse movimento deram-se conta de que as almejadas transformações sociais não se realizariam baseadas apenas nas tecnologias. Os problemas e as desigualdades

originadas das construções sociais são questões que assumem formas complexas e interseccionais, portanto, globalizadas, e, ao mesmo tempo, ajustadas a contextos específicos.

A fantasia criada de pensar as redes digitais como espaços não hierárquicos de poder sugeriu a muitas ciberfeministas a ideia de uma unidade universal. O movimento criou uma espécie de ilha ou bolha utópica, comportamento que se explica quando retomamos o início dessa história, período em que era comum pensar que a ausência do corpo e o anonimato nos ciberespaços faziam desaparecer as diferenças de gênero e de sexualidade (TURKLE, 1995).

O anonimato, defendido pelas ciberfeministas como a chave para as ações subversivas, fazia parte da ilusão de que para a identidade digital, tudo era possível, porque não podiam ser vigiadas ou descobertas. Hoje, o contexto é bastante diferente. A internet transformou-se em inúmeras células e desenvolvemos outras formas para mover-nos por esses espaços. O anonimato continua a ser usado, especialmente para atacar e denegrir de forma covarde nas mídias interativas, mas, caso haja intervenção jurídica e investigação policial, a pessoa pode ser localizada.

Os espaços mediados já produziram muitos casos que exemplificam a falta de sensibilidade por parte da sociedade em relação às questões de gênero, sexualidade e raça, reproduzindo e difundindo comportamentos abusivos, exclusões, violências, tratamentos degradantes e intolerâncias. Por outro lado, a expansão das redes digitais também significou uma ampliação sem precedentes das possibilidades de colaboração, participação e ações coletivas de grupos que historicamente tiveram seus direitos cassados, diminuídos ou dificultados. Além disso, a intensa penetração das tecnologias nas práticas cotidianas favoreceu a multiplicação do pensamen-

⁹ Uma lista ampla de artistas ciberfeministas pode ser encontrada neste link: <<http://www.estudiosonline.net/art/index.htm>>.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.lindadement.com/cyberflesh-girlmonster.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

to feminista e de suas atividades de combate às discriminações e opressões, não mais se restringindo a contextos geograficamente localizados.

De qualquer forma, as estratégias ciberfeministas do final do século passado abriram portas e janelas para as ações de uma legião de jovens que se identificam com suas propostas. Hoje, os digifeminismos se mantêm ativos, contestatários e estão presentes em muitos espaços *on-line* para se manifestarem contra os discursos da supremacia masculina, marcar presença ativa e representatividade.

As meninas boas vão para o céu, as más viram digifeministas

O termo digifeminista é usado neste artigo para pensar a geração de jovens mulheres que atualmente habitam os ambientes mediados e de maneira similar às ciberfeministas do passado, se empenham na construção de uma internet feminista e usam as ferramentas digitais para expressar opiniões, organizar campanhas e exibir suas produções textuais e artísticas.

Ainda que a expansão e a popularização da internet nos últimos anos também tenha aumentado as possibilidades de ataques machistas, racistas e homo/transfóbicos, as digifeministas esforçam-se na criação de espaços de visibilidade para a formação de comunidades de apoio, afinidades e resistências. Assim, discussões importantes sobre gênero, raça, poder e tecnologias estão acontecendo por toda a Rede e essas jovens já não aceitam que antigos tabus definam o que elas podem fazer, dizer ou ser.

A atuação da nova geração é bem diferente do cenário imaginado pelas ciberfeministas do passado, talvez porque as tecnologias de acesso e de interação também tenham mudado radicalmente. Os manifestos desvergonhados

e os ataques cibernéticos foram substituídos por *tweets*, *blogs*, formação de grupos e produção de vídeos e imagens desafiadoras. Essas meninas se juntam para produzir fanzines, elaborar e executar protestos, fabricam *memes* e usam *hashtags* para organizar blocos de discussão temática. Essas estratégias podem não ser tão transgressoras como as usadas pelas ciberfeministas, mas, hoje, possuem um alcance inimaginável e cada vez mais incentivam as mulheres rumo aos feminismos.

As redes sociais, especialmente, têm alimentando o florescimento de feminismos plurais, diversos, participativos e contraculturais. Têm a cara da geração do século XXI, portanto, a dispersão e a fragmentação também fazem parte desses contextos. A partir de seus artefatos eletrônicos, essas mulheres se conectam desde muitos lugares para reivindicar a legalização do aborto, lutar contra o feminicídio, a violência de gênero, o acoso público e naturalizado nas ruas e os machismos cotidianos. Invadem as *timelines* dos perfis digitais, *blogs*, revistas digitais e qualquer lugar onde seja possível expressar o repúdio aos comportamentos que as afetam e as diminuem em seus direitos e reivindicações.

Há muitos feminismos sendo alimentados *on-line*. Suas ações estão, pouco a pouco, transformando a compreensão sobre o que vem a ser “mulher” no século XXI. Por meio das ferramentas digitais, as lutas feministas, antes localizadas em seus territórios e contextos específicos, tornaram-se, rapidamente, a luta de milhares de mulheres que se solidarizam e se juntam em redes de apoio e de visibilidade.

Um exemplo recente foi o movimento #NiUnaMenos, ressurgido na Argentina, por ocasião do brutal estupro e assassinato de Lucía Pérez, de apenas 16 anos, ocorrido em outubro de 2016. A *hashtag* NiUnaMenos foi inspirada

no poema da mexicana Susana Chávez, escrito em 1995, para protestar contra o feminicídio na cidade de Juárez. A poetisa foi assassinada em 2011.

A mobilização #NiUnaMenos nasceu nas redes sociais, convocou milhares de pessoas na América Latina e em distintos pontos do mundo e foi um movimento massivo e comovedor. Mas não foi a única *hashtag* a reunir multidões em torno de questões pontuais e ao mesmo tempo universais. Por exemplo, a *hashtag* #BringBackOurGirls foi utilizada para denunciar o sequestro de centenas de meninas na Nigéria e replicou-se rapidamente por todo o mundo. #HeForShe, contra a desigualdade de gênero, foi criada pela ONU Mulheres e impulsionada pela atriz Emma Watson. Tornou-se, também, viral e se multiplicou em muitas versões traduzidas para outros contextos.

No Brasil, mais ou menos a partir de 2013, a internet foi invadida por uma legião de jovens que aderiram às práticas feministas de resistência aos poderes hierárquicos. As teorias feministas, antes encerradas em alguns circuitos, grupos e eventos organizados geralmente por intelectuais universitárias, parecem finalmente pular os muros da academia e começam a fazer parte das ações cotidianas de muitas mulheres que atuam massivamente nas redes digitais.

Especificadamente nesse ano, em 2013, o coletivo feminista Think Olga lançou a campanha *Chega de Fiu*, contra o assédio sexual em espaços públicos. Inicialmente, a campanha deu-se por meio de uma série de ilustrações com mensagens de repúdio às cantadas baratas, atitudes grosseiras e comentários deselegantes que muitas mulheres recebem no dia a dia, mas, logo depois, se ampliou, gerando um movimento nacional contra o assédio público. Parte da campanha foi o lançamento de um aplicativo colaborativo,¹¹ usado para mapear e

registrar o assédio sexual e comportamentos machistas ofensivos.

No contexto brasileiro também é o comum o uso da *hashtag* como arma política de enfrentamento e coalização. Algumas tornaram-se bastante populares, como foi o caso de #primeiroAssédio, lançado em 2015, também uma iniciativa do coletivo Think Olga, depois que uma menina de 12 anos, participante do programa *MasterChef Júnior*, foi vítima de comentários de teor sexual nas redes sociais. A *hashtag* incentivou o depoimento de milhares de histórias de abusos e agressões sofridas por mulheres em todo o Brasil.

Por sua vez, #MeuAmigoSecreto, criada em novembro de 2015, pelo coletivo feminista Não Me Kahlo, foi usada massivamente para relatar casos de assédio e comportamentos machistas por parte de amigos, colegas ou familiares, no ambiente de trabalho, nas universidades ou em qualquer ambiente público ou privado, sem revelar a identidade do acusado. Essa campanha expôs a naturalização do machismo no Brasil e também gerou um livro: *#MeuAmigoSecreto: feminismo além das redes* (LARA; RANGEL et al., 2016), que reúne cinco artigos das integrantes do coletivo Não Me Kahlo,¹² expandindo o debate sobre a desconstrução do machismo e a reverberação das mobilizações feministas em torno de temáticas comuns.

Há vários outros exemplos, como #vamosFazerUmEscândalo, *hashtag* proposta pela *vlogger* Julia Tolezano,¹³ a Jout Jout, incentivando as mulheres a não se calarem diante de situações de assédio e abuso sexual. #vaiTerShortinhoSim foi uma campanha lançada pelas estudantes do Colégio Anchieta, no Rio Grande do Sul, em protesto contra a proibição do uso de shorts nas dependências da escola. O proje-

¹² Bruna de Lara, Bruna Rangel, Gabriela Moura, Paola Barioni e Thaysa Malaquias.

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/joutjoutprazer>>.

¹¹ Disponível em: <<http://chegadefiufiu.com.br/>>.

to #vamosjuntas foi idealizado pela jornalista Babi Souza, para incentivar a união entre as mulheres contra a insegurança das ruas e no transporte público.

Em Goiás, uma página no Facebook chamada *Indique uma mana!*,¹⁴ um grupo composto exclusivamente por mulheres (cis e trans), pretende ajudá-las a se inserirem no mercado de trabalho e já conta, no momento em que escrevo essas linhas, com mais de 19 mil inscritas e centenas de *posts* oferecendo ou buscando oportunidades de trabalho.

As jovens feministas não ficam restritas às táticas de enfrentamento público, mas também se organizam em grupos fechados para aprender e ensinar linguagens e técnicas de programação, como o MariaLab,¹⁵ RodAda Hacker,¹⁶ Django Girls,¹⁷ PrograMaria,¹⁸ Luluzinha camp,¹⁹ entre outros grupos que se encontram com frequência, *on-line* e *off-line*, e têm cumprido um papel importante na formação de novas programadoras.

Existem muitas páginas *on-line* que se posicionam abertamente contra os estereótipos e estigmas de gênero, de sexualidade e raça. São grupos, coletivos e iniciativas individuais que trazem uma brisa fresca aos moralismos sociais. Essas mulheres têm mudado a cara dos ambientes digitais e trazem pluralidade aos discursos feministas. Apesar da internet continuar sendo um espaço misógeno e sexista, onde os ataques e abusos são comuns, continua sendo, como foi desde o seu surgimento, uma plataforma de atuação política e transformação social feminista.

Artistas Digifeministas contemporâneas

14 Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/1762806147309719/?fref=ts>>.

15 Disponível em: <<http://marialab.org/>>.

16 Disponível em: <<http://rodadahacker.org/>>.

17 Disponível em: <<https://djangogirls.org/saopaulo/>>.

18 Disponível em: <<https://www.programaria.org/>>.

19 Disponível em: <<http://luluzinhacamp.com/>>.

As manifestações artísticas feministas alastraram-se na internet e há de tudo, um pouco: vídeos, performances, poesias, contos, ilustrações, fotos e muitas páginas em redes sociais e *websites*, que ajudam na visibilização desses trabalhos. Essas artistas transitam pela *Web* como se estivessem em seus próprios quartos; algumas sabem programar e construir páginas interativas, outras produzem textos, imagens, vídeos, *memes* e *gifs* animados. Suas produções dão sinais claros que, para essa geração, o formato “bela, recatada e do lar” não representa mais a mulher contemporânea.

As artistas digifeministas normalmente são muito jovens, a maioria tem menos de 30 anos, portanto, cresceram familiarizadas com o digital. Suas estratégias nas redes digitais são parecidas com as usadas pelas ciberfeministas do passado, para desconstruir os estereótipos de gênero e questionar a cultura estabelecida, assim, a paródia e a provocação, sem a preocupação com o politicamente correto, são táticas frequentes.

A identidade, o corpo e a sexualidade são temas centrais em seus trabalhos e elas não se sentem intimidadas em se apropriarem de suas imagens corporais para expor e romper tabus. Como é o caso de Petra Collins,²⁰ artista canadense nascida em 1992. É uma das grandes vozes da nova geração de fotógrafas e ficou conhecida, em 2014, quando o Instagram suspendeu sua conta após ela postar uma foto de biquíni em que apareciam alguns pelos pubianos. Após o incidente, a artista foi convidada pela marca American Apparel para desenhar a coleção de camisetas *Period Power T-shirt*, na qual tratou de explorar o tabu em torno da temática da menstruação.

20 Disponível em: <<http://www.petracollins.com/>>.

Foto de Petra Collins censurada no Instagram.²¹



Outra artista bastante conhecida no meio das digifeministas é Molly Soda, nascida em San Juan, Puerto Rico, em 1989. Molly Soda cresceu em Bloomington, Indiana, EUA, e passou a ser conhecida a partir de sua conta na rede social Tumblr.²² Hoje, a artista tem perfis em várias redes para exibir seus projetos artísticos que trazem reflexões sobre os sentimentos de autoestima, inadequação e questionamentos sobre os padrões de feminilidade socialmente impostos.

Molly é da geração das *selfies* e muitas de suas fotos são autorretratos sem filtros ou efeitos especiais. Seu projeto mais conhecido é *Deveria enviar essa? [Should I send this?]*,²³ um fanzine digital com textos autorais e fotos de seu corpo que, segundo a artista, estavam guardadas em seu celular. O fanzine parece uma espécie de diário visual digital, registros da memória, um exercício de reflexão sobre o que deve ou não ser compartilhado na internet. Em uma das imagens, Molly mostra um fragmento de seu corpo, a barriga e o umbigo. Na imagem, claramente se vê que ela não está depilada. Essa foto se tornou viral, causou re-

pulsão em algumas e adoração por parte de muitas outras mulheres que se identificaram com a artista.

Captura de tela do projeto “Should I send this?”, de Molly Soda.



Petra Collins e Molly Soda usam as ferramentas digitais para desafiar as representações estetizadas do corpo feminino e, nos seus trabalhos, axilas com pelos, fluidos corporais e roupas íntimas despreziosas em relação ao olhar masculino, são orgulhosamente mos-

21 Disponível em: <http://www.huffingtonpost.com/petra-collins/why-instagram-censored-my-body_b_4118416.html>. Acesso em: 25 nov. 2016.

22 Disponível em: <<http://mollysoda.tumblr.com/>>.

23 Disponível em: <<https://newhive.com/mollysoda/sendthis?q=%40mollysoda%20%23sent>>.

tradas em seus perfis nas redes sociais e *blogs* pessoais. As artistas questionam os ideais de beleza e as fotos mostram corpos plurais, sem sutilidades e nem disfarces. Suas produções são atividades reflexivas sobre a construção da identidade mediada, dos significados de ser mulher, sobre intimidade e exibicionismo, e de como podemos construir nossas presenças *on-line*. A partir dessas ideias, elas indicam o caminho para uma sexualidade mais fluida, menos preocupada com os padrões de beleza criados por olhares e subjetividades masculinas.

A sueca Arvida Byström,²⁴ nascida em 1991, também é outra artista conhecida no meio das digifeministas. Usa a internet como ferramen-

ta e plataforma para a exibição de suas fotografias e vídeos, presentes em vários canais e redes sociais, especialmente o Instagram,²⁵ onde possui mais de 160 mil seguidores. Apesar de muito jovem, suas imagens provocadoras chamaram a atenção de várias publicações e Arvida já fotografou para a revista de moda VICE, Wonderland Magazine, Mag Rookie, Garage, Dazed, entre muitas outras. A artista, parece não estar preocupada com a aprovação dos discursos que limitam suas narrativas visuais e suas fotografias revelam as intersecções entre sexualidade e gênero, imagens que desafiam as normas limitantes das expressões corporais femininas.

Capturas de tela do perfil de Arvida Byström no Instagram.



A lista de artistas digifeministas é grande e seria impossível citar todas neste artigo. São mulheres produtoras de imagens e vídeos que rompem com a monotonia normativa presente nas visualidades digitais e provocam ruídos nas hegemonias construídas por olhares masculinos. Os fluxos de suas produções poéticas fazem intersecções entre arte, ativismo e os feminismos, elementos que se interpelam e se multiplicam na *Web*, provocando deslocamentos e desajustes nas amarras sociais que subjagam as subjetividades das mulheres. De-

sobediência aos padrões sociais estabelecidos de feminilidade são características comuns e usuais entre as digifeministas e, justamente por isso, as artistas citadas já tiveram suas contas suspensas no Instagram e no Facebook, curiosamente, empresas do mesmo grupo empresarial.

As redes sociais são conhecidas por censurarem imagens interpretadas como não apropriadas para serem vistas em suas plataformas e, frequentemente, surgem notícias de injustiças nos julgamentos anônimos, revelando ca-

24 Disponível em: <<http://arvidabystrom.se/>>.

25 Disponível em: <<https://www.instagram.com/arvidabystrom/>>.

tos de racismo, sexismo e machismo explícito por parte dos avaliadores, problema que também denuncia a falsa neutralidade das mídias sociais. Em realidade, conforme vamos acumulando experiências nos ambientes digitais, o jogo das relações de poder também vai ficando mais evidente e as digifeministas sabem que seus conteúdos são avaliados por subjetividades masculinas, detentoras do poder de julgamento, censura e aplicação de sanções punitivas nas mídias interativas.

Em uma espécie de posicionamento: “não temos nada a perder”, as artistas digifeministas subvertem normas e desafiam a linha tênue entre aquilo que é, ou não, publicável. Fazem dos ciberespaços pontes para a desconstrução das relações de saber e poder normalizados e lugares para o exercício de uma agência coletiva crítica sobre as construções culturais, questionando silêncios, provocando rupturas, borrando as fronteiras de gênero, do sexo e dos desejos velados, abrindo rotas de fuga e descontinuidades nas narrativas hegemônicas.

As digifeministas parecem que ainda não se livraram da pergunta sempre presente nas inquietações feministas: afinal, “o que é ser mulher?” Seguimos com esse questionamento e o mito irônico criado por Haraway (1991) continua ativo na internet e cada vez mais mulheres preferem ser *ciborgs* a deusas.

Desconectando...

A sociedade hiperconectada gerou uma ilusão de solidariedade e diversidade das representações identitárias, mas, como disse Byung-Chul Han (2013, p. 12), é o inferno do igual. As digifeministas têm colaborado para romper com esse pacto de monotonia e executam um contínuo contra-ataque às sociedades normativas e suas visualidades padronizadas. Ainda que suas atividades se deem no âmbito micropolítico – ao contrário das previsões das ciber-

feministas do final do século passado –, o impacto de suas ações segue sendo um exercício importante para a transformação das relações de poder e a visibilidade de práticas alternativas da subjetividade feminina.

Entretanto, os ciberespaços ainda não são lugares acolhedores para as mulheres. Nem para a comunidade negra ou os sujeitos não heteronormativos. Todas essas pessoas enfrentam as mesmas dificuldades e discriminações, tanto *on-line* como *off-line*. A diferença é que, nas plataformas interativas, muitas identidades parecem se sentir mais confortáveis pra insultar, agredir e destilar discursos de ódio contra determinados grupos sociais.

Assim, como produto de nossas criações, a internet não está imune às relações estabelecidas dentro dos marcos sociais, econômicos, políticos e culturais, que continuam a alimentar comportamentos sexistas e racistas. Portanto, as ações das digifeministas encontram resistências, obstáculos e geram reações muitas vezes pouco amistosas com seus ideais e atos políticos. Todavia, se a internet parece estar atravessada pelas lógicas regulatórias de gestão da identidade, dos corpos e das subjetividades, ao mesmo tempo, oferece ferramentas com potencial político e de resistência crítica para desestabilizar os regimes de poder, além de oferecer possibilidades para a ativação de novos processos de subjetivação dissidentes.

As ações das digifeministas interpelam e testam os limites da política sexual contemporânea com o objetivo de apontar aquilo que as normas excluem, inviabilizam ou silenciam. As artistas, em especial, exploram os corpos em suas potências e devires, reinventando possibilidades de criar afetos e prazeres resistentes às classificações normativas, que ensinam empiricamente, e por meio da repetição, como as mulheres devem ser.

Desde a década de 1990, as feministas subvertem usos e constroem novos sentidos por

meio das ferramentas digitais. Hoje, a nova geração de feministas praticam a crítica política desde a experiência pessoal e suas ações e narrativas repercutem coletivamente por meio das redes sociais. Usam os espaços digitais para o ativismo e a mobilização feminista; para expor e divulgar trabalhos artísticos; para a visibilização e denúncia de condutas violentas ou abusivas; para a formação profissional no desenvolvimento de tecnologias e *softwares*; para o intercâmbio de conhecimentos e saberes que ultrapassam as fronteiras físicas. Portanto, as ferramentas tecnológicas também têm proporcionado formas de empoderamento e agência política feminina, através de produções artísticas e histórias de resistência e transformação das relações de poder e saber.

Com as experiências passadas, aprendemos que as tecnologias não facilitarão a emancipação da mulher e, provavelmente, nem sequer uma nova representação feminina. Para isso ocorrer são necessárias mais ações promotoras de olhares críticos diante das desigualdades e, talvez, um atrevimento maior nas propostas de confronto, para deslumbrarmos possibilidades de mudanças nas maneiras como construímos as representações identitá-

rias, libertando-nos dos ideais de dominação e coisificação da mulher.

Há um caminho longo a ser percorrido. Talvez, as digifeministas precisarão “ver mais” e ver de forma distinta os contextos sociais, para abrir espaços e condições para a transformação política do “olhar”, facilitando outras formas de narrativa e de representações femininas que criem ruídos e desconfortos no marasmo confortavelmente instalado nas mídias interativas. Mas, o mais importante, é continuar o exercício de questionar as próprias condições de possibilidades do olhar, ou seja, o tipo de olhar que exclui ou limita o surgimento de práticas alternativas de subjetividades não normativas.

Nesse questionamento contínuo dos “olhares”, a pergunta já não é somente “o que vemos”, mas como vemos e por que vemos assim. Não se trata apenas de ampliar o alcance do olhar, mas, acima de tudo, provocar ruídos, tensões, interferir nas premissas dos discursos de poder e descobrir as potencialidades dos *entre-olhares*, gerados pelos encontros, as fricções, a articulação, o conflito, o confronto e, principalmente, as afinidades pelos ideais feministas na internet.

Referências

- ABREU, C. de. **Gêneros y sexualidades no heteronormativas en las redes sociales digitales**. 2014. 393 f. Tese (Doutorado em “Artes y Educación”) – Facultad de Bellas Artes, Universidad de Barcelona, Barcelona, España, 2014.
- BUTLER, J. **Gender trouble: feminism and the subversion of identity**. New York : Routledge, 1990.
- FUSS, D. **Inside/out: lesbian theories, gay theories**. New York: Routledge, 1991.
- HALPERIN, D. **Saint Foucault: towards a gay hagiography**. New York: Oxford University Press. 1995.
- HAN, Byung-Chul. **La sociedad de la transparencia**. Tradução de Raúl Gabás. Barcelona: Herder, 2013.
- HARAWAY, D. A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In: HARAWAY, D. **Simians, cyborgs and women: the reinvention of nature**. New York: Routledge, 1991. p. 149-181.
- KENDALL, L. **Hanging out in the virtual pub: masculinities and relationships online**. Berkeley: University of California Press, 2002.
- LARA; RANGEL, et al. **#MeuAmigoSecreto: feminismo além das redes**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

de LAURETIS, T. **Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. Differences: a Journal of Feminist Cultural Studies**, 3, n. 2, 1991. p. iii-xviii.

MARTÍNEZ-COLLADO, A. **Cyberfeminismo: tecnología, subjetividad y deseo**. In: ALIAGA, J. V. **Miradas sobre la sexualidad en el arte y la literatura del siglo XX en Francia y España**. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2001. p. 217-228.

MARTÍNEZ-COLLADO, A. **Tendenci@as. Perspectivas feministas en el arte actual**. 2. ed. Murcia: Centro de Estudios de Arte Contemporáneo, 2005.

PLANT, S. **Ceros + Unos, Mujeres digitales + la nueva tecnocultura**. Barcelona: Ediciones Destinos, 1998.

SEDGWICK, E. K. **Epistemology of the closet**. Berkeley: University of California Press, 1990.

STOFENMACHER, I. **Ciberfeminismo: la feminización de la red. Teknokultura**, Puerto Rico, v. 2, ago. 2002.

STONE, S. **Will the Real Body Please Stand Up?** In: BENEDIKT, M. **Cyberspace**. Cambridge: First Steps (MIT Press), 1991. p. 81-118.

SUNDÉN, J. **Material virtualities: approaching online textual embodiment**. New York: Peter Lang ed., 2003.

TURKLE, S. **Life on the screen: identity in the age of the Internet**. New York: Simon & Schuster, 1995. ISBN: 0684803534.

VAN ZONEN, L. **Gendering the Internet. Claims, controversies and cultures. European Journal of Communication**, v. 17, p. 5-23, 2002.

WAJCMAN, J. **El tecnofeminismo**. Madrid: Cátedra, 2006. (Colección Feminismos).

WARNER, M. **Fear of a queer planet: queer politics and social theory**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993. ZAFRA, R. **Ciberfeminismo. Bases y propuestas en un mundo global. Mujer y Cultura Visual**, s/n, 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11441/26536>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

ZAFRA, R. **Netianas. N(h)acer mujer en Internet**. Madrid: Lengua de Trapo, 2005. (Colección Desórdenes).

Recebido em: 20.12.2016

Aprovado em: 03.03.2017

Carla de Abreu é Professora na Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Doutora em Artes Visuales y Educación (Universidade de Barcelona – UB, Espanha). Membro dos grupos de pesquisa: Cultura Visual e Educação (UFG/CNPq) e Transviações: Educação e Visualidade (UnB/CNPq). e-mail: carlaluzia@gmail.com

Universidade Federal de Goiás (UFG). Campus Samambaia. Caixa Postal 131 – 74.001-970 – Goiânia (GO) – Brasil. Secretaria: Telefax (62) 3521-1440,

BONECAS, ROBÔS, NARCISOS E FETICHES: O ESQUECIMENTO DE SI E A DESUMANIZAÇÃO DO OUTRO

■ PABLO PETIT PASSOS SÉRVIO

Universidade Federal do Maranhão

RESUMO

Inspirado nas Mnemosynes de Warburg, construo uma prancha na qual ponho algumas imagens de diversas categorias (cinema, pinturas, performances artísticas etc.) para dialogar com as imagens da campanha publicitária Melissa *Loverobots*. Enfrento debates sobre uma subjetividade fetichista e narcisista, estimulada pela sociedade de consumo, e reflito sobre um ideal de identidade associado à imagem do corpo. Questiono, ainda, a relação narcisista e fetichista que podemos estabelecer com tecnologias digitais, em especial, com os chamados robôs e redes sociais. Concluo com a defesa de processos educacionais que questionem tais fenômenos e promovam experiências alternativas.

Palavras-chave: Fetichismo. Narcisismo. Cultura Visual. Imagens. Arte.

ABSTRACT

DOLLS, ROBOTS, NARCISSUS AND FETISHES: SELF-FORGETFULNESS AND THE DEHUMANIZATION OF THE OTHER

Inspired by the Mnemosynes of Warburg, I construct a board in which I put some images of varied categories (films, paintings, artistic performances etc.) to dialogue with images of the Melissa Loverobots advertising campaign. I face debates about a fetishistic and narcissistic subjectivity stimulated by consumer society and I reflect on an ideal of identity associated with the image of the body. Also, I question the narcissistic and fetishistic relationship that we can establish with digital technologies, especially with the so-called robots and social networks. I conclude with the defense of educational processes that question such phenomena and promote alternative experiences.

Keywords: Fetishism. Narcissism. Visual Culture. Images. Art.

RESUMEN

MUÑECAS, ROBOTS, NARCISO Y FETICHES: EL OLVIDO DE SÍ MISMO Y LA DESHUMANIZACIÓN DEL OTRO

Inspirado en las Mnemosynes de Warburg, construyo una prancha en la cual coloco imágenes de variadas categorías (cinema, pintu-

ras, performances artísticas etc.) para dialogar con las imágenes de la campaña publicitaria Melissa Loverobots. Enfrento debates sobre una subjetividad fetichista y narcisista estimulada por la sociedad de consumo y hago reflexiones acerca de un ideal de identidad asociado a la imagen del cuerpo. Cuestiono la relación narcisista y fetichista que podemos establecer con tecnologías digitales, en especial, con los llamados robos y redes sociales. Concluyo con la defensa de procesos educacionales que cuestionen tales fenómenos y promuevan experiencias alternativas.

Palabras clave: Fetichismo. Narcisismo. Cultura Visual. Imágenes. Arte.

A cultura visual é um campo interdisciplinar que investiga como se interligam cultura e experiências visuais (MITCHELL, 2002). Por um lado, discute o modo como nossa dimensão cultural influencia como vivenciamos as experiências visuais e como predispõe certas formas de organização da vida social através da consolidação e da regulação dos eventos visuais. Por outro lado, põe em questão o papel destas experiências visuais, enquanto práticas que por sua vez produzem significado e modos de subjetivação.

Em sua vertente educacional, este campo vincula-se à pedagogia crítica, revisada pelo debate pós-moderno. Assim, busca identificar como discursos/saberes materializam-se em experiências visuais para moldar/modular como vivenciamos a nós mesmos, nosso entorno e como interagimos com o mundo; expor verdades naturalizadas inseridas nesses discursos e estimular o desejo de conhecer a sociedade e também de transformá-la. Algumas de suas estratégias são: detectar regularidades e diferenças em meio à profusão de experiências visuais; contextualizar estas manifestações visuais, traçando sua história e questionando como engajam-se nos jogos culturais; confrontar distintas interpretações sobre tais experiências, valorizando vozes antes não autorizadas e incentivar diálogos. É fundamental para este projeto promover o desenvolvimento de narrativas visuais

que construam avaliações críticas da sociedade e apontem caminhos alternativos (MARTINS, 2007; AGUIRRE, 2011; HERNANDEZ, 2011).

Como professor pautado pela educação da cultura visual, sigo atento a possíveis discussões da inter-relação entre cultura e experiências visuais. Neste sentido, mantenho um diário com reflexões sobre prováveis frentes de pesquisa. Algumas estendem-se por meses, outras por anos. Neste artigo registro uma investigação que desenvolvo há no mínimo cinco anos e teve início a partir do choque com uma única imagem publicitária.

Muitas campanhas publicitárias impactam-me, produzindo o efeito de um poderoso enigma. Este foi o caso do desconcertante anúncio “loverobots” (2006), da marca Melissa de calçados plásticos femininos. Logo descobri outros dois anúncios igualmente intrigantes da campanha. Várias questões marcaram-me de imediato: por que mulheres são representadas como bonecas? Por que robôs amantes? Como essas imagens podem auxiliar a pensar a sociedade em que vivemos? Surgiriam em outro momento histórico? O que elas revelam sobre nosso tempo? Que sentidos e significados reforçam? De que modo se engajam nos jogos culturais que produzem a nós mesmos e a esta sociedade?

Para construir uma narrativa que me auxiliasse a enfrentar não simplesmente esta

campanha, mas aspectos da história da cultura em que surge, ao longo dos últimos anos, venho “catando” outras imagens. A escolha das imagens oscilou da consciência de seu valor a uma vaga intuição. Aos poucos fui construindo com o auxílio do site Prezi uma

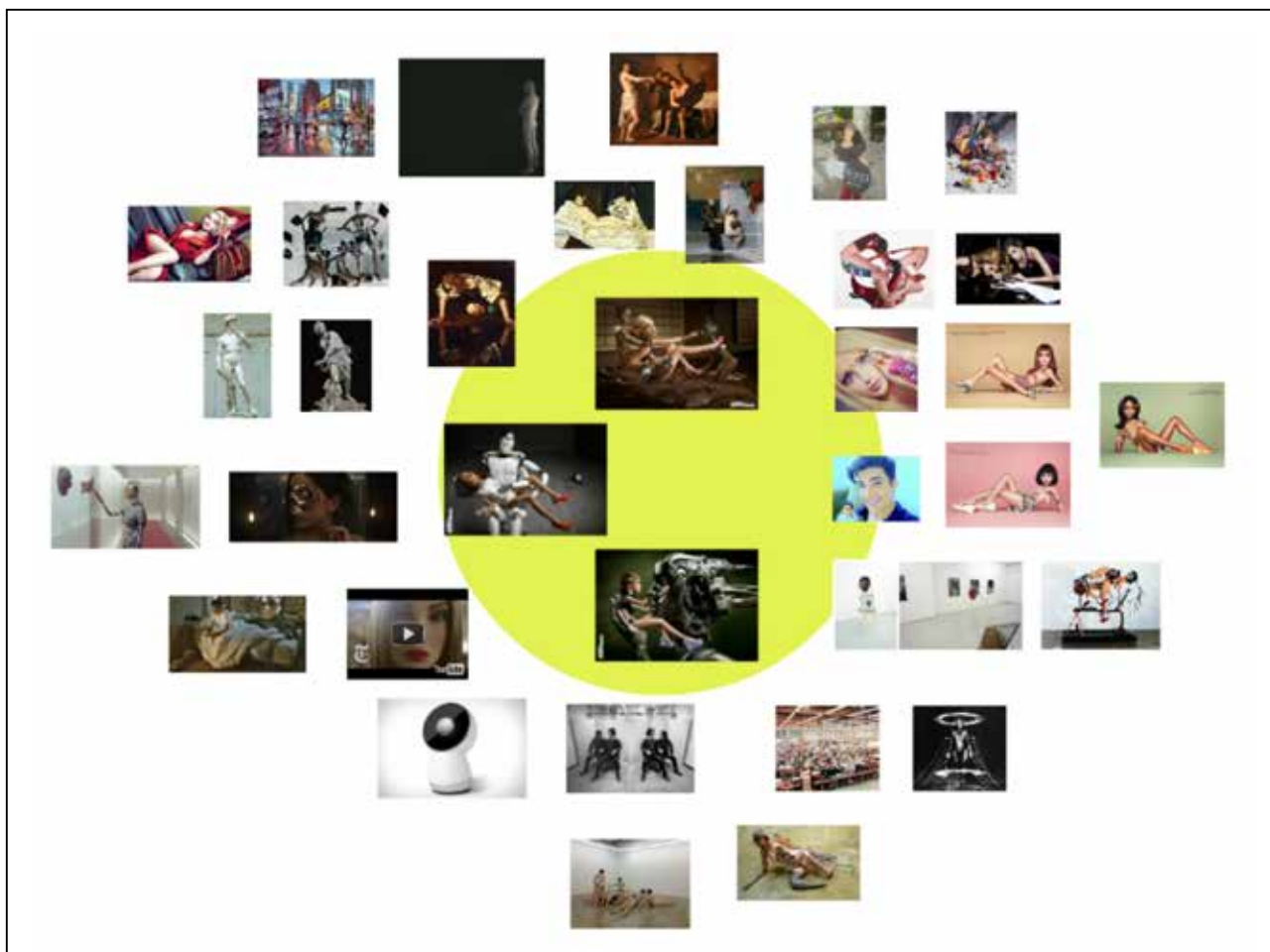
prancha na qual organizo diálogos entre estas imagens. Percebi, gradativamente, que estes diálogos me levavam a certos focos de análise: narcisismo e fetichismo. Neste artigo, construo essas narrativas e minhas reflexões sobre elas.

Figuras 1, 2 e 3 – Anúncios Melissa Loverobots.



Fonte: Disponível em: <http://www.mirofotografo.com.br/post.php?id_post=37&cat=&subcat=3>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Figura 4 – Prancha



No primeiro tópico, debato sobre uma subjetividade fetichista e narcisista, estimulada pela sociedade de consumo, destacando a importância da imagem do corpo para este sujeito; no segundo, discorro sobre a relação narcisista e fetichista que podemos estabelecer com tecnologias sociais, em especial, com robôs e redes sociais.

Antes de prosseguir, preciso assumir aqui minha inspiração nas *Mnemosyne* de Aby Warburg, quadros com os quais o historiador “pretendia firmar sua procura de entendimento das culturas humanas”, relacionando imagens de todo tipo para que “pudessem entrar em diálogo, se pensar entre si” (SAMAIN, 2011, p. 36). Em minha prancha, como o próprio Warburg, aproximo diversas modalidades de imagens. Relaciono, sem pudores, as peças da campanha *Loverobots* a imagens

de performances, esculturas, pinturas, curtas e longas cinematográficos e publicidades que considerei produtivas. Ressalto, ainda, que, como Warburg, penso que as imagens são “‘atos’, memórias, questionamentos” e, ainda, “visões e prefigurações” (SAMAIN, 2011, p. 40). Por meio delas, podemos provocar reflexões sobre passado, presente e futuro. Por isso, não só me remeto a histórias de um passado, mas levanto críticas sobre fenômenos ainda emergentes, como o mercado dos robôs sociais amantes.

Sociedade de consumo, narcisismo e fetichismo

Publicidade, propaganda, projeção e identificação

Ao invés de descrever ao modo iconográfico

ou formalista elementos ou aspectos de uma imagem, quero propor uma avaliação sobre afetos entre observador e imagem. Ocorre que o sucesso da grande maioria das campanhas publicitárias ou propagandísticas depende da capacidade de suscitar um vínculo emocional com o expectador. Tal relação, portanto, não se explica como um momento objetivo ou racional em que um indivíduo decodifica uma mensagem e avalia seu argumento (PORTUGAL, 2011).

Muitas destas campanhas agem como um convite à fantasia. Uma possibilidade de devaneio estabelece-se por meio da identificação e projeção de si na personagem central da narrativa (CAMPBELL, 2001). *Loverobots* é uma destas campanhas. Aqui o(a) consumidor(a) que olha a imagem da personagem representada, pode identificar-se com ela, projetar-se nela, ver a si como boneca e objeto do olhar desejoso do outro (neste caso, representado pelo robô). Um modelo para este processo é a projeção narcisista, a paixão por uma imagem, que se sente como a manifestação do eu ideal. Como diz Machado (2007, p. 52-53), “identificando-se com as personagens, o espectador converte a tela transparente em espelho, onde ele vê projetado o(s) seu(s) ego(s) ideal(is) e onde ele pode fazer um reconhecimento feliz”. Embora seja ele(a) mesmo(a) quem vê a imagem, pode, apesar disso, nas fantasias e devaneios de sua mente, imaginar-se sendo visto(a) e deleitar-se com o prazer de ver-se (como em um espelho) e se ver sendo visto(a) (MULVEY, 2011).

Algumas campanhas deixam explícito este prazer de ver-se sendo visto, representando protagonistas sendo seguidos por olhares desejosos ou de admiração. Muitas propõem esse devaneio narcisista de modo menos evidente, no geral, por meio da identificação com imagens de celebridades.

Figura 5 – Campanha de Dolce & Gabbana.



Fonte: Disponível em: <http://www.glamourboysinc.com/2011_11_27_archive.html>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Será possível construir uma história cultural de tal relação com imagens? Apenas em certos sentidos, a arte barroca é o paradigma da estratégia de projeção para a persuasão da publicidade comercial de hoje. Como afirma Argan (2004), o barroco foi uma arte de persuasão. Teve como objetivo persuadir e determinar modos de comportamento. Por isso, focou nas disposições sentimentais, não do artista, mas do público a que se dirige. Com o conhecimento sobre as disposições deste público, quis fazê-lo sentir dor, enjoo, arrepio, compaixão. Para tanto, e isto foi fundamental, o divino foi apresentado com corpo e expressão mundana (não idealizadas), seres com os quais, esperava-se, os indivíduos pudessem se identificar.

A identificação como meio de persuasão foi tanto estratégia da propaganda católica quanto é da publicidade comercial. Contudo, alguns aspectos distanciam o tipo de identificação de viés narcisista, o proposto por campanhas como *Loverobots*, e a identificação esperada por artistas barrocos. As imagens barrocas propunham empatia com o que antes fora descrito como demasiadamente distante da vida comum. A identificação com os sentimentos de personagens bíblicas, com seus êxtases e

dores, teve como intensão fortalecer nas pessoas a crença de que elas podem e devem inspirar suas ações nas histórias sagradas, já que seriam histórias de pessoas reais. As imagens deveriam engajar os espectadores em certos princípios morais e influenciar comportamentos, daí sua função pedagógica.

Na obra *Narciso* (1597) de Caravaggio, um dos grandes artistas apropriados pela Contrarreforma na consolidação das imagens para a catequização, podemos encontrar um alerta para o risco da projeção narcísica – risco não previsto pela tradicional iconoclastia atormentada por demais, como descreve Wolff (2005), com o desvio dos idólatras. Como alguém pode dar a devida atenção aos desígnios de Deus se está embriagado no que fantasia ser seu reflexo ideal? Uma experiência é sentir-se empático a uma pessoa representada de maneira comum, de tal forma a projetar-se em suas histórias e aprender com elas; outra experiência diferente é fantasiar ser alguém idealizado e apaixonar-se por este reflexo.

Figura 6 – Caravaggio - Narciso (1597).



Fonte: Disponível em: <<http://www.arte.it/opera/narciso-98>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Ao contrário da propaganda católica, publicidades como a de Melissa pertencem a uma sociedade pautada e interessada em subjetividades específicas. O barroco pressupunha um observador próprio ao seu tempo. É preciso compreender mudanças que determinam características específicas do sujeito contemporâneo, pois a projeção narcísica ganhará maior espaço numa sociedade individualista, marcada por uma cultura da vaidade, uma sociedade de consumo e hedonista.

Individualismo, cultura da vaidade e narcisismo

Para avançar, o pontapé inicial precisa ser o lugar do indivíduo e mesmo da noção de indivíduo em nossa sociedade. Tomamos tal noção como tão natural e fundamental que pode parecer-nos contraintuitivo questioná-la. Para Elias (1994, p. 129), é “necessário um considerável esforço de desprendimento dos pressupostos que se tenha”, para darmos conta de que houve um momento em que a noção de indivíduo que utilizamos hoje pareceria inconcebível. Elias argumenta que especialmente na pré-história, a dependência do ser humano à vida comunitária era tanta que incidia no modo como imaginava a si: menos como autônomo e mais como parte de um todo. Assim, a compreensão atual da função da noção de indivíduo, “expressar a ideia de que todo ser humano do mundo é ou deve ser uma entidade autônoma e, ao mesmo tempo, de que cada ser humano é, em certos aspectos, diferente de todos os demais, e talvez deva sê-lo” (1994, p. 130), expressa uma transformação histórica que alterou o privilégio desta *identidade-nós* para uma *identidade-eu*.

Este autor descreve o Renascimento como o momento crucial desta inversão, em razão de que foi quando “mais e mais frequentes se tornaram os casos de pessoas cuja identidade-nós enfraqueceu a ponto de elas se afigu-

rarem a si mesmas como eus desprovidos de nós”. Não se tratou obviamente do fim absoluto da “identidade-nós”, mas é de se ressaltar que a partir de então esta passou a “ser obscurecida ou ocultada, em sua consciência, pela identidade-eu (1994, p. 161). Elias (1994, p. 163) ressalta como uma das evidências deste processo a ascensão desde então de relatos literários do “problema da pessoa que se percebe como totalmente só e não consegue resistir à dúvida sobre a existência de qualquer coisa ou qualquer pessoa fora dela mesma”, cujo exemplo paradigmático foi o *cogito* cartesiano.

Há uma solidão subjacente em *Melissa Loverobots*, apesar dos personagens aparentemente não estarem sozinhos, desde que o uso dos robôs remete às tecnologias de comunicação às quais milhares de sujeitos contemporâneos apelam em busca da sensação de conexão. Também o aspecto soturno e claustrofóbico do espaço retratado traz esta sensação. Este aspecto me lembra alguns desenhos de Gil Vicente, apesar de que nestas obras o sujeito não apela a nenhuma estratégia de distanciamento de si. Nu, consciente de sua solidão, confronta-se só consigo e suas dores.

Figura 7 – Desenhos de Gil Vicente.



Fonte: Disponível em: <<http://www.onordeste.com/portal/gil-vicente/>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Mesquita (2004) observa que só é possível pensar o atual fenômeno da moda com a devida atenção a sua relação com a “era do individualismo”. Ela ressalta o desenvolvimento de uma relação intrassubjetiva específica a esta era. Por mais estranho que pareça, “o fato é que nem sempre o sujeito ‘se pensou’”, como hoje o faz, em função de que “as explicações para os acontecimentos e experiências humanas já se localizaram predominantemente ‘fora’” (2004, p. 24-25). Campbell (2001) dá um dado que ajuda a compreender a afirmação de Mesquita. Segundo este autor, “na Idade Média, palavras como ‘medo’ e ‘alegre’ não denotavam sentimento localizado dentro de

uma pessoa, mas atributos de acontecimentos externos, referindo-se ‘medo’ a um acontecimento repentino e inesperado, e feliz a uma peculiaridade de coisas como o dia ou a ocasião” (2001, p. 106-107). Foi com os tempos modernos que as emoções foram entendidas como propriedades dos indivíduos e não como propriedades de eventos externos. A prática da autoavaliação, a busca da consciência de si e da autoexpressão, serão possibilidades a partir deste processo, na medida em que os indivíduos agora podem encontrar em si próprios as razões de suas emoções.

Mais à frente volto a esta questão, pois a subjetivação das emoções e a competência

de controlá-las serão fundamentais para a capacidade do sujeito contemporâneo de manipulá-las, promovendo por meio de fantasias/devaneios os prazeres fetichistas/narcisistas. No momento, interessa destacar este ponto como parte de um processo amplo de individualização. A este processo que faz depender da autoanálise a compreensão da identidade e das emoções, aponto ainda discursos, poderes e técnicas que implicar-se-ão na subjetividade contemporânea e serão determinantes como estímulos à projeção narcisista: o enfraquecimento dos “espaços de ação intersubjetiva” e a amplificação do valor do “autoinvestimento”.

Aspectos da modernidade como fragmen-

tação e efemeridade dos laços sociais levam a “maior impermanência das relações-nós, que nos estágios anteriores tinha muitas vezes o caráter vitalício e inevitável”, o que amplifica a “ênfase no eu, na própria pessoa, como o único fator permanente, a única pessoa com quem tem que se viver a vida inteira” (ELIAS, 1994, p. 167). Na obra *Nyc6am*, de Nathan Walsh, identifico esta solidão na multidão, sentimento marcante na vida urbana. Por meio da proporção dos telões, que apequenam os indivíduos, o quadro também aponta para a importância da mídia em nossa sociedade, de imagens como os anúncios de *Melissa Loverobots*.

Figura 8 – *Nyc6am* de Nathan Walsh.



Fonte: Disponível em: <<http://www.nathanwalsh.net>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Acompanha a fragmentação social o discurso liberal que justificou o individualismo pela crença de que cada um deve ter como foco de suas energias lutar por benefícios próprios. No contexto ideológico em que surge o liberalismo, ainda havia, todavia, uma preocupação com a concepção de uma igualdade formal entre os homens (LAGASNERIE, 2013). Com o neoliberalismo, isso muda. Agora, os mecanismos concorrenciais e a desigualdade que promovem devem pautar as nossas relações, criando um ambiente que amplifica o processo histórico de interiorização da subjetividade ao

miniar “princípios comunitários, coletivos, sociais” (MANCERO, 2002, p. 100).

Somados, o rebaixamento dos compromissos comunitários e o valor da competição e a naturalização da desigualdade acabam por potencializar na era do individualismo neoliberal isto que La Taille (2009) chama de cultura da vaidade. Segundo este autor, a sociedade atual sobrevaloriza o “vencedor”. Quem é este? Em primeiro lugar, “o vencedor não é apenas quem se dá bem na vida, mas quem se dá melhor que os outros” (2009, p. 172). Como baseia-se na vaidade, exige, portanto, o estabelecimento de

superioridade. Não bastaria uma relação de reconhecimento recíproco, alguém deve estar por baixo. Nem tão pouco pode funcionar com o simples autojuízo positivo. Há o desejo do olhar do seu outro, o perdedor. Em uma cultura da vaidade, presume-se a necessidade da admiração alheia, como se fosse o fim em si de nossas ações. Assim, a sensação de invisibilidade torna-se um martírio. Mais que respeito, o sujeito quer admiração, para tanto, procura se destacar e impressionar. O vencedor será aquele que tem “marcas que o tornam visível aos olhos de todos”. Por fim, o que se observa agora é valor oposto ao da época em que a identidade-nós reinava sobre a identidade-eu: agora, sentir-se igual a todos pode ser motivo de vergonha e perceber-se diferente, razão de orgulho.

Proponho que há relação entre a era do individualismo pautada por uma cultura da vaidade e uma subjetividade narcisista. Yontef (1998, p. 308-309) ressalta que se o narcisista é autocentrado, é adequado percebê-lo não em si mesmo, mas na imagem idealizada de si. Por isso, ele não é autossuficiente, carece do olhar de admiração dos outros. No fundo, “as pessoas narcisistas sentem muita vergonha e usam algo externo para lhes suprir um sentimento de segurança, coesão e autocarinho” (1998, p. 315). Quando o meio não corresponde de modo a confirmar sua autoimagem idealizada, alimentando seu exibicionismo, confirmando sua sensação de grandiosidade e submetendo-se a sua expectativa de receber favores especiais, o narcisista entra em uma crise que pode se manifestar inicialmente na raiva contra o outro. Em última instância, “quando não são reconhecidos, quando seus sentimentos e necessidades não lhes são espelhadas de volta, sentem-se invisíveis e sua existência psicológica, assim como seu bem-estar, estão ameaçados” (1998, p. 315)

Em virtude de tamanho impacto, sentem que precisam proteger a todo custo a fantasia

da autoimagem idealizada. Sua relação consigo mesmo e com os outros se torna superficial. Vivem duplamente alienados. “Eles estão alienados de outras pessoas porque são autocentrados, e estão alienados de seu(s) self(ies) verdadeiro(s) porque estão centrados em sua autoimagem e não em quem verdadeiramente são e o que de fato experienciam” (1998, p. 313). Logo, a solução de suas angústias passa por desenvolverem a capacidade de “se aceitar, nutrir e respeitar como são”, passa por aprenderem a “ficar em contato com sua maneira real de ser” e também por “fazer contato verdadeiro” com os outros a sua volta (1998, p. 315).

Podemos concluir que, com o enfraquecimento das referências grupais que consolidavam uma identidade-nós, eleva-se o indivíduo, o valor da identidade-eu. O indivíduo passa a viver a responsabilidade de solucionar a pergunta “*quem sou eu?*” com uma resposta adequada ao valor moderno de autonomia. Contudo, sob a interferência dos valores da cultura da vaidade, do individualismo neoliberal, pode seguir uma resposta narcisista: a importância subjetiva de identificar-se com uma autoimagem de vencedor, destacada, especial, visível aos olhos de todos, que exige a superioridade em relação ao outro e o olhar de admiração deste outro.

Fetichismo, sociedade de consumo e cultura hedonista

Nossa “sociedade do consumo” insufla tal vaidade e narcisismo. É evidente que hoje engajamo-nos em rituais de consumo, em grande parte, por serem formas de possuir e exibir marcas visuais que nos diferenciem, que expressem nossa identidade-eu, e que nos descrevam em algum sentido como vencedores. Para compreender como práticas de consumo e narcisismo potencializam-se mutuamente, cabe avaliarmos uma lógica fetichista de consumo.

Tanto Marx quanto Freud utilizaram a palavra fetiche para descrever o ocultamento de algo (KEHL, 2004a). Em Marx, a mercadoria funciona como fetiche, no sentido de que seu culto oculta as condições materiais de sua produção. Em Freud, o fetiche é algo com o qual o indivíduo livra-se do pavor da castração (ZANA; PERELSON, 2012). De acordo com o pai da psicanálise, para o fetichista, o objeto fetiche teria assim grande importância em sua vida sexual e na psique de modo geral. A obra *Caradisiac n°7* (2007), de Till Rabus, ajuda-me a pensar sobre esta lógica. Nela, o artista faz estranhar a erotização fetichista proposta com frequência por publicidades de veículos quando a posse do carro associa-se à posse do corpo feminino.

Figura 9 – Caradisiac n°7 (2007).



Fonte: Disponível em: <<http://www.tillrabus.ch>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Kehl (2004a) destaca a interpretação de Lacan sobre o fetichismo. Esta avaliação ressalta que conviveríamos com um sentimento de falta, carência, desde que nos reconhecemos como entidades separadas, como sujeitos separados uns dos outros. O desejo estrutura-se a partir desta falta, segundo Lacan. Para Kehl, a publicidade apelaria à descrição de nosso presente como carente, estimulando o desejo por um estado de resolução futuro através do consumo.

A oferta de mercadorias e a onipresença das solicitações da publicidade, emitidas a partir desta nova encarnação do Outro representado pela

mídia eletrônica, produzem a ilusão de que nada se perdeu e de que temos à nossa disposição uma profusão de objetos para simular o objeto perdido de nosso mais gozar, o tal objeto a. (2004a, p. 75)

Funcionando como uma *denegação* da falta, o fetichismo é um dos principais efeitos subjetivos da cultura de consumo, desde que esta passa a vender não apenas produtos, mas justamente a ilusão de posse do “objeto a”, que fundamentaria tanto uma concepção de si ideal, uma identidade plena, quanto um estado emocional, o retorno ao estado de “mais-gozar”. Aí encontramos as duas dimensões fundamentais do narcisismo, a percepção de si como ideal e o prazer decorrente disso. Não é à toa que narcisismo e narcótico têm a mesma origem etimológica. “Narciso é uma flor cujo nome é derivado da palavra grega *narke* (de onde tiramos narcótico) devido ao seu poder de aliviar a dor e o sofrimento” (O’DONOHUE, FOWLER; LILIENFELD, 2010, p. 228). Algumas campanhas revelam sem nenhum receio o uso do ritual de consumo como ritual de entorpecimento prazeroso.

Figura 10 – Anúncio “Fashion Junkie” de Sisley.



Fonte: Disponível em: <<https://visualities2012.wordpress.com/2012/11/27/image-5/>> Acesso em: 07 fev. 2017.

Tal promessa de “mais-gozar”, é evidente, tem muito pouco a ver com os imperativos de renúncia e recalque que outrora foram hegemônicos em nossa sociedade. “O imperativo do gozo substituiu a interdição do excesso, e embora gozar plenamente seja impossível

para o ser humano, é este gozo que o super-eu, reproduzindo o discurso dominante e os valores em circulação exige dos sujeitos” (KEHL, 2004a, p. 74). Na conversão de uma sociedade de produção, para uma sociedade de consumo, um hedonismo específico ganha evidência e valor social. Trata-se de um hedonismo possibilitado pelo processo de interiorização ou subjetivação das emoções, assim como descrito acima. Como diz Campbell (2001, p. 115), “o hedonista contemporâneo é um artista do sonho, que as especiais habilidades psíquicas do homem moderno tornaram possíveis”. Aqui, a estimulação de sensações de prazer tem como principal motor não os estímulos externos por si, mas a capacidade do indivíduo de devanear e fantasiar. “Criam-se fantasias convincentes, de tal modo que os indivíduos reagem subjetivamente a estas como se fossem reais. É esta uma propriedade nitidamente moderna, a aptidão de criar uma ilusão que se sabe falsa, mas se sente verdadeira” (CAMPBELL, 2001, p. 115). Assim, há um esforço subjetivo por engajar-se nas fantasias criadas por publicitários e melhor experimentar objetos como fetiches. Muitas publicidades até representam esta relação entre consumo e devaneio. Por exemplo, uma da cervejaria Devassa em que ao ver uma cerveja transbordar um homem se imagina enchendo um modelo com uma mangueira ou uma outra de HB20 em que ao tocar no carro um homem fantasia flutuar ao redor de uma estação espacial.

Busca-se, pelo consumo, preencher uma carência do ego, dar uma coerência, fortalecer uma narrativa de eu. O produto é um instrumento mágico de denegação da falta, logo, de afirmação de uma imagem de si plena. “É a nossa pulsão para preencher esta falta que possibilita à publicidade endereçar-se aos nossos desejos de modo tão cativante. A publicidade frequentemente recria para nós a fantasia de ego-ideal perfeito, facilitando a

regressão a esta fase infantil” (STURKEN; CARTWRIGHT, 2001, p. 217).

Que ideal de plenitude? A imagem do corpo

Afirmamos acima que o fetiche é objeto no qual nos ancoramos para ocultar uma sensação de vazio. Por meio dessa ocultação, buscamos a fantasia da identidade plena e por meio dela o regozijo. Contudo, uma nova questão se coloca: como se apresenta o ideal de identidade em nossa cultura? Sabemos que este eu-ideal só pode ser imaginado através do que supomos ver no olhar do outro. O outro, na psicanálise, é inicialmente representado pela mãe. Contudo, pode-se dizer que a sociedade toma este papel e que na sociedade contemporânea as mídias se tornaram a arena pública primordial (KELLNER, 2001), o grande outro (KEHL, 2004a). Daí porque é nela que em grande medida visualizamos ideais de identidade. Quais, então, são as qualidades deste eu-ideal apresentado nas mídias? Para Kehl, “só a imagem do corpo próprio – tornado o mais parecido possível com um corpo Outro, sem história, sem sofrimento e sem falhas - pode servir de suporte para a construção de uma ilusão de identidade para os sujeitos da sociedade do espetáculo (KEHL, 2004b, p. 158-159).

Este eu-ideal, uma imagem, uma imagem do corpo, reflete assim a lógica da sociedade do espetáculo. Para Mesquita, uma “sociedade pautada na valorização da imagem, naturalmente, privilegia discursos por meio da aparência” (2004, p. 67). O corpo, entendido como linguagem, passa a ser compreendido como “o lugar onde a subjetividade é concretamente materializada”, daí entendemos “os extremos da ânsia por torná-lo via de ‘expressão do eu’”, por meio de interferências como o uso de roupas ou de modificações mais intensas com o apelo a remédios, cosméticos, academias ou mesmo à mesa de cirurgia (2004, p. 60-61).

A importância da imagem do corpo na contemporaneidade fica explícita quando Mesquita (2004, p. 67) ressalta que “a subjetividade é bastante assimilada ao corpo como um todo e não ao psiquismo ou à mente”. Como indício deste fenômeno, ela destaca que “a partir das mudanças de sua aparência física, [o sujeito contemporâneo] acredita poder fazer operar a garantia de alterações no modo de existência em relação a si” (2004, p. 69), ou seja, mudar de visual equivaleria, ou seria condição para mudar de personalidade, desenvolvê-la.

Para Mesquita (2004), os cuidados com o corpo representam quase uma obrigação contemporânea. Em uma cultura da vaidade, ser “feio” é menos uma fatalidade, obra do destino à qual só podemos nos resignar, do que um fracasso pessoal, uma das formas de aparentar ser um perdedor. Assim, em sua manifestação extrema, visualizamos indivíduos autodenominarem-se *Barbie* e *Ken humanos*. Aqui encontramos a busca por um eu-ideal que existe antes de tudo como imagem, imagem do corpo esculpido pelo *Photoshop* e que mais lembra cera e plástico do que pele, de corpo construído na academia, na mesa de cirurgia plástica e no consumo.

Figura 11 – Valeria Lukyanova, a Barbie humana.



Fonte: Disponível em: <<http://www.glamour.ru/lifestyle/society/1244896/>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Figura 12 – Celso Santebañes, o Ken humano.



Fonte: Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,ken-humano-morre-vitima-de-pneumonia-em-mg,1700429>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

É a este ideal de plenitude, expresso em um corpo “perfeito”, que nos remete ao corpo com rosto de boneca e sandálias Melissa. Tradicionalmente, os comerciais de Melissa criam a associação entre o plástico, material das sandálias, e o plástico material utilizado para produzir bonecas como Barbie, uma boneca que permeia o imaginário de meninas e mulheres já por muitas décadas. Melissa *Loverobots* é um excelente exemplo desta identidade construída a partir da imagem de um corpo sem história, preso no presente, sem sofrimento e sem falhas, ao representar o eu ideal não como uma pessoa, mas como uma boneca.

A “desumanização” de si e do outro

É nesse universo de subjetividades narcisistas, individualistas, fetichistas, consumistas e hedonistas que transita a obra da performer Narcissister. Com seu corpo escultural, a performer encarna o sujeito narcisista contemporâneo utilizando a mesma máscara plástica, o rosto fabricado de boneca, que observamos em melissa *Loverobots*.

Na obra “*You are Narcissister*”, ela convida espectadores a vestirem a máscara e contemplarem seu reflexo “ideal”, por meio de um es-

pelho. Ao fundo, nas paredes da sala, fotos com o mesmo formato do espelho exibem a “variedade homogênea”, fabricada, dos sujeitos na nossa sociedade de consumo. Com a obra “*self gratifier*”, o debate torna-se mais complexo, pois Narcissister performa a relação do nar-

cisista com um outro. Como descrevi acima, o narcisista está duplamente alienado, de si e também do outro. Nesta obra, o outro existe apenas enquanto uma máquina não autônoma que está sob o jugo do desejo do narcisista e cuja função é sua gratificação, seu gozo.

Figuras 13 e 14 – Instalação “You are Narcissister” e performance “Self gratifier” de Narcissister.



Fonte: Disponível em: <<http://performatus.net/perfil-de-artista/narcissister/>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

A subjetividade na cultura do narcisismo é a impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não consegue se descentrar de si mesma. Referido sempre a seu próprio umbigo e sem poder enxergar um palmo além do próprio nariz, o sujeito da cultura do espetáculo encara o outro apenas como um objeto para seu usufruto. Seria apenas no horizonte macabro de um corpo a ser infinitamente manipulado para o gozo que o outro se apresenta para o sujeito no horizonte da atualidade. (BIRMAN, 2000, p. 25 apud ESTEVAN, 2008, p. 172).

Afirmar que a diferença radical do outro não é reconhecida indica que não há mesmo uma compreensão da separação entre o ego e o que o rodeia, tudo deve existir sob a égide ou controle do eu, o outro não tem objetivos próprios. Talvez por isso, na obra *Self gratifier*, de Narcissister, o outro pareça uma simulação do próprio narcisista.

Como vimos, o outro é fundamental, no mundo do narcisista, mas precisa estar, de seu ponto de vista, desumanizado (ESTEVAN, 2008). Segundo Zana e Perelson (2012, p. 2), para o narcisista, o “autocentramento se apresenta por meio da exaltação gloriosa do próprio eu e, no campo do sexual, pela predação do corpo do outro”. Na crueza, violência, de seu erotismo, Narcissister deixa evidente tal predação.

Assim Narcissister discute os dois processos de alienação próprios ao narcisismo, tornar-se imagem e fazer dos outros simples meios de autogratificação. Por isso a obra de Narcissister nos ajuda a questionar Melissa Loverobots. Nesta campanha específica, uma vez no mundo de fantasia do anúncio, o(a) espectador(a) identificar-se-á com uma boneca que tem então nos outros/robôs seus cachos, aqueles que a olham com admiração e

reverência, que alimentam sua vaidade. Neste anúncio, a alienação pode ser identificada tanto no outro representado como um escravo robô, como neste ser “perfeito” que mais parece produto industrializado, menos um humano de carne e osso, mais uma imagem que existe por si só. Por tudo, a boneca não é tão diferente do robô humanoide. Ambos são, antes de tudo, imagens do ser humano, imagens fabricadas.

Antes de finalizar este tópico, resalto que, em *Loverobots*, não há como ignorar que a desumanização também é efetivada com a evocação da história da escravidão. Esta percepção amplia-se no anúncio 2, o que tem uma personagem branca sendo servida por robôs de cor negra. É possível identificar uma conexão com o discurso racista que justificava o sistema escravista. Nesse sentido, não posso negar a lembrança das obras *Estupro de garota negra* (1632), de Christiaan van Couwenbergh, e *Banho Mouro* (1870), de Jean-Léon Gérôme.

Figura 15 – Estupro de garota negra (1632), de Christiaan van Couwenbergh.



Fonte: Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rape_of_the_negro_girl_mg_0026.jpg>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Figura 16 – Banho Mouro (1870), de Jean-Léon Gérôme.



Fonte: Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Léon_Gérôme_-_Moorish_bath.jpg>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Não à toa, este anúncio foi, segundo Paula (2012), objeto de um processo junto ao órgão de regulamentação da publicidade no Brasil, o Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR). É surpreendente que em sua defesa a agência de publicidade tenha argumentado que “a condição de escravo tratada foi num sentido amoroso, e não de escravos em razão da cor” (PAULA, 2012, p. 155). É ainda mais surpreendente que a agência tenha vencido o processo com este argumento, demonstrando a incapacidade do CONAR em reconhecer a relação histórica entre exploração sexual e racial.

A tecnologia como fetiche

Deve estar claro que a sandália Melissa tornou-se um fetiche, na medida em que sua adora-

ção esconde a lógica de sua produção e oculta a falta, a carência, a impossibilidade da satisfação plena do desejo que é de plenitude da identidade. Contudo, a campanha pode servir para pensarmos sobre nossa relação fetichista com outros objetos de consumo. O anúncio de Melissa expressa, através da relação boneca/robôs, nossa relação fetichista com máquinas. Quero ressaltar especificamente a relação fetichista seres humanos (narcisos)/robôs sociais. Em que medida estas máquinas (computadores, celulares, humanoides, andróides) funcionam como fetiche para sujeitos narcisistas?

A companhia e o sexo com imagens técnicas de si

Loverobots destaca-se não só pela representação da mulher como uma boneca de plástico com feições infantis, mas pela representação de um outro robótico atuando como um escravo sexual. De que imaginário, porém, se alimenta essa referência a robôs? Situações de erotismo são há muito utilizadas pela publicidade em estratégias visuais de persuasão. Mas com robôs? Com certo esforço, as imagens de *Loverobots*, em princípio estranhas, podem aos poucos ser relacionadas a outras tantas imagens de nossa história.

É evidente que todo este imaginário em torno da nossa relação com as máquinas tem como maior provocador a revolução industrial aliada à ascensão social da ciência. Nas fábricas, a regulação do ritmo dos corpos humanos ao movimento de máquinas pode evocar fantasias que seriam impossíveis de se imaginar em períodos prévios – em que porventura devaneamos experiências eróticas distintas, como com seres da natureza ou forças sobrenaturais. Alguns artistas ajudam-nos a lembrar deste aspecto mecanizado de nossa sociedade, na maioria das vezes

opostos à aura de glamour conferida a certos produtos em campanhas ou nos totens de grandes lojas. Andreas Gursky lembra-nos, com suas fotografias de galpões industriais, a lógica mecânica e muitas vezes alienada da experiência dos operários envolvidos na produção de objetos de consumo que inundam o mercado global. Com suas esculturas de ciborgues, Fan Xiaoyan faz-nos lembrar que grande parte desses operários, especialmente na China, talvez o polo industrial mais importante para o crescimento da economia mundial, nas últimas décadas, é composto por mulheres. Suas esculturas também trazem uma carga erótica. O que me lembra que desde filmes clássicos, como *Metrópolis* (1927) de Fritz Lang, a experiência erótica entre humanos e robôs sociais é vislumbrada. A fantasia de humanizar de alguma forma tais máquinas vem de longa data. Hoje, ao contrário dos tempos de *Metrópolis*, já podemos dizer que a era dos robôs sociais começou.

Figura 17 – *Siemens, Karlsruhe, Germany (1991)*, de *Andreas Gursky*.



Fonte: Disponível em: <<http://www.fmkorea.com/17846706>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Figura 18 – Cena do filme *Metropolis* (1927), de Fritz Lang



Figura 19 – *Physical Attachment – Sculpture no.3* (2008), de Fan Xiaoyan.



Fonte: Disponível em: <<http://orientalvisart.blog41.fc2.com/blog-entry-77.html>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Segundo Turkle (2012), tecnologias ditas sociais, não só os robôs sociais, se tornam atraentes, pois estamos mais vulneráveis, estamos cada vez mais solitários, tendo menos filhos, morando mais só, frequentemente atormentados pela sensação de que ninguém está nos ouvindo. Isolamento, fenômeno que Debord (1997) já descrevia desde os 60 do século passado como fundamental para a relação que estabelecemos para com a máquina televisão. Instrumentos como os robôs sociais representam um desenvolvimento tecnológico, pois nos fazem sentir que estamos sendo ouvidos, parecem se importar conosco. Hoje, robôs sociais, como o *Jibo* são vendidos como companheiros especialmente para idosos.

Todavia, não é apenas pelo fato de estarmos mais solitários que estas tecnologias nos atraem. Segundo Turkle (2012), apesar de solitários, temos medo da intimidade, não queremos os compromissos e desafios da intimidade. La Taille (2009) defende que este fenômeno é manifestação da tendência contemporânea à efemeridade dos engajamentos. Para ele, “se o imperativo pós-moderno é ‘não se fixar’, não se fixar em projetos, em valores, em lugares, porque o homem contemporâneo haveria de se fixar em pessoas?” (2009, p. 51). A fraqueza destas ligações estaria associada à necessidade de uma

flexibilidade que possibilite fugir dos desprazeres e potencializar as gratificações. Para ele, há “uma maior disposição a conviver com pessoas que não nos façam pensar muito na vida, que não nos aborreçam com questionamentos de difícil solução, que nos proporcionem sensações fortes, momentos de prazer” (2009, p. 63).

Tais robôs sociais, sejam representações mais ou menos abstratas, como esculturas, são imagens, imagens nas quais fantasiamos vida, companhia. Uma ilusão de companhia sem as demandas da amizade/intimidade. Sentimos assim que temos controle e que não seremos provocados quanto a nossas dúvidas e inseguranças. Logo, tais tecnologias não ocupam o lugar de um outro qualquer. Tais soft/hardwares são projetados para espelhar o nosso desejo, mapear e adaptar-se a nossos comportamentos. Tais tecnologias devem refletir-nos, pois devem compreender-nos e disponibilizar apenas o que e como desejamos. Há uma fotografia de David Guttenfelder, de sua coleção *The humanoids*, que me remete a tal condição. Nesta, um homem senta-se ao lado de um robô com mesmo cabelo, roupa e tamanho. Ao lado dos dois um espelho replica a cena. A projeção narcísica é evidenciada no reflexo duplo, do homem para o humanoide e desta dupla para com sua imagem no espelho.

Figura 20 – Fotografia de The humanoids, de David Guttenfelder.

Fonte: Disponível em: <<http://www.davidguttenfelder.com/the-humanoids/>>.

Acesso em: 07 fev. 2017.

Proponho que tais robôs sociais podem ser extremamente úteis, portanto, a um sujeito narcisista, na medida em que se oferecem como um outro que tira o sujeito da solidão, ocupam o lugar do outro, mas de um outro especializado em gratificar. Tais máquinas oferecem-se para nossa gratificação, assumem o lugar do outro, assim como deseja o sujeito narcisista, um outro não dotado de autonomia, um outro que existe sob nosso controle e que oferece um reflexo de nós mesmos, desde que deve retornar apenas nossos desejos. Proveem um contato assim como anseia o narcisista. Afinal, como diz Yontef (1998), muito do que passa por contato pessoa a pessoa, para um narcisista “não é contato pessoal, de maneira nenhuma, nem é *awareness* de seus sentimentos mais profundos” (1998, p. 313), desde que o outro, para o narcisista, é menos um ser com desejos próprios do que um meio para sua gratificação.

Assim, observo o crescente desejo de termos com máquinas, e não com seres humanos, o contato mais íntimo, a sexualidade. É o caso das bonecas robóticas desenvolvidas para serem companheiras sexuais, como as da mar-

ca RealDoll. Ao pensar sobre essas máquinas programadas para se adequarem aos nossos anseios, para melhor nos gratificar, como a RealDoll Harmony, o sexo aqui ganha tom de automasturbação. Afinal tratam-se apenas de instrumentos utilizados para chegar ao próprio orgasmo. Estamos acompanhados, mas por um objeto, não há nenhum compromisso com o prazer deste outro.

Ressalto que não é meu interesse profetizar nenhuma moral repressora do autoerotismo, mas levanto, contudo, a importância de pensarmos sobre o aspecto histórico e cultural do modo como vivemos nossa sexualidade, especialmente no que se refere ao fetiche por robôs sociais. Afinal, podem revelar algo mais profundo sobre a sexualidade, em nossa cultura?

Segundo Hooks (2004), há que se destacar que, em nossa cultura patriarcal, o *script* da sexualidade já associa o desejo por sexo com a ânsia por dominação e poder. Aprendemos que “no mundo das relações sexuais há sempre um dominante e um submisso” (2004, p. 77), e que homens fortes devem estar na posição dominante. A ideia de que a relação sexual

é uma encenação de poder e dominação leva necessariamente a uma discussão sobre o que homens esperam do sexo. Hooks defende que se trata menos do prazer sensual do contato e mais de convencer-se do lugar de homem. “A sexualidade viciada é fundamentalmente sobre a necessidade de constantemente afirmar e reafirmar individualidade” (2004, p. 82), de confirmar para si mesmo de que sim se é homem, identidade associada a poder. Logo, é possível concluir que não é estranha a demanda masculina por robôs que ocupem esta figura feminina de submissão. Trata-se apenas de uma manifestação, sim, exacerbada, da re-

lação entre sexualidade e a fantasia identitária patriarcal, uma erotização menos do contato sensual com outro ser humano e mais da visão de si como detentor de poder, domínio, controle.

Nesse sentido, a escultura *Oh! Charley, Charley, Charley...* (1992), de Charles Ray, em que o artista retrata a si mesmo fazendo sexo com múltiplas cópias de si é representativa, portanto, de um erotismo autocentrado, focado antes em si, na própria visão de si, do que no encontro com um outro.

Hooks (2004) define a masculinidade patriarcal como narcisista. É evidente o narcis-

Figura 21 – *Oh! Charley, Charley, Charley...* (1992), de Charles Ray.



Fonte: Disponível em: <<https://www.charlesraysculpture.com/collections/oh-charley-charley-charley/>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

mo nesta demanda por satisfação, pela confirmação de uma imagem de si idealizada. No final, o circuito acaba por se fechar no desejo de encontrar a si mesmo, de experimentar a ilusão de plenitude.

Controlar e ser controlad“A”

Assistir filmes como *Ela* (2014), de Spike Jonze, e *Ex-machina* (2015), de Alex Garland, pode

promover *insights* que ajudam a pensar Melissa *Loverobots* desde que, como espero defender a seguir, são meditações sobre o uso narcisista de tecnologias sociais. *Ex Machina* conta a história de Nathan, empresário/cientista que desenvolve Ava, “uma” robô, e convoca Caleb, um funcionário, para conviver com ela durante uma semana. *Ela* conta a história de Theodore, homem com dificuldades em relacionar-se e

que acaba por apaixonar-se por Samantha, um sistema operacional. Estes filmes interessam, pois ajudam a discutir a aparente fronteira humanos/máquinas. O que há de mecânico nestes homens, o que há de humanidade nestas máquinas? Se as máquinas querem ser seres humanos, querem os seres humanos ser máquinas?

Quem são afinal essas máquinas projetadas para serem como nós? Em *Ex machina*, Ava é projetada para refletir a imagem do ser humano, assim como a imagina Nathan, megamilionário do ramo da tecnologia. Ava, que aparentemente deveria ser apenas uma escrava da vontade de seu dono, revela sua mais profunda programação, ao final do filme. Após seduzir Caleb e ajudá-la a escapar de Nathan, abandona Caleb e deixa-o preso. Ela não passa de uma máquina de persuasão. Não é à toa que, como diz Nathan, sua inteligência se baseie em um sistema de busca – lembro que sites como *Google* dependem financeiramente da sua capacidade de promoverem seus anunciantes. Em *Ex machina*, o interesse próprio vence qualquer expectativa de altruísmo. Ava é a representação do indivíduo descrito pelos filósofos e economistas neoliberais, pois relaciona-se com outros como se estivesse em um jogo pautado no interesse próprio (LAGASNERIE, 2013). A sociabilidade não passaria de uma disputa em que todos concorrem com todos e na qual o vencedor será o maior traidor e manipulador.

Já Samantha, em *Ela*, um sistema operacional, aos poucos desenvolve o mesmo desejo de Theodore, seu dono, desejo por novas sensações de prazer, sua insatisfação. Ele queria que ela simplesmente satisfizesse seus anseios, mas logo perde o controle sobre o que ela experimenta, com quem ela está em contato e quem ela está a se tornar. O filme termina com Theodore dando-se conta de que não tem domínio sobre Samantha. Limitar-se a corresponder aos desejos de Theodore torna-se logo

um empecilho aos de Samantha. Ela acaba por mimetizar a busca fetichista de Theodore pelo “mais gozar”. Pode-se concluir assim que tanto Ava quanto Samantha representam formas contemporâneas de ser humano.

Por outro lado, em vários momentos do filme Theodore é acusado de não saber lidar com seres humanos reais, com suas emoções reais. Não seria esta uma acusação digna de ser feita a um robô? É curioso que pessoas contratem Theodore justamente para que escreva profissionalmente por elas belas cartas, repletas de sentimentos, para parentes ou amantes. Como ele próprio (assim diz sua vida pessoal), estas pessoas parecem inaptas a relacionar-se com outras.

Por sua vez, Nathan usa Caleb e Ava sem expressar nenhum tipo de empatia pelo que causa a eles. Para ele, os dois não passam de ratos em um experimento. Ava é menos uma imagem de um ser humano qualquer e mais uma imagem do próprio Nathan, manipulador, calculista. Como o próprio Nathan defende, saber-se-ia que Ava pode passar por humana, não tanto por ela ter consciência de que tem emoções, mas por fingir emoções para conseguir o que quer.

Como vimos, o narcisismo é uma condição psicológica mais complexa do que costumamos supor. Neste sentido, proponho que enquanto Nathan, em *Ex Machina*, representa a versão arrogante do narcisista, Theodore, em *Ela*, expressa o polo francamente carente e frágil, encarna o sujeito moderno solitário e inapto a conviver com a falta de controle sob os desejos daquelas com quem se relaciona. Ambos, contudo, representam facetas do que se esperaria de robôs, a falta de empatia ou a dificuldade de lidar com as emoções alheias.

Ao perceber aspectos maquinais nos humanos e não apenas aspectos humanos nas máquinas, pude então revisitar minha análise de sexualidade e gênero em *Melissa Loverbots*.

A sexualização da relação entre humanos e tecnologia é evidente nos dois filmes. As principais cenas de *Ela* mostram o desenvolvimento de uma vida sexual entre Theodore e Samantha. Em uma cena bastante complexa, Samantha, o sistema operacional, recorre a Isabela, uma mulher, utiliza-se de seu corpo como se fosse um avatar, do qual toma posse, para assim poder encenar uma interação carnal com Theodore. A dinâmica acaba por ser um fracasso, contudo é extremamente significativa por demonstrar o interesse de Isabela em ceder sua agência para uma máquina. É mais um ponto do filme em que podemos nos perguntar sobre as supostas fronteiras entre a humanidade e as tecnologias que esta criou para si.

Figura 22 – Cena do filme *Ela* (2014), de Spike Jonze – Theodore e Isabela.



Talvez este desejo de existir menos como ser dotado de emoções e mais como uma máquina, faça-nos reforçar a associação simbólica entre robôs e bonecas, e não apenas as diferenças, para assim melhor compreender os desejos evocados em *Melissa Loverobots*. Penso em uma das cenas mais impactantes de *Ex Machina*, aquela em que Caleb encontra no quarto de Nathan, dispostos diante de sua cama, caixas cujas portas são espelhos. Do outro lado das portas-espelho, ele encontra outro tipo de reflexo, vários robôs, humanoides. No quarto, ele também encontra Kyoko, a amante de Nathan, deitada na cama. Ela arran-

ca a própria pele e confirma que robô, boneca e escrava sexual são um único ser.

Figura 23 – Cena do filme *Ex Machina* (2015), de Alex Garland – Caleb e Kyoko.



Por um lado, *Loverobots* alimenta-se do desejo de ter a disposição um escravo sexual, um ser que friamente temos sob controle, como querem Nathan e Theodore. Contudo, por tudo acima, questiono-me se o anúncio não se alimenta também do desejo de tornar-se um ser sem agência, como escolhe Isabela em *Her*. Afinal, uma boneca é, tanto quanto um robô, uma imagem e, destaque, um objeto. Esta interpretação se reforça especialmente nos anúncios 1 e 3, desde que nos dois é a boneca que parece estar sob o controle do robô, não o contrário. No primeiro, a boneca deitada está presa por vários braços, no terceiro, um robô gigante a traz para sua boca, como se fosse engoli-la. Relações racistas podem estar em jogo, somando-se às de gênero, já que o anúncio 2, o único em que os robôs são claramente submissos, é o único com robôs negros.

Pensando assim, a própria mulher consumidora que se identifica com a posição da boneca tornar-se-ia a feticista, mas também o fetiche, o objeto para o controle de um outro? A consumidora que se identifica com a figura da boneca não está, como Isabela, organizando também suas fantasias em torno da abdição da própria agência? Aqui voltaríamos a nos enfrentar com as tradicionais posições de gênero tão denunciadas por Hooks (2004). Por

mais que Melissa *Loverobots* em seu título define a figura masculina do robô com o escravo, as imagens contêm uma ambiguidade em relação a quem está objetificado por quem.

Redes sociais: o espelho (editado) que confirma a existência (ideal)

Acredito que é possível abstrairmos um pouco mais o debate até aqui centrado na figura do robô social, se imaginarmos que a imagem do robô em Melissa *Loverobots* pode funcionar também como metáfora para nossa relação com outras tecnologias sociais. Esta ideia me surge especialmente quando penso sobre o anúncio em que a boneca olha nos olhos do robô. Penso sobre o desejo narcisista de ser visto, e de se ver sendo visto, tão usual nas redes sociais.

Turkle (2012) aponta a crescente dificuldade de ficarmos sós, ficamos ansiosos, inquietos, entramos em pânico. Estar sozinho parece ser um problema que precisa ser resolvido e tentamos resolver com conexão. Para La Taille (2009, p. 74), a angústia por conexão é apenas uma das formas da “frenética busca de ocupar a todo instante o tempo” que acomete muitos de nós na pós-modernidade. Segundo este autor, trata-se de um indício (assim como o crescimento dos números de suicídio e depressão) do que descreve como cultura do tédio, em que estamos a todo momento sujeitos a nos confrontar com o vazio de sentido, de direção e significado, que nossa forma de sociabilidade falha em prover.

Por outro lado, segundo Turkle (2012), a conexão é mais sintoma do que cura de um problema, desde que demonstra a necessidade constante de reafirmar para si, através da visão da imagem de si, de que sim nós existimos. Como diz Sibília (2012, p. 169):

As redes sociais, assim como os reality shows, por exemplo, ensinam e permitem consumir o anseio de ser vigiado ou, em termos mais exatos,

visualmente consumido. Por isso, se a subjetividade contemporânea se torna ‘controlada’, isso não se dá como efeito de um panóptico externo que vigia e normaliza todos os cidadãos sob o peso moral da lei, mas pela ameaça de exclusão – ou até de inexistência – que pode ser provocada pela falta de alguém que (me) olhe. Volta à tona aqui o já citado pavor de ‘virar um nada’, que pode ser particularmente atroz quando o que se é não se baseia na própria interioridade, mas se constrói na visibilidade dos corpos e das telas.

Embora Sibília (2012) não se debruce sobre o narcisismo, ficam evidentes as relações com os sujeitos a que se refere. Como descreve Yontef (1998, p. 315), “os pacientes narcisistas, com frequência, sentem-se invisíveis”. Sem olhares de admiração, vivenciam a sensação de nada ser. “Elas se sentem depletadas, como que vazias por dentro – como se ‘não tivessem self’” (1998, p. 316).

É neste sentido que tecnologias como as redes sociais ganham centralidade aqui. Para Turkle (2012), a conexão constante está transformando a forma como as pessoas pensam a si mesmas. Se não temos conexão, não nos sentimos nós mesmos. Aqui também percebe-se que a conexão com o outro pode vir a ter como função maior, menos debruçar-se sobre sua diferença radical, e mais o encontrar e reafirmar a si próprio.

A vantagem da rede, como um espelho que confirma nossa existência, é que melhor nos permite apresentar o self como queríamos que fosse, editamos, deletamos, retocamos. Este ponto é o tema do irreverente curta *What is on your mind* (2014), de Andrew Higton, ao qual associo a cena de troca de olhares no anúncio *Loverobots*, em que a boneca encara o robô que retorna o olhar.

Contra a dupla alienação

Diante do caminho narcisista, da dependência em relação a uma imagem ideal de si, da dupla

alienação que implica, do sujeito para consigo e para com o outro, ressalto a importância de uma educação da cultura visual e um ensino de artes que promovam experiências pedagógicas que contribuam para a maior capacidade de estarmos sós conosco, de lidarmos

com nossas carências, e também de estarmos juntos, uns com os outros, e de lidarmos com nossas diferenças. Tratam-se de objetivos que deveriam sempre estar entre os maiores desafios das práticas educacionais, mas que nem sempre são lembrados.

Referências

- AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-112.
- ARGAN, G. C. **Imagem e persuasão: ensaios sobre o barroco**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e simulações**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BERGER, J. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- KEHL, M. R. Fetichismo. In: BUCCI, E.; KEHL, M. R. (Orgs.). **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004a. p. 63-86
- _____. Visibilidade e espetáculo. In: BUCCI, E.; KEHL, M. R. (Orgs.). **Videologias**. São Paulo: Boitempo, 2004b. p. 141-164.
- CAMPBELL, C. **Ética romântica e o espírito do consumismo moderno**. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ELA. Direção: Spike Jonze. [S.l.]: Sony Pictures, 2014. 1 DVD (126 min), NTSC, color. Título original: Her.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.
- ESTEVAM, J. G. O reconhecimento da alteridade como possibilidade de construção de um novo paradigma na cultura ocidental em Joel Birman e Emmanuel Lévinas. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 169-179, jun. 2008.
- EX_MACHINA: Inteligência artificial. Direção: Alex Garland. [S.l.]: Universal Pictures, 2015. 1 DVD (110 min), NTSC, color. Título original: Ex_Machina.
- GALVÃO, B. A. A ética em Michael Foucault: do cuidado de si à estética da existência. **Intuitio**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 157-168, Junho 2014.
- HERNANDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.
- HOOKS, B. **The will to change: men, masculinity, and love**. New York: Atria books, 2004.
- KELLNER, D. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- LA TAILLE, Y. D. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LAGASNERIE, G. D. **A última lição de Michel Foucault: sobre o neoliberalismo, a teoria e a política**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- MACHADO, A. **O sujeito na tela**. São Paulo: Paulus, 2007.
- MANCIBO, D. Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. **Psicologia: ciência e profissão [on-line]**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 100-111, mar. 2002.
- MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. O. D. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007. p. 19-40.
- MESQUITA, C. **Moda contemporânea**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2004.
- MITCHELL, W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture. **Jornal of visual culture**, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.

- MULVEY, L. Prazer visual e cinema narrativo. In: MACEDO, A. G.; RAYNER, F. **Gênero, cultura visual e performance**. Minho: Edições Húmus, 2011. p. 121-132.
- O'DONOHUE, W.; FOWLER, K. A.; LILIENFELD, S. O. **Transtorno de personalidade**. São Paulo: Roca, 2010.
- OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- PAULA, M. B. D. **Discriminação racial publicitária: apontamentos dos julgados do conselho nacional de autoregulação publicitária (CONAR)**. 2012. 217 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2012.
- PORTUGAL, D. B. A vinculação entre humanos e imagens nas dinâmicas contemporâneas do consumo: totemismo, fetichismo e idolatria. **Estudos em design**, v. 19, p. 1-18, 2011.
- SAMAIN, E. As “Mnemosyne(s)” de Aby Warburg: entre Antropologia, Imagens e Arte. **Revista Poiésis**, n. 17, p. 29-51, julho 2011.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de** dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- STURKEN, M.; CARTWRIGHT, L. **Practices of looking: an introduction to visual culture**. New York: Oxford University Press, 2001.
- TURKLE, S. **Alone together: why we expect more from technology and less from each other**. New York: Basic Books, 2012.
- WOLFF, F. Por trás do espetáculo: o poder das imagens. In: NOVAES, A. **Muito além do espetáculo**. São Paulo: Editora Senac, 2005. p. 16-45.
- YONTEF, G. M. **Processo, diálogo, awareness**. São Paulo: Summus, 1998.
- ZANA, A. R. D. O.; PERELSON, S. **A devoração do objeto associada ao imperativo de satisfação plena: o que poderia a psicanálise diante dos novos modos de (não) relação com a alteridade?** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOPATOLOGIA FUNDAMENTAL, 5., 2012, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: [s.n.], 2012.

Recebido em: 10.02.2017

Aprovado em: 04.04.2017

Pablo Petit Passos Sérvio é doutor em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás e professor do Departamento de Artes da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Telefone institucional: 98 3272-8324. e-mail: pservio@gmail.com

Departamento de Artes (DEART) – Centro de Ciências Humanas (CCH) – Av. dos Portugueses, 1966. Bacanga. São Luís/MA. CEP 65.080-805.

ARTIGOS



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



METAFORIZANDO AS NARRATIVAS DE SI: UMA ARTE EM PROSA

■ NORINÊS PANICACCI BAHIA

Universidade Metodista de São Paulo

RESUMO

Considerando os avanços dos estudos e pesquisas relacionados às abordagens (auto)biográficas, bem como a sua consolidação nos processos de formação de professores, apresentamos, neste artigo, uma revisão bibliográfica em torno das discussões e proposições de autores da área. Pela sua reconhecida colaboração para a compreensão de sua gênese e das atuais reflexões e investigações que apontam para as possibilidades de desvelamento da identidade docente, enquanto importante recurso reflexivo, formativo e de pesquisa, destacamos os estudos de Nóvoa (1992b), Nóvoa e Finger (1988), Josso (1988; 2004), Cunha (1997); Bueno (2002), Bolívar (2012), Souza e Bragança (2012), Passeggi e Abrahão (2012) e Catani (2014), apenas para citar alguns exemplos. Ampliamos as discussões, apresentando uma possibilidade de trabalho com as narrativas de si que recorre a uma metáfora, em interface com o processo de confecção de uma colcha de retalhos – uma abordagem que une teoria e prática, pelo viés da expressividade das representações de momentos-charneira “em retalhos”, a partir das muitas e variadas trajetórias formativas e profissionais dos sujeitos envolvidos nesse processo. As análises realizadas indicam a riqueza das reflexões e das práticas de processos formativos que não só desvelam elementos constitutivos da profissionalidade docente, como também do seu fortalecimento – uma identidade que se consolida, também, pelas reflexões dos saberes e fazeres de um sujeito em suas experiências, certezas e incertezas, e na interação com outros sujeitos e contextos.

Palavras-chave: (Auto)biografia. Narrativas de si. Momentos-charneira. Formação docente.

ABSTRACT

METAPHORIZING SELF-NARRATIVES: ART IN PROSE

Considering the advances in studies and research concerning (auto) biographical approaches as well as their consolidation in teacher's training processes, we present a bibliographical review of studies by authors who have greatly contributed to the appearance and development of reflections and investigations leading to the possibilities

of revealing the teacher's identity as an important, reflexive, formative resource. Among those authors are Nóvoa (1992b); Nóvoa and Finger (1988); Josso (1988, 2004); Cunha (1997); Bueno (2002); Bolívar (2012); Souza and Bragança (2012); Passeggi and Abrahão (2012); Catani (2014), just to mention a few. From previous considerations, we expand discussions to include the possibility of dealing with self-narratives, seen as a metaphor of making a patchwork quilt – an approach that combines theory and practice by means of expressive representations of “patchworking” hinge moments that participants have gone through during their formative and professional life. Our analyses show the richness contained in such reflections and formative processes, revealing developmental elements related to teacher's professionalism, and to its strengthening – an identity that is consolidated by reflections involving participant's experiences, certainties and uncertainties in interaction with other participants and contexts.

Keywords: (Auto)biography. Self-narratives. Hinge-moments. Teacher's training.

RESUMEN

METAFORIZANDO LAS NARRATIVAS DE SI: UN ARTE EN PROSA

Considerando los avances de los estudios y de las investigaciones relacionados a los abordajes (auto)biográficos, tanto como su consolidación para los procesos de formación de profesores, presentamos en este artículo una revisión bibliográfica en torno de las discusiones y proposiciones de autores del área por la reconocida colaboración para la comprensión de la génesis de su surgimiento y de las actuales reflexiones e investigaciones que apuntan para las posibilidades del desvelamiento de la identidad docente como importante recurso reflexivo, formativo y de investigación – como en Nóvoa (1992b); Nóvoa y Finger (1988); Josso (1988, 2004); Cunha (1997); Bueno (2002); Bolívar (2012); Souza y Bragança (2012); Passeggi y Abrahão (2012); Catani (2014), solo para citar algunos ejemplos. A partir de eso, ampliamos las discusiones presentando una posibilidad de trabajo con las narrativas de sí, que recurre a una metáfora en interfaz con el proceso de confección de una colcha de retazos – un abordaje que une teoría y práctica por el bies de la expresividad de las representaciones de momentos bisagra “en retazos”, a partir de las muchas y variadas trayectorias formativa y profesional de sujetos envueltos en ese proceso. Los análisis realizados indican la riqueza de las reflexiones y de prácticas de procesos formativos que no

solamente desvelan elementos constitutivos de la profesionalidad docente, como también de su fortalecimiento – una identidad que se consolida, también, por las reflexiones de los saberes y haceres de un sujeto en sus experiencias, certezas e incertezas, y en la interacción con otros sujetos y contextos.

Palabras clave: (Auto)biografía. Narrativas de sí. Momentos-bisagra. Formación docente.

Introdução

A memória como presença viva do passado pessoal-coletivo, em suas lembranças e esquecimentos, manifesta-se nos sujeitos da pesquisa-formação pela narrativa que recria o passado, encaminhando novos projetos de futuro. Um movimento de memória-narração preenhe de dimensões sócio-históricas, de espaçotempos que se entrecruzam em trajetórias de vida pessoais-coletivas. (SOUZA; BRAGANÇA, 2012, p. 22-23)

A citação acima, como uma inspiração, nos remete à consideração de que os estudos e pesquisas sobre as narrativas (auto)biográficas acenam para a possibilidade do resgate da identidade docente e, também, como um processo necessário não só para o fortalecimento do *eu* individual-profissional-coletivo, mas, especialmente, para a compreensão e o enfrentamento do cotidiano profissional que, por vezes, faz parte de um contexto conturbado, complexo e contraditório, que muitos profissionais da área da educação vivenciam.

Não há dúvida de que as nossas experiências formativas e/ou profissionais são marcadas por nossas decisões/indecisões, acertos/erros e também por conflitos, e esses elementos, quando refletidos, revelam momentos marcantes, de rupturas, de transformações, de posicionamentos, de escolhas – denominados “momentos-charneira”:

[] a narrativa articula períodos da existência que reúnem vários ‘factos’ considerados formadores. A articulação entre estes períodos efectua-se em torno de ‘momentos-charneira’,

designados como tal porque o sujeito escolheu – sentiu-se obrigado a – uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas actividades. Estes momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos e económicos). (JOSSO, 1988, p. 43-44)

O desvelamento desses períodos, por rememoração das diferentes fases pelas quais passamos, são fundamentais para a compreensão/consciência do nosso lugar, nossas decisões, nossas marcas. Trata-se de um “caminhar para si” (JOSSO, 2004), para se conhecer por meio dos tantos caminhos percorridos, por diferentes lugares e tempos, e na relação com tantas outras pessoas.

Isso significa que os sujeitos possuem uma história muito própria – com várias memórias do passado e do presente – e a recuperação dessas, com a ressignificação dos fragmentos do passado, em interface com a reflexão no presente, promove projeções para o futuro:

[] as histórias de vida constroem-se numa perspectiva retroactiva (do presente para o passado) e procuram projectar-se no futuro; a formação deve ser entendida como uma tomada de consciência reflexiva (presente) de toda uma trajetória de vida percorrida no passado; é fundamental que a abordagem biográfica não deslize no sentido de favorecer uma atitude ‘in-

timista' (e não participada), na medida em que tal poderia dificultar a meta teórica a atingir, isto é, a compreensão a partir da história de vida de cada um do processo de formação dos adultos. (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 15)

Cada sujeito é único e se diferencia pelas formas expressivas de suas representações sobre como vê e compreende o mundo, e as suas razões por determinadas escolhas. Em um sentido mais amplo, e inspirada em Josso (1988, p. 41), compreender *por que sou do jeito que sou?* e *por que eu tenho as ideias que tenho?*¹ são questões em evidência na utilização das narrativas de si como um processo que promove um encontro consigo mesmo, num movimento de análise e reflexão acerca de trajetórias formativas e profissionais de professores:

Em nossos dias, tornou-se um imperativo dizer quem somos, o que fazemos, explicar nosso percurso, falar de nossos projetos de vida. [...] A vida pessoal e a vida profissional se sobrepõem, tornam indissociáveis o público e o privado. [...] A disposição do humano a se tornar sujeito, mediante o ato de narrar a história de sua vida, constitui um postulado da pesquisa (auto)biográfica, fundamentado numa concepção filosófica do sujeito como ser capaz e pleno de potencialidades para se apropriar do seu poder e reflexão. Nesse sentido, é que as narrativas autorreferenciais são consideradas como objeto de estudo primordial para a pesquisa (auto)biográfica, pois são suscetíveis de revelar os modos como os indivíduos de uma determinada época e cultura *interpretam* o mundo e como *dão forma* a suas experiências. (PASSEGGI; ABRAHÃO; DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 33-34 – grifos das autoras)

A partir dessas considerações iniciais, retomaremos brevemente o histórico do surgimento do método (auto)biográfico e o percurso da sua consolidação para a área da formação de professores, indo até as discussões e preocupações mais recentes acerca do mes-

mo – e apresentaremos, também, uma prática possível de utilização das narrativas de si, metaforizando-a pela tradição popular de confecção de colchas de retalhos – uma arte em prosa.

O passado para a compreensão do presente

Há aproximadamente 30 anos, os estudos sobre histórias de vida de professores² foram sendo disseminados, especialmente pela via das discussões e das pesquisas (auto)biográficas, compondo um campo promissor para a construção de conhecimentos e saberes na área da formação de professores.

Não podemos deixar de mencionar a obra “O método (auto)biográfico e a formação”, organizada em 1988 por Nóvoa e Finger que, sem dúvida, foi um marco em nosso contexto educacional sobre a importância de novos olhares e procedimentos para as discussões, ações e pesquisas, acerca da formação permanente de professores. Assim como as outras três obras organizadas por Nóvoa, em 1992 – “Os professores e a sua formação” (1992a), “Vidas de professores” (1992b) e “Profissão Professor” (1992c) – significaram um grande avanço para a apropriação das ideias e discussões pelos professores e pesquisadores brasileiros.

Essas obras mencionadas, e que apresentam as muitas reflexões e pesquisas de tantos outros autores – como Franco Ferrarotti, Christine Josso, Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Adèle Chené, Donald A. Schön, Ken Zeichner, Michaël Huberman, Ivor F. Goodson, Thomas S. Popkewitz (apenas para citar alguns exemplos) – desvelam a ênfase que é dada, a partir da década de 1980, à *pessoa do professor* e que, segundo Bueno (2002, p. 11) “[...] veio favorecer o aparecimento de um grande número de

1 Em Josso (1988, p. 41), as expressões utilizadas pela autora são: “como me tornei no que sou” e “como tenho eu as ideias que tenho”.

2 Neste artigo, no caso da revisão da literatura sobre “histórias de vida”, faremos um recorte específico para a área da formação de professores.

obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores”.

É importante ressaltarmos que esse movimento evidenciou a subjetividade como um novo olhar não só para as discussões teóricas, mas, especialmente, para o desenvolvimento de pesquisas. Conforme Bueno:

Este é o aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área, que se encontrava paralisada diante do acúmulo de problemas e do desgaste causado pela indeficácia dos instrumentos de que dispunha até então. A subjetividade passa a se constituir, assim, na ideia nuclear, vale dizer, no próprio conceito articulador das novas formulações teóricas e das propostas que realimentam a área a partir dessa viragem. (2002, p. 13)

Essa questão da subjetividade pode ser considerada como a propulsora da aceitação para a utilização das abordagens investigativas do método (auto)biográfico e da recuperação das memórias, pela via das histórias de vida de professores, como uma ruptura necessária para os avanços da área da educação à época³ – porque inovadora e transcendente ao lugar comum. Souza amplia essa discussão ao afirmar que:

[] a abordagem biográfico-narrativa assume a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. Ao longo de seu percurso pessoal, consciente de suas idiossincrasias, o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, tam-

bém únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da história. (2007, p. 65-66)

A década de 1990, no Brasil, mostra-se profícua no desenvolvimento de pesquisas e trabalhos sobre a profissão docente e, especialmente, sobre os processos de formação e profissionalização que evidenciam as discussões sobre as experiências dos professores:

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370)

Os autores afirmam, ainda, que a partir dos anos de 2000 ocorre uma diversificação de abordagens que continuam nessa esteira de investigações, que se ancoram nas pesquisas (auto)biográficas como “um território comum e propício ao diálogo entre pesquisadores, em rede nacional e internacional.” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370)

As investigações (auto)biográficas exigem um acompanhamento efetivo para se garantir a legitimidade do aproveitamento das discussões e análises realizadas e isso significa um olhar atento, sensível e consciente, por parte do pesquisador e, também, o domínio das estratégias e conteúdos teórico-práticos sobre essa metodologia, para não se correr o risco das reflexões se perderem ou mesmo serem subutilizadas. Sobre isso, Catani apresenta considerações importantes:

3 Bueno (2002) evidencia que o método biográfico, apesar de recente na área da educação, era uma metodologia já empregada nas décadas de 1920 e 1930, pela área da sociologia (Escola de Chicago), como uma busca à superação da sociologia positivista.

Talvez valesse a pena uma perspectiva de análise que permitisse apreender algo desses processos da vida educacional relatados, recuperados e estudados da vida dos indivíduos, pelo menos para que daí se pudesse constituir maneiras de tornar as classificações e sua produção algo do conhecimento de todos explicitando o seu poder de formação. Uma *atenção* dessa natureza tem tido seu desenvolvimento favorecido na formação de professores? Compreendem bem, eles, os seus próprios efeitos de formação sobre os alunos? E na educação dos próprios alunos, cuida-se para que possam compreender como a vida escolar vai constituindo seus modos de ser e viver? Há muito, no meu entender a esperar dos estudos educacionais e do que as próprias pessoas que experimentam a vida na escola possam relatar, testemunhar, escrever. (2014, p. 36, grifo da autora)

Podemos dizer que, hoje, os referenciais teóricos, epistemológicos e metodológicos, que abarcam a área da pesquisa (auto)biográfica já estão consolidados pelos inúmeros estudos e pesquisas amplamente discutidos, apresentados e publicados⁴ em nosso contexto educacional e que vêm representando significativos avanços para os modos de ser e de estar na profissão, traduzindo-se em várias perspectivas de análise e, também, pela recuperação das memórias das experiências e práticas pedagógicas, das descrições e das análises das trajetórias formativas e profissionais dos docentes e que permeiam, sobretudo, o cotidiano escolar e as práticas de ensino e de formação.

A complexidade do cotidiano escolar e a coragem de narrar-se

4 No Brasil, muitos estudos e pesquisas sobre o método (auto)biográfico são de autores de renome que, sem dúvida, vêm colaborando para a divulgação e a consolidação do mesmo – citando alguns exemplos: Elizeu Clementino de Souza, Maria da Conceição Passeggi, Filomena de Arruda Monteiro, Paula Perin Vicentini, Denice Barbara Catani, Maria Helena Menna Barreto Abrahão, Zeila de Brito Fabri Demartini, Belmira Oliveira Bueno, Maria Isabel da Cunha e Inês Ferreira de Souza Bragança.

Considerando a escola como um *lôcus* legítimo e profícuo para a formação e a atuação profissional, não poderíamos deixar de mencionar a importância do cotidiano escolar que favorece a construção da profissionalidade docente, pela multiplicidade de saberes e fazeres do conjunto de professores que fazem parte dele e pela convivência e troca de experiências dos jeitos de ser professor.

Pesquisas nos/dos/com os cotidianos refletem os processos individuais e coletivos, as maneiras particulares como se criam conhecimentos nos cotidianos, buscando compreender as diferentes lógicas com que se articulam (ALVES, 2008). Isso significa que o cotidiano escolar é marcado por uma complexidade de relações, acontecimentos e vivências, em diferentes espaços e tempos, entre todos os que fazem parte de um contexto escolar, e os “olhares” sobre as práticas vividas e desenvolvidas comportam muitas possibilidades que vão muito além de revelar o que está por trás das rotinas, dos hábitos ou mesmo das repetições de um cotidiano.

Observamos um cenário de desgaste e de desvalorização da carreira docente que, infelizmente, acomete a categoria – e que gera sentimentos de desconforto e desânimo em muitos docentes. Em que pese a seriedade desse quadro e a urgente busca de estratégias para a sua superação, acreditamos que o desenvolvimento da metodologia (auto)biográfica – quer como pesquisa, quer como prática de ensino e de formação – poderia contribuir para o enfrentamento de sentimentos por vezes tão negativos manifestados por alguns professores, tendo em vista a possibilidade de darmos e/ou devolvermos a voz aos professores e aos seus pares, desvelando e valorizando os sentidos e significados sobre os seus saberes e fazeres docentes. Segundo Pérez:

A produção de narrativas autobiográficas como instrumento de formação e procedimento de

investigação, nos permite encontrar nas singularidades, o excepcional-normal. Diferentes espaços-tempos, múltiplos percursos, experiências plurais, dobras e desdobras da memória e da palavra, fragmentos silenciosos/silenciados, escondidos/esquecidos de histórias que nos possibilitam descobrir/encontrar o estranho no banal. Narrativas singulares e plurais, fragmentos de memória que ao serem narrados (re) criam sentidos e produzem novos significados para a docência e para a vida. [...] A produção de narrativas autobiográficas possibilita às professoras a viverem o estado inédito de aprender/praticar a assunção de si por si mesmas. [...] A escrita é a pauta a partir da qual as professoras vão percebendo/experimentando situações limites, ampliando suas fronteiras e desatando os nós do medo e da estagnação para produzir/fabricar novos significados para a experiência e o conhecimento. (2006, p. 187)

É preciso considerarmos também que a proposição de investigações a partir das narrativas (auto)biográficas, que recuperam as trajetórias formativas e profissionais, pode não ser uma atividade tranquila, por ser um processo muito particular que envolve um encontro consigo mesmo sobre experiências e relações que se estabeleceram e/ou são estabelecidas em uma determinada época, tempo e lugar:

[...] demanda entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta. [...] O resgate da história de vida e a própria narração da história permitem compreender o modo como cada sujeito, permanecendo ele próprio, se transforma. Também evidencia o processo e movimento que cada pessoa empreende para externalizar seus conhecimentos, valores, máscaras, as suas energias, para ir construindo a sua identidade, num diálogo contínuo com os seus contextos. (SOUZA, 2004, p. 152-153)

Assim, podemos afirmar que “narrar-se” envolve um processo autoformativo, a partir da análise do passado, refletido no presente

e com projeções para o futuro, e trabalharmos com narrativas de diferentes sujeitos significa a participação e o envolvimento nos relatos destes, na reconstrução de significados e na compreensão dos sentidos dos que “se nararam” – o que envolve a construção de vínculos e de confiança:

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma idéia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas sócio-culturais, e representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade. (JOSSO, 2004, p. 40-41)

As análises dos conteúdos das narrativas geralmente são muito ricas. porque delas emergem e são valorizadas as vozes dos professores, com o desvelamento de suas alegrias e tristezas, suas seguranças e inseguranças, suas representações, seus sentimentos, suas escolhas – marcas da trajetória formativa e profissional resgatadas pelas memórias de experiências passadas e presentes:

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo recons-

tituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador. (SOUZA, 2007, p. 63-64)

A recuperação da identidade docente, pela via da pesquisa ou enquanto processo formativo, tem significativa importância não só pela valorização dos saberes e fazeres docentes, mas, sobretudo, pelo fortalecimento da profissionalização e da profissionalidade – um fortalecimento que pode auxiliar no enfrentamento das dificuldades e da desvalorização da carreira, que se apresentam em nosso contexto educacional.

Uma arte em prosa entre as narrativas de si e a tradição popular de confecção de colchas de retalhos – uma prática possível

Como já discutido, a proposição da elaboração de narrativas de si comporta uma ação de conhecer a si mesmo, que revela não só os aspectos formativos, mas também os jeitos de ser e de estar na docência – um exercício que faz o sujeito analisar as suas tantas e diferentes experiências, a partir de diferentes lugares, tempos, contextos e suas relações com outros sujeitos – e que geralmente faz emergir descobertas, emoções, conflitos, coerências e incoerências, opções, imposições, idas-e-vindas:

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse ce-

nário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação. (SOUZA, 2011, p. 213)

A descrição dessa prática e as reflexões que proponho nesse item possuem, na sua essência, uma metáfora que vem fazendo parte das minhas reflexões e pesquisas – sobre trajetórias formativas e profissionais de professores em interface com a tradição popular do processo de confecção de colchas de retalhos – uma ideia que me surgiu há muito tempo e que a tenho utilizado em algumas atividades e, mais recentemente, na proposição de uma disciplina que ministro no contexto de um programa de pós-graduação em educação.

Inicialmente, para situar os leitores sobre como me apropriei dessa ideia, a mesma surgiu a partir de uma experiência que tive, no ano de 2004, como colaboradora de um grupo de pesquisa na universidade na qual atuo desde 1999, quando realizávamos uma investigação sobre as trajetórias formativas e profissionais de alunas de um curso de pedagogia (grupo em que participei de 2000 a 2010).

Nas discussões desse grupo, estávamos pensando em formas possíveis de expressarmos as nossas análises dos dados coletados junto às alunas do curso, e propus a utilização de uma forma metaforizada pelo processo de confecção de uma colcha de retalhos – uma ideia inspirada pelo filme “Colcha de Retalhos” (“How to make an american quilt”, USA, 1995),⁵ que apresenta a tradição popular da prática de confecção de colchas que são ligadas às trajetórias familiares em que a organização de partes (os retalhos), num todo articulado e harmonioso (a confecção da colcha), conta a história de uma família.

⁵ No anexo, apresento uma sinopse desse filme, bem como uma breve história sobre *patchwork* e *quilt*.

Por considerar muito interessante essa tradição, fui me apropriando da mesma como uma metáfora possível para a descrição, representação e análise de trajetórias formativas e profissionais em que, cada retalho, pode ser representado pelos períodos, processos vividos ou momentos-charneira, que se traduzem pelas experiências significativas – retalhos que vão compondo e construindo uma história de vida.

Mas essa sugestão que dei nesse grupo de pesquisa em 2004, não foi aceita, ficando a mesma somente no plano das minhas ideias até o ano de 2007, quando a mesma foi utilizada, de forma adaptada, para a organização de uma atividade avaliativa em um módulo de um curso de pedagogia a distância (que coordenei de 2006 a 2010), em que os alunos, em grupos, dos diferentes polos de apoio presencial, confeccionaram “colchas de retalhos”, representando uma síntese sobre os temas e conteúdos trabalhados no 1º semestre de 2007 desse curso.

Foi somente em 2009 que concretizei, efetivamente, a ideia de escrever sobre a minha trajetória formativa e profissional, metaforizando-a pelo processo de confecção de uma “colcha de retalhos”, por meio de um artigo publicado em que expressei os diferentes períodos da minha vida – desde a opção por ser professora até a inserção num programa de pós-graduação em educação – com a recuperação de memórias de mais de 30 anos do meu percurso formativo e profissional, em que cada período foi representado por um “retalho”. E, em 2013, por ocasião da apresentação do meu memorial, como parte da proposta de projeto de pesquisa para a realização do estágio pós-doutoral (finalizado em 2014), retomei esse artigo, escrito em 2009, ampliando-o e complementando-o com outras experiências vivenciadas – outros “retalhos” – que fazem parte da minha trajetória, como num “*continuum*” e em permanente construção.

Diante dessas experiências, pelo amadurecimento das minhas leituras e reflexões sobre (auto)biografias e, especialmente, pela positividade percebida nos discursos e/ou depoimentos dos que vem, comigo, compartilhando e vivenciando o desenvolvimento de algumas atividades, considere que poderia ampliar mais as possibilidades de práticas formativas com a utilização da metáfora já mencionada – que analisa trajetórias formativas e profissionais em interface com a tradição popular de confecção de colchas de retalhos – que estou denominando como a “arte em prosa”.

Considerando a tradição de confecção de colchas de retalhos, como uma “arte popular” – como aquela ligada à intuição, à expressividade de crenças, histórias, costumes de uma determinada cultura, família ou cotidiano e que possui, geralmente, um significado muito particular – atrelamos a ideia de “prosa”,⁶ compreendida como um discurso direto, livre, como a expressão natural de uma linguagem e que pode recorrer a metáforas.

Assim, recentemente (no primeiro semestre de 2016), propus e desenvolvi uma disciplina eletiva no programa de pós-graduação em que atuo, e que tem como um dos objetivos discutir a importância do resgate da memória educativa, através das trajetórias formativas e profissionais (as *narrativas de si*), para a compreensão da constituição da identidade profissional. Foram propostas leituras e discussões de autores de renome que colaboram com as discussões em torno de temas como experiências de vida e formação de professores; pesquisa (auto)biográfica; histórias de vida; profissão e profissionalidade docente; identidade docente; narrativas de si; memórias das trajetórias formativas e profissionais.

⁶ Apenas para esclarecer, o significado dessa ideia sobre “prosa” é de livre compreensão, simplificada. Consideramos não haver necessidade da utilização do conceito literário e aprofundado de “prosa”, para o sentido que queremos apresentar.

[...] uma abordagem biográfica específica nos campos dos conhecimentos ensinados é perfeitamente possível como desencadeadora do processo de conhecimento e de aprendizagem. Trata-se, então, de trabalhar como nossos aprendizes sobre as mais diversas experiências com as quais se possa colocá-los em contato com nossos temas de trabalho e sobre o interesse de conhecimento que está em jogo para eles em nosso ensino. (JOSSO, 2006, p. 24)

Além disso, durante o semestre, os alunos foram elaborando *narrativas de si* sobre as suas trajetórias formativas e profissionais – orientação que receberam desde o primeiro dia de aula. Então, conforme iam se apropriando das leituras e reflexões acerca dos temas propostos, das discussões sobre o filme assistido (“Colcha de retalhos”), concomitantemente foram realizando esse exercício de escrita da sua própria história.

É importante destacarmos que esse processo nos remete à questão da “autoria” e recorreremos a Passeggi e Cunha, quando explicitam que:

Como preconiza o movimento socioeducativo das histórias de vida em formação, desde os anos 1980, o ato de narrar sua própria vida ocasiona transformações de si quando a narrativa autobiográfica se realiza, notadamente, num processo de coinvestimento entre o formador e os formandos [...]. O autor será aqui compreendido como a pessoa que está no origem do ato de escrita e é por ele responsável. Nas narrativas autobiográficas, a pessoa que escreve é, ao mesmo tempo, o autor empírico do texto, o narrador e o protagonista do enredo da história. (2013, p. 45)

A proposição da escrita das narrativas teve um desdobramento, com a realização de um workshop intitulado “Colcha de Retalhos: nossas memórias, nossas histórias...”, realizado ao final do semestre, como fechamento da disciplina. Nesse dia, além da entrega, por escrito, da *narrativa de si*, cada aluno apresentou também o “seu retalho” – um retalho que ex-

pressou um momento marcante e significativo da sua narrativa/um “momento-charneira”. A produção/representação de cada retalho foi a elaboração física do mesmo, em tecido, com pinturas, bordados, colagens – um retalho que também foi sendo confeccionado durante o semestre. Nesse workshop, todos apresentaram brevemente o significado dos seus retalhos e, após essa apresentação, o grupo se organizou para a composição/montagem da colcha de retalhos do grupo.

Essa experiência foi muito interessante, pois evidenciou o envolvimento de todos os alunos da disciplina (9 mulheres e 1 homem, dentre mestrados e doutorandos), além do entusiasmo para a elaboração das *narrativas de si*, que deram origem aos retalhos e à colcha construída coletivamente. As histórias narradas, dos caminhos percorridos, revelaram a riqueza das experiências, dos conhecimentos e saberes desses alunos, além das emoções, das escolhas, dos acertos, dos erros, dos conflitos, das seguranças, das inseguranças, das alegrias e tristezas.

Josso apresenta reflexões importantes sobre o desenvolvimento de pesquisas com histórias de vida porque amplia a ideia, para além do objetivo meramente formativo e/ou profissional, considerando as questões existenciais dos sujeitos que estão ligadas ao mercado de trabalho, à satisfação profissional, às relações familiares, a aspectos psicológicos, ao contexto político, social e cultural:

Todos os relatos de histórias de vida, sem exceção, apresentam-se como uma sucessão ou uma co-habitação de buscas que valorizam aspectos particulares da existência: a felicidade, os conhecimentos sobre o mundo, o conhecimento de si e dos outros, a pesquisa de vínculos férteis, o sentido da vida, e, finalmente, o desenvolvimento de uma melhor acuidade de nossa capacidade de observação ou dito de outro modo de nossa atenção consciente. (JOSSO, 2006, p. 34-34)

Na avaliação realizada dessa experiência, os depoimentos dos alunos foram fortes e emocionantes – ninguém havia realizado, ainda, esse exercício de recuperação das próprias memórias, e duas questões foram consideradas muito importantes: a primeira, que se referiu à estranheza sentida, inicialmente, na elaboração das narrativas por meio das memórias, e muitos se surpreenderam ao constatar as “muitas” memórias que possuíam de episódios ocorridos e que, com esse exercício, puderam compreendê-los melhor e também a si mesmos, num processo imbuído de muita emoção. A segunda questão, que se referiu à sensação de pertencimento e acolhimento do grupo, de cumplicidade, de solidariedade, de compartilhamento de situações por vezes comuns a alguns e, especialmente, por se sentirem ouvidos, respeitados e valorizados por suas histórias.

Sem dúvida, foi um trabalho prazeroso e envolvente – um movimento coletivo de descobertas, de emoções e de reflexões.

Finalizando...

Neste artigo, apresentamos uma breve recuperação do percurso e da consolidação, em nosso contexto, da metodologia das histórias de vida, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica, que visa a recuperação das memórias sobre as trajetórias formativas e profissionais de professores – um processo que possibilita compreender os jeitos de ser e de estar na profissão, porque desvela a riqueza das experiências, das opções, dos saberes e fazeres construídos, das dúvidas e certezas, e tantas outras indicações que promovem uma reflexão centrada, do docente, colaborando para a percepção das suas formas de compreender melhor seu processo formativo e profissional, o seu cotidiano de atuação e, também, as relações com seus pares – do individual para

o coletivo, na busca do equilíbrio das ações e relações.

Acreditamos que a utilização da investigação (auto)biográfica, enquanto processo de pesquisa, formação e ensino, se constitui um diferencial para a discussão dos conhecimentos, saberes e práticas, porque fundamental para a construção/constituição das identidades individuais e coletivas de professores.

O objetivo da experiência relatada com *narrativas de si* metaforizada pelo processo de confecção de uma colcha de retalhos, enquanto processo formativo, evidenciou a possibilidade de adentrarmos, a partir do particular, o mundo coletivo, para o desvelamento dos modos de ser de diferentes sujeitos e, como isso, agregou outros conhecimentos, outros saberes, outras descobertas sobre si mesmo:

Acentração no indivíduo como agente e paciente, agindo e sofrendo no seio de grupos sociais, conduz cada vez mais a se investigar em Educação a estreita relação entre aprendizagem e reflexividade autobiográfica. Sendo essa última considerada enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstruir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida. (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 372)

Para finalizar, apresento a citação a seguir, por acreditar que ela expressa uma essência muito interessante sobre a profissão docente, nos inspirando e, também, nos dando um alento, especialmente pelo nosso cenário que, infelizmente, é permeado pela desvalorização dos docentes:

El maestro es un auténtico profesional de las relaciones humanas, un artesano en el proceso de construcción de las personalidades de sus estudiantes, además de ser una persona culta y sabia. De hecho, el maestro se vuelve un artesano que há decidido poner sus manos a la obra, volcando sua creatividad, sus conocimientos, sus deseos en el acompañamiento de un nuevo sujeto. Entonces reflexionan en torno

a sus prácticas docentes, crean nuevos conocimientos sobre la educación. Se hacen y rehacen a sí mismos al combinar y recombinar sus instrumentos de trabajo, al pensar y repensar sus formas de trabajo. Genera cambios al reflexionar y construir críticas y propuestas alterna-

tivas em lo pedagógico, cuando sistematiza su experiencia, cuando escribe narraciones pedagógicas a partir de registros cotidianos, cuando piensa complejamente sobre los dilemas de la educación y no se deja abatir.⁷ (PORTILLO, 2016, p. 39)

Referências

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Orgs). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008. p. 39-48.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. (orgs). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio de P. Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção Formação de Professores).

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BOLÍVAR, Antonio. Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 79-109 (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, II).

CAMARGO, Ana Maria F. de; MARIGUELA, Márcio. (Orgs). **Cotidiano escolar – emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CATANI, Denice B. Ficções teóricas e ficções (auto)biográficas: elementos para uma reflexão sobre ciência e formação no campo educacional. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; BRAGANÇA, Inês F. de S.; ARAÚJO, Mairce da S. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 27-37.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, s./p., 1997. Disponível em: <<http://>

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010>. Acesso em: 05 dez. 2016.

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

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 35-50. (Cadernos de Formação, 1).

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 21-40.

NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

7 Tradução livre da autora deste artigo: “O professor é um autêntico profissional de relações humanas, um artesão no processo de construção das personalidades de seus alunos, além de ser uma pessoa culta e sábia. Na verdade, o professor torna-se um artesão que decidiu colocar suas mãos na obra, transformando sua criatividade, seus conhecimentos, seus desejos no acompanhamento de um novo sujeito. Em seguida, pondera sobre suas práticas docentes, criando novos conhecimentos sobre educação. O professor faz-se e se refaz a si mesmo, ao combinar e recombinar seus instrumentos de trabalho, ao pensar e repensar suas formas de trabalho. Gera mudanças ao refletir e construir críticas e propostas pedagógicas alternativas, quando sistematiza sua experiência, quando escreve narrativas pedagógicas a partir de registros cotidianos, quando pensa complexamente sobre os dilemas da educação e não se deixa abater”.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992c.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. (Cadernos de Formação, 1).

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu C.; VICENTINI, Paula P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, II).

PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B.; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, II).

PASSEGGI, Maria da Conceição; CUNHA, Luciana Medeiros. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI et al. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica – questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-57.

PÉREZ, Carmem L. V. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GEPEMC. Memória e Cotidiano. In: SOUZA, Elizeu C. (Org.). **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006. p. 177-188.

PORTILLO, Jorge Alberto C. Hablar, leer, escribir, sentir, imaginar. La necesidad de crear una narrativa desde la cultura escrita y el ser maestra/o

em procesos de formación docente. In: MONTEIRO, Filomena de A. et al. (Orgs.). **Narrativas docentes, memórias e formação**. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-41. (Pesquisa (Auto)biográfica: conhecimentos, experiências e sentidos, 3).

SOUZA, Elizeu C. de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. [on-line]. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

SOUZA, Elizeu C. de. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. /2011.

SOUZA, Elizeu C. de.; BRAGANÇA, Inês Ferreira de S. (Orgs.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica: temas transversais, 5).

Anexo

Sinopse do filme “Colcha de retalhos”

O filme “Colcha de Retalhos” (“How to Make an American Quilt”, EUA, 1995) é narrado pela protagonista (interpretada por Winona Rider), que está noiva, fazendo mestrado e que vai passar um tempo na casa de uma tia-avó para concluir a sua dissertação. A trama desenrola-se a partir da relação dela com um grupo de sete mulheres (sua avó, sua tia-avó e mais 5 amigas), que formam um “clube da costura” e que realizam reuniões diárias para a confecção de colchas. Este grupo define um tema para a criação de uma colcha que será dada como presente de casamento para a protagonista –

o tema é: “onde vive o amor”. As bordadeiras têm como missão desenvolver, cada uma, um retalho, que represente a sua compreensão sobre o tema. A partir da confecção de cada retalho, o filme apresenta o passado das vidas destas bordadeiras – o que significa que, cada retalho, estampa este passado – as alegrias e decepções, os desejos e frustrações, as escolhas de cada uma em suas vidas. O grande desafio, para a confecção da colcha, está nas mãos de uma bordadeira mestra – uma negra idosa, empregada da tia-avó da protagonista – que tem como missão juntar as peças/retalhos diferentes numa composição harmoniosa, com equilíbrio, para representar o tema definido. Segundo esta bordadeira mestra, estas colchas (na tradição de algumas famílias negras) possuem sempre um tema ligado ao passado das famílias. As colchas, então, passadas de geração em geração, contam uma história que precisa *ser lida* por meio de seus desenhos e composição – numa espécie de tradição oral, a história das famílias, bem como a arte da confecção das colchas, é transmitida assim.

Breve história sobre patchwork e quilt⁸

O trabalho manual sempre esteve presente no dia a dia dos povos desde seus primórdios. Por meio do artesanato, verificamos as tradições e os costumes regionais de uma época e localidade.

A origem do *patchwork* e do *quilt* é muito antiga. Existem registros desde 3400 a.C. Sua história nos mostra que a costura e os bordados já estavam presentes nas antigas civilizações do Egito, Pérsia, Índia e China, verificados, principalmente, nos acolchoados (*quilts*), encontrados nas tumbas de reis e rainhas dessa época, bem como nos desenhos registrados

nas pirâmides com faraós usando uma vestimenta similar ao *patchwork*.

Mas foi na Europa Ocidental (Inglaterra, Alemanha, França e Itália), durante o século XVI (Cruzadas), que o trabalho do *patchwork* se desenvolveu mais fortemente. As roupas utilizadas por soldados embaixo das armaduras de ferro eram feitas com restos de tecidos. Nessa época, verifica-se que o *patchwork* tinha um caráter somente utilitário: ou para se usar como roupa ou para se proteger do frio intenso (colchas ou cobertores).

Fugindo das perseguições religiosas que sofriam na Europa, em meados do século XVII, os peregrinos e imigrantes ingleses colonizaram e desbravaram a América do Norte, levando, nas malas, para o Novo Mundo, suas colchas (*seus quilts*) e a tradição familiar do *patchwork*.

Estes colonizadores eram extremamente rígidos com suas esposas. Eles somente lhes permitiam sair de casa em duas situações: para irem à igreja ou para as reuniões de *quilteiras*, chamadas de *quilting bees*.

Os homens dessa época acreditavam que, se suas mulheres estivessem sempre com “as mãos ocupadas” fazendo colchas, não haveria espaço para maus pensamentos em suas cabeças.

Foi nesse momento da história que o *patchwork* foi difundido como uma técnica artesanal, eminentemente feminina e de tradição familiar, pois as *quilting bees* eram a única forma de socialização dessas mulheres. Elas passavam horas e horas juntas, conversando, debatendo e transformando os encontros em momentos longos e duradouros de liberdade de expressão, já que a figura masculina não estava presente.

Como as *quilteiras* permaneciam muitas horas em reunião, a técnica do *patchwork* começou a ganhar aperfeiçoamentos. Cada vez que se encontravam, essas mulheres não que-

8 Disponível em: <<http://www.ganhemaiscirculo.com.br/origens-do-patchwork-e-suas-principais-nomenclaturas/>>. Acesso em: 04 dez. 2016.

riam somente costurar uma simples colcha de retalhos, mas também começavam a estudar e a criar novas técnicas de desenhos e padronagens. Tudo isso para que os trabalhos demorassem mais tempo para finalizar, proporcionando mais horas de socialização das mulheres nas *quilting bees*.

Os *quilts* (as colchas) resultantes dessas reuniões expressavam todos os sentimentos

mais íntimos, os desejos, as angústias e posições políticas dessas mulheres. Assim, aos poucos, o *patchwork* e o *quilt* passaram a ter, além do caráter utilitário que já possuíam, também um caráter decorativo e ornamental.

Recebido em: 22/12/2016

Aprovado em: 25/03/2017

Norinês Panicacci Bahia é Pós-Doutora em Educação, docente pesquisadora do PPGE da UMESP – Universidade Metodista de São Paulo. e-mail: noribahia@gmail.com

Rua do Sacramento, 230 – Rudge Ramos / São Bernardo do Campo
Tel: (11) 4366-5218

DOCÊNCIA E DIFERENÇAS NAS ESCOLAS RURAIS: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO NA PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA

■ CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA

Secretaria Municipal de Educação de Várzea do Poço

■ JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS

Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compreender como os docentes das escolas rurais lidam com as diferenças em sala de aula, a partir das narrativas de formação de professores que atuam em classes multisseriadas. A metodologia para o desenvolvimento deste estudo utilizou princípios da pesquisa qualitativa, fundamentada na abordagem (auto)biográfica, tendo as narrativas como um dispositivo de investigação e utilizando-se da experiência como produtora de sentidos e significados sobre/da formação. A pesquisa foi desenvolvida com sete professores que atuam em classes multisseriadas de escolas rurais, no município de Várzea do Poço, interior da Bahia-Brasil, a partir da utilização de Oficinas Formativas, inspiradas nos Ateliês Biográficos, e do Memorial de Formação. Pudemos perceber, neste trabalho, que a diferença é concebida pelos docentes como um elemento de fronteira entre a aprendizagem e a situação social dos alunos de classes multisseriadas. Os docentes caracterizam a diferença, sobretudo a partir do lugar da dificuldade de aprendizagem, como atrelada aos elementos que normalizam e normatizam os sujeitos na escola, tratando-a, na maioria das vezes, como algo negativo no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Diferenças. Narrativas. Docência em classes multisseriadas.

ABSTRACT

TEACHING AND DIFFERENCES IN RURAL SCHOOLS: NARRATIVES OF FORMATION IN AUTOBIOGRAPH RESEARCH

This article aims to understand how the teachers of the rural schools deal with differences in the classroom, from the study on the narratives of teacher formation that work in multigrade classes.

The methodology for the development of this study used principles of qualitative research, based on the (auto) biographical approach, with narratives as a research device and using experience as a producer of senses and meanings about/of formation. The research was developed with seven teachers who work in multigrade classes of rural schools, in the municipality of Várzea do Poço, in the interior of Bahia-Brazil, using Formative Workshops, inspired by Biographical Workshops and the Formation Memorial. We can perceive with this work that difference is conceived by teachers as an element of the boundary between learning and the social situation of students of multigrade classes. Teachers characterize the difference, especially regarding the difficulty of learning, as linked to the elements that normalizes and standardizes the subjects in the school, treating it, in most cases, as something negative in the context of the classroom. **Keywords:** Difference. Narratives. Teaching in classes multiserries.

RESUMEN

ENSEÑANZA Y DIFERENCIAS EN LAS ESCUELAS RURALES: NARRATIVAS DE FORMACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo los maestros de las escuelas rurales se ocupan de las diferencias en el aula, a partir del estudio de las narrativas de formación de maestros que operan en clases multiseriadas. Como enfoques metodológicos para el desarrollo de este estudio, hemos utilizado la investigación cualitativa, basada en el enfoque autobiográfico, tomando las narrativas como un dispositivo de investigación, utilizando la experiencia como productora de sentidos y significados de la formación. La investigación se realizó con siete maestros que trabajan en las clases multiseriadas en escuelas rurales, en el municipio Várzea do Poço, estado de Bahia, Brasil, a partir de la utilización de talleres formativos, inspirados por el Atelier biográfico, y del memorial de formación. Nos dimos cuenta con este trabajo de que la diferencia está diseñada por los profesores como un elemento de frontera entre el aprendizaje y la situación social de los estudiantes de las clases multiseriadas. Los maestros caracterizan la diferencia, especialmente, a partir del lugar de la dificultad de aprendizaje ligados a elementos que normalizan y estandarizan los sujetos en la escuela. Los maestros tratan la diferencia, en la mayoría de las veces, como algo negativo en el contexto del aula. **Palabras clave:** Diferencias. Narrativas. Enseñanza en clases multiseriadas.

Introdução

Cada vez mais, o cenário educacional tem se mostrado como um contexto de encontro cultural que forçosamente impulsiona professores e gestores a repensarem suas práticas, segundo outras perspectivas que possibilitem, não somente a validação do conhecimento científico, mas também a valorização de elementos intrínsecos às questões constituintes de concepções pautadas na diferença como responsáveis pela produção de nossas subjetivações e a construção-desconstrução-reconstrução de nossas identidades.

Neste sentido, identidade e diferença estão imbricadas, por manterem uma relação de interdependência, marcando e demarcando as condições de ser, pensar e existir dos sujeitos. A identidade e a diferença, ao longo dos tempos, foram tomadas a partir de uma suposição de pertencimento e não-pertencimento, sendo referenciado à identidade tudo aquilo que se colocava como bom, puro, divino, enquanto a diferença estava relacionada a tudo aquilo que se apresentava como impuro, ruim, inferior, negativo. Logo, “a identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora” (SILVA, 2011, p. 82).

Pressupostos como estes apresentados desencadeavam condições de preconceito e estereótipos a grupos e sujeitos que não estavam incluídos, por apresentarem as marcas da diferença de maneira enfática e performática. Isso desencadeou diversas situações que provocaram rompimentos estruturais, a partir de movimentos e mobilizações de reivindicação da identidade, considerando fatores relacionados aos conflitos sociais intensificados na contemporaneidade; debates no cam-

po das discussões pós-coloniais; superação da concepção de uma identidade una e fixa; fortalecimento de grupos constituídos pelas minorias políticas; rompimento das macroestruturas.

Neste sentido, as escolas rurais em suas especificidades se apresentam como um espaço em que se dá o encontro de culturas, em que as diferenças atravessam o cotidiano escolar, requerendo visibilidade e posicionamentos, sobretudo da docência, voltados para a realidade local e os saberes inerentes aos espaços rurais, como forma impulsionadora de aprendizagens. Ao tratarmos, especificamente, das classes multisseriadas, que são constitutivamente produzidas a partir da heterogeneidade dos sujeitos e das histórias de vida de cada um, dos seus ritmos, a diferença torna-se elemento fundante para o trabalho docente nas escolas.

Dessa forma, este estudo procura compreender como os professores lidam com a diferença nas classes multisseriadas, a partir de suas narrativas de formação. A pesquisa foi realizada em escolas rurais do município de Várzea do Poço, interior da Bahia, com a participação de sete professores-colaboradores¹ que atuam em classes multisseriadas. O trabalho resulta de uma experiência formativa, vivenciada no desenvolvimento de uma pesquisa-formação, com a colaboração de um grupo de professores de escola rural, que, tomando como elemento fundante seus percursos de vida-formação-profissão, compartilharam seus saberes e fazeres docentes, refletindo, reverendo e discutindo o contexto das diferenças, em sala de aula.

As narrativas (auto)biográficas apresentam-se como um instrumento potente dessa

¹ Os professores-colaboradores da pesquisa possuem nomes fictícios, em atendimento ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, ao qual a pesquisa realizada foi submetida e aprovada através do Parecer nº 1.231.903.

perspectiva formativa, por enfatizarem os processos educacionais a partir de uma ótica que valoriza os sujeitos, as suas condições de vida e como produzem a docência nos espaços rurais, buscando a compreensão de uma multidimensionalidade que abarca o seu ser-fazer e lhes possibilita a projeção de si, reorientando-os a um (re)posicionamento, a partir das perspectivas de futuro que tais sujeitos têm e que, no decorrer desse movimento da formação, são revistas, repensadas, reavaliadas, reconsideradas.

Com isto, buscamos as narrativas como uma proposta de formação centrada no sujeito e nas produções de sentido que este desenvolve em suas ações, de modo que tais narrativas se tornam a condição da reflexividade formativa, desencadeando, por isso mesmo, um processo de formação, autoformação e ecoformação (PINEAU, 2014).

O texto foi dividido em dois momentos nos quais abordamos, inicialmente, as bases e procedimentos da pesquisa-formação e, depois, as experiências trazidas pelos docentes, no trabalho com as diferenças na escola, a partir dos diálogos teóricos e das produções de sentido construídas nas narrativas de formação.

Pesquisa-formação

A produção deste trabalho se concentrou na realização de uma pesquisa-formação por compreender que os envolvidos pudessem refletir sobre suas práticas, a partir de suas experiências de vida, como subsídio para a aproximação de dimensões pessoais e profissionais, que não se dissociam, e emergem em todos os momentos, no cotidiano do fazer pedagógico. Entendemos que o foco epistemológico desta pesquisa se fundamenta nos princípios da pesquisa qualitativa, em que a subjetividade e os sentidos sobre o vivido são elementos que transversalizam a investigação.

A pesquisa-formação ressurgiu, a partir do movimento biográfico, com base nas discussões de Pineau (2006), entre os anos de 1983 a 1985, como uma proposta metodológica que enfatiza o compromisso do pesquisador com sua prática, focalizando uma mudança individual e coletiva, em que há uma corresponsabilidade entre o pesquisador e os colaboradores da pesquisa, no desenvolvimento da investigação, de maneira equivalente. Assim, cabe compreender que o desvelamento da pesquisa-formação está atrelado à autonomia docente, pois demanda um conhecimento de si, a partir de reflexões e compreensões feitas diante das trajetórias de formação. Josso (2010) afirma que a pesquisa-formação tem sua legitimidade e a produção do saber pautadas na experiência que enfoca a coletividade, gerando todo um processo de intersubjetividade dos envolvidos.

O conhecimento construído na perspectiva da pesquisa-formação dá-se a partir de um processo de formação simultânea do pesquisador e dos colaboradores da pesquisa, desdobrado da situação de retroalimentação em que o formar e o formar-se acontecem, a partir das inter-relações presentes em uma estrutura dinâmica. A pesquisa-formação busca concentrar esforços no processo de reflexão a respeito das experiências de vida, evocando pontos que são primordiais ao conhecimento de si, ocorrendo, assim, um processo de formação que toma como base o individual e o coletivo, ambos transversais à vida de cada docente. Souza et al (2012, p. 140) enfatiza que:

O sentido e a pertinência do trabalho centrado na abordagem biográfica e de seu enquadramento como uma prática de investigação formação justifica-se porque não cabe uma teorização a posteriori sobre a prática, mas sim uma constante vinculação dialética entre as dimensões prática e teórica, as quais são expressas através da metarreflexão do ato de narrar-se, dizer-se de si para si mesmo como uma evoca-

ção dos conhecimentos das experiências construídas pelos sujeitos.

Nesse âmbito, a pesquisa-formação ancora-se na produção de sentido e significado que dá suporte à construção coletiva dos grupos, em que a experiência apresentada pelos sujeitos, nesses grupos, desencadeia a construção de um conhecimento produzido coletivamente, legitimado e validado como um pressuposto de sua formação. Considerando tais fatores, podemos mencionar que a autonomia docente vai sendo construída paralelamente a esse movimento que transversaliza a vida desses docentes, oferecendo uma gama diversificada de possibilidades para o trabalho em sala de aula. Neste sentido, a pesquisa-formação é articulada ao método (auto)biográfico e traz como objetivo o conhecer a si através de um processo de reflexão que desemboca na tomada de consciência de si, podendo mobilizar os elementos necessários à sua própria formação. Isso faz com que os docentes superem a condição de meros reprodutores de saber, aplicando-se à produção do mesmo. Dominicé (2014, p. 81) afirma que:

[...] o estudo biográfico, apela à reflexão e resulta de uma tomada de consciência, dá origem a um material de investigação que é já o resultado de uma análise. A diversidade dos dados deve assim ser recebida como uma pluralidade de compreensão biográfica. O objetivo teórico da investigação ou a busca de uma teoria da formação tornam-se, então, indissociáveis de um aprofundamento da análise que cada um pode fazer sobre a sua formação.

O processo que se encontra envolvido no desenvolvimento da pesquisa-formação compreende a legitimidade do conhecimento de si, fazendo com que o docente possa definir e entender, através do decurso da própria vida, que a aprendizagem, nos procedimentos de formação sustentados pelas experiências de vida e profissão, desencadeia a teorização ne-

cessária, decorrente desse percurso formativo, fincado no trabalho com o método (auto)biográfico, pois este exige um rigor que favorece a contemplação das subjetividades através de pré-requisitos compreensivo-interpretativos, possibilitando aos sujeitos em processo uma nova perspectiva sobre o seu fazer-se docente. Com isso, tais processos e procedimentos, que se encontram no cerne da pesquisa-formação, coadunam-se ao princípio de que se faz necessária a colaboração daqueles que narram suas histórias de vida, compreendendo-se como sujeitos de mudança que intervêm nas realidades vividas, ou seja, como construtores de sua autonomia profissional, partindo da diferença e das subjetividades.

No caso específico deste trabalho, a pesquisa-formação foi organizada a partir de Oficinas Formativas que foram construídas segundo a proposta dos Ateliês Biográficos apresentada por Delory-Momberger (2006, p. 366), reiterando que “o objetivo do ateliê é precisamente dar corpo a essa dinâmica intencional, reconstruindo uma história projetiva do sujeito e extraíndo a partir dela projetos submetidos ao critério de exequibilidade”.

As oficinas foram organizadas em nove encontros e divididas em três blocos temáticos, perfazendo um total de 30 horas de formação. O percurso de cada etapa foi planejado com vistas à promoção de espaços de formação, percebendo como os professores concebem a diferença na sala de aula, enfatizando que a realização dessas etapas culminaria na produção da memória formativa, que também se caracterizou como um dispositivo de pesquisa. As Oficinas Formativas foram realizadas com docentes das três escolas rurais do município e aconteceram quinzenalmente, na sede do município, nos horários de Atividade Complementar dos professores.

Neste caso, as narrativas possibilitam compreender os sentidos do fazer docente nas es-

colas rurais, colocando-se como condições outras de formação que consideram os processos de nossa existência. Com isso, as formas de conhecimento (re)construídas são válidas e compõem o movimento de formação e autoformação docente. Diante dessas considerações, os professores-colaboradores da pesquisa foram motivados a narrar acerca de suas práticas docentes, apresentando suas aulas e outras atividades desenvolvidas nas classes multisseriadas, enfatizando o que consideravam como um fator primordial para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no contexto da sala de aula, e, sobretudo, como lidavam com as diferenças.

A pesquisa-formação considerou, no decorrer deste movimento formativo, o conhecimento de si como uma perspectiva formativa de oportunidade de tomada de consciência de si e como espaço de formação pensado como pressuposto de engajamento do docente no seu próprio processo de formação. Nesta lógica, o conhecimento de si cria condições para que o sujeito mobilize mecanismos inerentes ao processo de interiorização/exteriorização, por requerer um movimento bidimensional, que focaliza *um* aspecto das vivências individuais, condicionado aos processos de subjetivação, e *outro* aspecto das vivências coletivas, condicionado pelos processos de intersubjetividade.

Diante disso, podemos reiterar que a pesquisa-formação mobilizou o *conhecimento de si* como elemento fundante para pensar a docência nas escolas rurais. Neste sentido, os professores trouxeram várias dimensões acerca de suas práticas pedagógicas, sendo uma delas as bases teóricas e metodológicas que fundamentam o seu fazer. Colocar em questão o lugar de onde os professores falam trouxe à tona experiências de si, experiências do outro e experiências com o meio rural, que foram entrecruzadas à constituição da docência em classes multisseriadas.

Territórios² da diferença na docência em escolas rurais

Ao lidar com as emergências e significar as diferenças, a escola entra num território de embate entre as forças instituídas, as forças instituintes e os movimentos de resistência. Isto a coloca em contato com a grande tensão epistemológica que tem marcado a produção do conhecimento, nas últimas décadas. Uma abordagem da diferença, na perspectiva das singularidades/coletividades dos sujeitos, como uma dimensão que se constrói a partir do processo de produção de suas próprias subjetividades e de composição de suas identidades, faz-se presente na obra de Derida (1986), quando lança mão do termo “*dif-férance*”, como forma de repensar os sentidos da palavra diferir, verbo transitivo direto que indica transferir, adiar; a este verbo são atribuídos, também, os sentidos de ser diferente, distinguir-se.

No que se refere à Educação, temos compreendido as diferenças como realidades sociohistóricas, em processo de construção-desconstrução-construção, sendo estas constitutivas do sujeito, tornando-se um elemento intrínseco da prática pedagógica (CANDAU, 2011). Os estudos acerca das diferenças culturais presentes na escola têm nos apontado para duas abordagens distintas presentes na sala de aula: 1) a diferença como algo a ser extinto em nome da normalização e segregação dos sujeitos; e 2) a diferença como algo a ser assimilado a uma homogeneização, em nome de uma suposta igualdade.

Mesmo diante de tantos debates e de vasta produção teórica, ainda são muitas as tentativas de impor às diferenças que singularizam

2 Aqui, a ideia de território parte da premissa de uma produção que se desdobra “ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais ‘concreta’ e ‘funcional’ à apropriação mais subjetiva e/ou ‘cultural-simbólica’”. (HAESBAERT, 2004, p. 95-96)

os sujeitos algo relacionado à inferioridade ou à individuação. Quando a diferença é tomada pelo seu aspecto segregador, criam-se os paradoxos e as disjunções que ressaltam as relações de poder, as posições ambivalentes e conflituosas existentes. Assim, oposições como erudito e popular, rural e urbano, saber e ignorância são resultantes dessa perspectiva distintiva de perceber as diferenças. Neste caso, igualdade e diferença são vistas como dimensões contrapostas. Por outro lado, as diferenças percebidas pelo viés constitutivo, apontam para a necessidade de se atender ao diferente, em sua diferença, sem discriminá-lo ou inferiorizá-lo.

No caso específico deste estudo, ao lidar com a docência em classes multisseriadas de escolas rurais já partimos de construções sobre a diferença que dicotomizam a relação rural-urbano, uma vez que as escolas rurais sempre foram vistas como inferiores e sem qualidade, estando fadadas ao fracasso, pois a elas estava relegada uma política da falta. Isto se devia ao fato de conceber os espaços rurais, durante muito tempo, como apenas um lugar de produção agrícola e de extração de matéria-prima, desconsiderando os sentidos, as tradições e os processos de produção cultural existentes nestes locais. Através de lutas e embates construídos a partir século XX, a educação oferecida em territórios rurais ocupa outros espaços de reconhecimento e de afirmação.

É neste cenário de (re)pensar o lugar das diferenças nas escolas rurais que esta pesquisa-formação foi realizada, compreendendo a necessidade de rompimento das fronteiras existentes nos espaços escolares, e considerando a riqueza do encontro de culturas que acontece na escola. Para isto, foram consideradas, como pressupostos norteadores, as narrativas de formação construídas no cotidiano da docência exercida em classes multisseria-

das, em uma produção de sentidos acerca das experiências de si, das experiências do outro e das experiências com o meio rural. O trabalho com as narrativas (auto)biográficas nos possibilitou pensar que os fatos vividos pelos professores das escolas rurais tomam dimensões distintas entre si, pois o que os diferencia são exatamente suas experiências construídas na cotidianidade de sua profissão. Estes professores, como sujeitos relacionais e com subjetividades próprias, constroem diferentes identidades, agem e reagem de diferentes maneiras em situações de vida-formação-profissão.

As nossas experiências nos constituem como seres da diferença que, por sua vez, nos tornam sujeitos singulares e da individuação, com particularidades específicas, contudo, sujeitos da coletividade e da pluralidade. Isso nos possibilita viver processos e situações de maneira peculiar, contribuindo para a construção de saberes diferentes e, portanto, experiências singulares. As diferenças nos dão condições para a convivência com nossos conflitos mais internos e o movimento de alteridade requer uma interação, o diálogo e a negociação necessários e importantes nas relações de confronto e nas tensões existentes entre eu, os outros e o ambiente que nos envolve.

As práticas pedagógicas dos professores de escolas rurais, colaboradores desta pesquisa, vão se desvelando de acordo com os diversos elementos que o contexto rural oferece. Elas são estruturadas a partir das concepções que estes docentes têm de educação, das identidades que construíram até o presente momento, dos pertencimentos e inter-relações que estabeleceram com seus pares e com a própria proposta de educação a ser oferecida nas escolas rurais. Diante disto, concebemos o espaço escolar como o território das diferenças, uma vez que é neste lugar que acontece

o encontro das diversas culturas e que são produzidas as (não)condições de visibilidade, reconhecimento e valorização dos sujeitos, em suas dimensões que, em muitos momentos, foram marginalizadas, invisibilizadas e excluídas nas escolas. Candau (2011, p. 252) nos diz que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar.

Para tanto, o desenvolvimento das práticas docentes dos professores-colaboradores toma como princípio as concepções de uma educação contextualizada,³ que possibilita a valorização da realidade e motiva os docentes e estudantes a construir seus próprios conhecimentos, a partir da realidade dos territórios rurais. Clóvis, professor-colaborador, apresentou logo no início de sua narrativa de formação a importância do desenvolvimento do trabalho feito em classes multisseriadas, tendo como ponto de partida as concepções da educação contextualizada para o seu fazer docente.

[...] em relação ao trabalho com a diferença a gente tem procurado facilitar o nosso dia a dia com base nos próprios conhecimentos do aluno, a gente trabalha dentro do contexto, com aquela educação contextualizada. As atividades são programadas desde quando a gente prepara a ficha pedagógica, a gente aplica um diagnóstico, a partir do próprio conhecimento dos alunos, aí a gente resolve trabalhar com uma forma diferente, trabalhar com fichinhas de leitura, com letras, a própria sílaba, na formação de palavras, gravuras, colagem, pinturas, a

gente trabalha com historinhas infantis diante da ficha pedagógica e também a gente assiste diversos tipos de vídeo, com base no contexto. (Clóvis, Extrato da narrativa, 2016)

O que pudemos perceber na apresentação da proposta de educação contextualizada focalizada pelo docente, ao falar das diferenças que atravessam o cotidiano de sua sala de aula, é que há uma concepção de contextualização aqui que não se centra, especificamente, no sujeito, ou seja, não é uma educação que considere as diferenças do sujeito, mas que aponta para uma diferença de estratégias metodológicas. Variar a dimensão das atividades que se desenvolvem em sala de aula não garante uma educação contextualizada, uma vez que esta deveria partir da compreensão de que os sujeitos são diferentes e que por isso as ações pedagógicas deveriam ser pensadas a partir dessa condição/constituição dos alunos.

No que se refere à Proposta de Educação Contextualização apresentada para as escolas rurais, o contexto toma centralidade como “ponto de ancoragem dos processos pedagógicos, mas para fincar aí e a partir daí as condições da mudança com os outros das ‘narrativas hegemônicas’, cujas colorações são de caráter étnico, etário, de gênero, territorial, ambiental, ético, estético, etc.” (MARTINS, 2009, p. 30-31). Nesta proposta, os docentes envolvidos devem considerar o conhecimento do estudante, numa tentativa de trazer à tona o lugar identitário do saber produzido no espaço rural, porém o que percebemos nas narrativas é que a identidade não foi fortalecida em sua construção no momento em que a diferença não é colocada numa posição ambivalente, em negociação e deslocamento. Entretanto, o que ficou em evidência nas narrativas de formação dos professores-colaboradores é a tradução da Proposta de Contextualização como uma prática diagnóstica das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, sendo esta uma das

3 Proposta educacional adotada pelo município de Várzea do Poço/BA, baseada nas teorias de Paulo Freire para fundamentar a prática pedagógica dos docentes das escolas rurais.

visões fundantes do professor sobre a diferença nas classes multisseriadas. Como podemos observar na narrativa de Renato:

[...] Hoje, continuo lecionando com uma prática pedagógica completamente diferente daquela do passado, onde o professor transmitia conteúdos, sendo uma autoridade do saber. Hoje, eu tenho que descobrir o que os alunos já têm de conhecimento, ser um facilitador, um guia para um processo de transmissão de uma série de conhecimento, trabalhar com eles vários tipos de gêneros textuais, ciranda do baú, produção de texto, textos fatiados, textos com erros ortográficos, para fazer a correção, juntamente com eles, enfim, trabalhar a contextualização na sala de aula, para que eles alcancem várias técnicas e padrões, que tornam o indivíduo com várias habilidades na leitura, na escrita, na interpretação e discursos de textos, sempre usando técnicas onde os alunos podem participar com a interação em grupo. Quando meus alunos estão com dificuldade de aprendizagem, tenho que diagnosticar, com o intuito de buscar caminhos para a melhor aprendizagem. A contextualização ajuda neste aspecto. Sempre planejando as atividades, de acordo com as dificuldades dos alunos, onde eles possam participar da construção de seu próprio conhecimento, observando se eles estão sendo atingidos, e se estão conseguindo alcançar os objetivos. Fazer também com que eles reflitam sobre seus erros e acertos, usando sempre a comunicação, motivando para construir e reconstruir num processo pedagógico. (Renato, Extrato da narrativa, 2016)

Ao falar de si, Renato aponta um outro lugar da docência ocupado por ele, ao assumir classes multisseriadas. O docente reconhece-se neste espaço como um professor facilitador de aprendizagem. É neste sentido que contextualizar para ele significa reconhecer as dificuldades do outro (estudante de escolas rurais multisseriadas), para poder adaptá-lo e adequá-lo ao modelo. Neste aspecto, “o que se tornou Outro, estranho ou diferente na escola passa pela tradição que reifica o mesmo, expresso na padronização, nos modelos, na

homogeneização construídos pela cultura da escola. Classificar, normalizar e segregar os sujeitos fazem parte de uma cultura institucional [...]” (RIOS, 2016, p. 290). Percebemos nas narrativas que o foco da proposta contextualizada se centra na ideia da diversidade de ritmos, modos de aprender e de características cognitivas e físicas que singularizam e definem os indivíduos. Os diferentes modos de ser e (com) viver no espaço rural e suas sociabilidades são silenciados nas narrativas dos docentes, ao se referirem à Proposta da Educação Contextualizada.

O docente retoma aqui resquícios das vertentes da psicologia da aprendizagem e da escola nova, do início do século XX, em que a diferença era sinônima de deficiência de aprendizagem. Esta visão atravessou as narrativas dos docentes neste estudo. Em suas experiências formativas, os professores vão apresentando suas concepções sobre a diferença, caracterizando-a a partir do lugar da dificuldade de aprendizagem. Vale ressaltar que, quando os professores-colaboradores mencionam a percepção das aprendizagens que os alunos apresentam, a fazem de uma maneira que caracteriza o aluno de uma forma negativa, em que são observados apenas os aspectos que lhes faltam, não levando em consideração o que estes alunos são de fato. Assim, as diferenças culturais vão ficando despercebidas nos contextos da escola, deixando espaço para a perpetuação de ações carregadas de preconceito e estigmas sobre os estudantes de escolas rurais.

Com isso, as possibilidades de compreensão dos elementos que estão relacionados às dificuldades de aprendizagem dos estudantes se expandem e favorecem a busca de estratégias diversas, que colocam como mecanismos de aprendizagem, oferecendo a tais estudantes acolhimento e segurança, direcionando seus fazeres pedagógicos através de perspec-

tivas que valorizem a superação da diferença. A narrativa de Rafaela apresenta esses aspectos.

[...] Olho para cada um, principalmente aquele com menos conhecimentos, com mais dificuldades na aprendizagem, o mais quieto... alguma coisa dentro deles(as) eu vejo. Tento descobrir o que eles(as) têm de melhor para, juntos, alcançarmos o objetivo que queremos alcançar. Reflito, com cuidado, o valor de cada um(a), a fim de que possa chegar à absoluta compreensão da importância e contribuição de cada um, na dedicação para o aprendizado. (Rafaela, Extrato da narrativa, 2016)

O cuidado com o outro apresenta-se no perfil profissional que Rafaela traça de si, tendo a compreensão de que é fundamental olhar para as diferenças presentes em sala de aula, a partir da compreensão acerca da dificuldade que o estudante apresenta. A identidade e a diferença aparecem na narrativa da docente como fatos naturais, essencializados na vida social dos alunos. A diferença que precisa ser cuidada, resolvida, é concebida como “desvio”, negativamente produzida no interior das relações desenvolvidas no espaço escolar, traduzidas na sua concepção binária (RIOS, 2011)

Ao conceber e ressaltar o lugar da diferença nas classes multisseriadas pela negatividade e pela falta produzida pela dificuldade de aprendizagem, surge outro elemento que a caracteriza, nesta perspectiva, que é a condição socioeconômica dos estudantes do meio rural. Marta apresenta em suas narrativas suas experiências construídas na relação com a diferença, traduzida em dificuldade de aprendizagem, com os estudantes de classes multisseriadas na relação com o contexto familiar/social de onde eles são provenientes:

Na sala de aula, todos os dias [...] aparece dificuldade, aparece aquele aluno que não tomou café que tem dificuldade de aprendizagem por isso, aparece aquele aluno que em casa o pai

brigou, tem aquele que tem deficiência que quando tem um trabalho de grupo não quer ficar junto, tem aquele que tem dificuldade de aprendizagem, são diversos fatores que aparecem na sala de aula e, como professora, tenho que ter aquele discernimento de entender cada dificuldade de cada um e procurar trabalhar em cima daquela dificuldade de cada um pra que todos saiam ganhando. (Marta, Extrato da narrativa, 2016)

A docente enfatiza a diferença a partir da ausência de elementos intrínsecos à condição social e econômica em que seus alunos vivem, atrelando a tais condições as dificuldades de aprendizagem que surgem no contexto da sala de aula. Estas concepções vão sendo construídas, sorrateiramente, em que as diferenças vão sendo percebidas com maior ênfase em seus aspectos negativos. É importante mencionar que, ao relacionar as diferenças às condições socioeconômicas dos alunos, a professora compreende que a sala de aula está permeada por uma diversidade de fatores que exigem delas posicionamentos de respeito e acolhimento, buscando entender as situações de vida de seus alunos e suas possíveis dificuldades para estabelecer um trabalho que considere este contexto como um pressuposto para o desenvolvimento da aprendizagem.

Edson também apresenta as condições sociais e econômicas dos estudantes como marca da diferença presente nas classes multisseriadas,

[...] a questão da diferença que sempre o professor que está na sala de aula se depara [...], a gente encontra filho de pais que não tem aquele acompanhamento como deveria ter com os filhos, [...] a gente também encontra filhos que vem para a escola que não tem [...] uma boa alimentação em casa, a gente também percebe [...] a desestrutura de alguns pais na formação de seus filhos e aí a gente vê essas diferenças dentro da sala de aula pra poder a gente tentar lidar com essas diferenças, ou seja, a gente tem que estar sempre preparados pra poder a

gente lidar com essas diferenças, [...] então a gente tem que ter uma atenção especial para essas crianças porque a criança não é a culpada do que está acontecendo, mas sim o convívio social e [...] muitas vezes também pelo poder aquisitivo [...]. (Edson, extrato da narrativa, 2016)

Esta visão do professor retoma a perspectiva da vertente sociológica⁴ do início do século XX sobre as diferenças presentes na educação construídas a partir da estratificação social. Podemos compreender que a concepção de diferença desse professor traz um sentido ínfimo por considerar as diferenças inerentes aos fatores socioeconômicos de seus alunos, ou seja, se não houvesse a classificação de tal fator não existiriam as diferenças. Isso desconsidera a importância das subjetividades no processo de produção das identidades, com tentativas de reservar para os alunos a mesmidade, como uma forma ingênua, mas com suas intencionalidades, de lidar com as relações nos espaços da sala de aula. Para Bhabha (2013), a diferença segue uma lógica da subversão, e considerá-la requer novas reformulações de conceitos e princípios, até então tidos como válidos e importantes, mas que, de acordo com a reconfiguração das estruturas sociais e políticas, na contemporaneidade, necessitamos lançar mão de concepções outras que levem em conta as produções decorrentes das convergências e divergências que acontecem no interior dos grupos e são elementos necessários à construção de nossas subjetivações, favorecendo a compreensão dos diferentes jeitos de ser, pensar, agir e viver.

O olhar sobre a diferença na busca por razões que caracterizam a dificuldade de aprendizagem dos estudantes de classe multisseriada ainda é uma constante nas narrativas de formação dos docentes. Os professores sinali-

zam o lugar da falta na produção da diferença no cotidiano das salas de aula. A diferença é construída na negatividade, sendo algo a ser superado, suprimido, homogeneizado. Assim, percebemos que a concepção dos professores das escolas rurais sobre as diferenças ainda se encontra ancorada na busca de tornar os sujeitos iguais, padronizados, em que as diferenças são mascaradas ou negadas, numa tentativa de fabricar uma identidade, o que caracteriza a produção da mesmidade, desconsiderando uma proposta que seria construída a partir da “[...] simultaneidade como possibilidade do tempo, em que a relação ética com o outro é condição para as práticas educativas. Vale ressaltar que essa relação ética com o outro pressupõe o seu reconhecimento, não como representação, mas como diferença” (PINHO, 2012, p. 140). Isso significa dizer que, quando as diferenças são tomadas por uma perspectiva de negação ou ocultamento, os ritmos de cada sujeito não são respeitados, pois o que está em voga é apenas um tempo imposto por aquele que não respeita a relação ética com o outro, como uma possibilidade de considerar a temporalidade do outro.

A escola como um território da diferença requer um fazer docente que dê centralidade às questões referentes à identidade e à diferença, como uma proposição de superação de posicionamentos fundamentados numa visão maniqueísta, trazendo possibilidades de construção-desconstrução-reconstrução das identidades, como uma forma de evitar alguns movimentos inspirados na sobreposição cultural que, na maioria das vezes, desconsideram os sujeitos, suas identidades e subjetividades, intensificando processos de exclusão e marginalização.

Considerações finais

O desenvolvimento deste trabalho nos proporcionou reflexões na busca da compreensão de

⁴ Os estudos da Nova Sociologia da Educação, nos anos de 1960, foram fundamentais para discutir esta dimensão da diferença na Escola.

como os professores das escolas rurais concebem a diferença em sala de aula através de suas práticas pedagógicas. Dessa maneira, esta pesquisa colaborou de maneira significativa para a construção de concepções outras sobre as fronteiras que (de)marcam as diferenças dos professores e alunos de classes multisseriadas, tomando como base uma perspectiva fundada no movimento de formação docente que abarca os pressupostos inerentes às necessidades dos professores-colaboradores e que fossem emergindo no desenvolvimento do processo de pesquisa-formação.

A diferença aparece na pesquisa com variados sentidos, ora como característica própria de cada sujeito, ora como um elemento que precisa ser mascarado, a partir das tentativas de homogeneizar os alunos. As diferenças vão sendo demarcadas, a partir das narrativas dos professores, especificamente pela dificuldade de aprendizagem que seus alunos apresentam e pelo fator socioeconômico. Neste sentido, fica evidente que a diferença é concebida pelos professores como elemento de fronteira entre a aprendizagem e a situação social dos alunos de classes multisseriadas. Assim, os professores caracterizam a diferença a partir do lugar da dificuldade da aprendizagem atrelada aos elementos que normalizam e normatizam os sujeitos na escola, tratando-a, na maioria das vezes, como algo negativo no contexto da sala de aula, atribuindo também à diferença um lugar das ausências.

O que podemos afirmar que os docentes precisam compreender, no entrecruzamento das experiências de si, do outro e do meio rural, que os estudantes das escolas rurais multisseriadas são sujeitos produzidos pela identidade e pela diferença, sendo estas constitutivas dos modos de ser e (com)viver nos territórios rurais. Neste sentido, as práticas pedagógicas devem ser contextualizadas pela ancoragem nas diferenças culturais dos sujeitos e não fora dela, para que possam, assim, potencializar a produção de saberes e as diferentes práticas culturais que possam surgir nestes territórios das diferenças.

Considerar o fazer docente nas classes multisseriadas é atentar para todos esses elementos que tentam descaracterizar os sujeitos que vivem nas áreas rurais, oferecendo condições para que esses meninos e meninas possam se reconhecer enquanto protagonistas de suas próprias vidas. Os questionamentos, dilemas, desafios e inquietações que circundam o fazer docente no meio rural são inúmeros, ressurgindo a partir das narrativas dos professores-colaboradores que apontam para a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as novas demandas que se materializam de acordo com as especificidades inerentes aos modos de vida, em que temos os sentidos, valores e princípios produzidos a partir das vivências em áreas rurais.

Referências

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação**

e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, mai./ago. 2006.

DERRIDA, Jacques. A diferença. In: DERRIDA, Jacques. **Margens da filosofia**. Porto: RÉ S Editora, 1986. p. 33-63.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a**

formação. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77-90.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

MARTINS, Josemar da Silva. Contextualizando contexto. **Caderno Multidisciplinar:** Educação e contexto no semiárido brasileiro: Múltiplos espaços para o exercício da contextualização. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, 2009.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a autoformação. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-110.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. **O tempo escolar e o encontro com o outro:** do ritmo à simultaneidade. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Estado da Bahia, Salvador, 2012.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!** Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Rios. Diversidade, direitos humanos e formação docente no cotidiano escolar da Educação Básica. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de.; CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. **Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil.** (Orgs.). Teresina: EDUPI, 2016. p. 287-300.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença.** A perspectiva dos Estudos Culturais. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino; PINHO, Ana Sueli Teixeira de; MEIRELES, Mariana Martins de. Tensões entre o local e o global: ruralidades contemporâneas e docência em escolas rurais. **Revista Educação,** Santa Maria, v. 37, p. 351-364, 2012.

Recebido em: 30/08/2016

Aprovado em: 21/03/2017

Charles Maycon de Almeida Mota é Mestre em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Campus IV, Jacobina. Professor da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Várzea do Poço/Bahia; Membro do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. e-mail: charlesmaycon22@hotmail.com

Rua Durval Gama, nº 77, Centro. Várzea do Poço – Bahia – Brasil. CEP: 44.715.000. Fone: (74)99643152.

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios é Pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Titular do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – UNEB; Líder do Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica – DIVERSO. e-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

Avenida Cardeal da Silva, 523 – Ed. Liliana, aptº 703 – Federação – Salvador-Bahia-Brasil CEP: 40.230.305 Fone: (71) 99204-3623

AS CRIANÇAS NA ESCOLA, SEUS ENREDOS E NARRATIVAS

■ GIANINE MARIA DE SOUZA PIERRO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Refletir sobre a cultura escolar e a cultura da infância, a partir das narrativas do que dizem as crianças sobre a escola é o desafio que trazemos neste texto. Para tanto, dialogamos com Bruner (1997; 2001), Passeggi (2011), Pino (2005), Ricoeur (1997), Vigotski (1998) e Wulf (2016), e como metodologia desenvolvemos rodas de conversas (PASSEGGI, 2011), realizadas em uma escola pública na cidade de Niterói, com alunos de Ensino Fundamental com idade entre 6 e 8 anos, tendo, como parceiros, personagens e autores dos livros de histórias. Esta pesquisa, ancorada nos princípios e métodos da pesquisa (auto)biográfica em Educação, apresenta como objetivo dar visibilidade à voz da criança, destacando o seu modo de refletir, para melhor pensar o papel da escola no acolhimento institucional da infância. Como resultado possibilitou: (a) olhar a criança pelo que é, o que pensa e diz e não pelo que poderá ser; (b) reafirmar a pertinência da abordagem em rodas de conversa, contribuindo e ampliando o repertório de práticas de investigação e análise da voz da criança, e (c) desvelar a possibilidade da criança alternar entre o lugar de espectadora e personagem dos fatos e situações narrados, a partir da experiência de ser criança em diferentes tempos e espaços.

Palavras-chave: Cultura da escola. Cultura da infância. Roda de Conversa. Pesquisa Narrativa. Reflexividade.

ABSTRACT

THE CHILDREN AT SCHOOL, THEIR PLOTS AND NARRATIVES

To reflect on school culture and the culture of childhood from the narratives that children tell about the school is the challenge that we bring in this text. In order to do this, we have dialogues with Bruner (1997; 2001), Pino (2005), Ricoeur (1997), Vigotski (1998) and Wulf (2016) and as methodology we developed circles of conversations (PASSEGGI, 2011) held in a public school in the city of Niterói, RJ, with elementary school students aged between 6 and 8 years, having as

partners, characters and authors of story books. This research, anchored in the principles and methods of (auto) biographical research in Education, has as objective to give visibility to the voice of the children, highlighting the way they reflect, to better think about the role of the school in institutional childcare. As a result, it was possible to: (a) look at the child for who he is, what he thinks and he says and not for what he can be; (b) reaffirm the relevance of the approach on circles of conversation by contributing and extending the repertoire of research practices and analysis of the voice of the child, and (c) disclose the possibility of child role switch between the place of spectator and character of facts and situations narrated, from the experience of being a child in different times and spaces.

Keywords: School culture. Culture of childhood. Circles of conversations. Narrative Research. Reflexivity.

RESUMEN

LOS NIÑOS EN LA ESCUELA, SUS ENREDOS Y NARRATIVAS

Reflexionar sobre la cultura escolar y la cultura de la infancia de las narrativas que hablan a los niños acerca de la escuela, es el desafío que traemos en este texto. Tratar con Bruner, Passeggi, Pino, Ricoeur, Vygotsky y Wulf y la metodología desarrollada en ruedas de conversación en una escuela primaria en Niterói, RJ, con estudiantes de 6 y 8 años de edad, teniéndolos como socios, personajes y autores de libros de cuentos. Esta investigación anclada en los principios y métodos de investigación (auto) biográfica en educación, tiene como objetivo dar visibilidad a la voz del niño, destacando la forma en que reflexionan, para pensar mejor el papel de la escuela el cuidado institucional de la infancia. Como un resultado posibilitó: (a) mirar al niño por lo que es, lo que piensa y dice, y no por lo que puede ser; (b) reafirmar la pertinencia del enfoque de ruedas de conversación para contribuir y ampliar el repertorio de prácticas de investigación y el análisis de la voz del niño, y (c) revelar la posibilidad del niño de alternar entre el lugar de espectador y de personaje de hechos y situaciones que narro, a partir de la experiencia de ser niño en diferentes espacios y tiempos.

Palabras clave: Cultura escolar. Cultura de la infancia. Ruedas de conversación. Investigación narrativa. Reflexividad.

Introdução

“Em certa altura, chegou ao limite das terras até onde se aventurara sozinho. Dali para diante, para o nosso menino, será só uma pergunta sem literatura: – Vou ou não vou? E foi.”

José Saramago (2001, p. 10)

Assim como o menino na história escrita por Saramago (2001), optamos também por caminhar pelas trilhas da pesquisa, mas não nos aventuramos sozinhas, porém acompanhadas pelos alunos de Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Niterói, RJ e por suas narrativas e desenhos. Uma parceria que nos possibilitou buscar o olhar da criança ao captar a escola, do seu lugar, de suas manifestações, produções culturais, e as relações entre pares, atribuindo sentidos às suas vidas e aprendizagens, para viver e interpretar o mundo, na perspectiva de atores sociais e de cultura que são.

Ao cruzar olhares para as crianças e a escola, algumas perguntas surgiram: o que a criança fala de suas experiências de aprendizagem na escola? Como a cultura da escola é expressa pela criança?

Embasada na metodologia narrativa, a pesquisa *“Era uma vez um lugar de aprender: olhares, experiências e imaginário de crianças lançados para a escola”*, projeto de Pós-doutorado, com apoio do CNPq, integrada ao projeto *“Narrativas da infância: o que contam as crianças sobre a escola e os professores sobre a infância”* (MICT-CNPq|EditalUniversal-14/2014, processo nº 462119/2014-9), utilizando-se da contação de histórias nas rodas de conversas (PASSEGGI, 2011), abriu espaços para que os alunos de Ensino Fundamental dialogassem, desenhassem, criassem e recriassem outras histórias. Nas rodas de conversa, as crianças conversaram com seus pares como também com personagens das histórias e autores so-

bre sua compreensão dos enredos da escola, como sujeito de direitos ativos e participantes nas relações sociais, elaborando seu jeito próprio de ver o mundo.

Consideramos que compete à pesquisa educacional tomar como objeto de estudo, no cenário educativo atual, a capacidade de reflexão que emerge na infância e problematizar suas questões para pensar a reflexividade na infância, sobre a qual se baseia a pesquisa, e também a escola e a cultura, repercutindo significativamente nas políticas públicas sociais e educacionais.

Para este texto apresentamos, na primeira parte, o quadro teórico e metodológico, ao refletir sobre cultura, literatura, reflexividade, para, a seguir, tematizar, com as crianças, a partir de suas narrativas, e assim conhecer a sua escola. O interesse é interpretar, com elas, a forma como apresentam e tecem suas experiências de aprendizagem e como vão gerenciando seus pertencimentos à escola, numa negociação onde tecem seus enredos e enlaçam espaços, tempos e rituais.

Cultura da escola e cultura da infância

As transformações e as construções do homem e das sociedades perpassam por longo e dinâmico processo engendrado no tempo e no espaço desse nosso planeta, e o entendimento sobre cultura, naturalmente, vem sofrendo mudanças e encontrando novas versões. Viver e compreender o mundo, o universo, tudo o que a humanidade construiu, materializa-se em aprendizagens, mudanças e diversidades.

Sustentamos o debate sobre cultura na perspectiva de que ela em si carrega as nossas marcas de humanidade, e assim seu forte entrelaçamento com a educação. Aqui queremos mencionar as contribuições das ciências hu-

manas: Antropologia e Psicologia, no caminho da compreensão da condição humana, da autoria e do lugar da subjetividade do indivíduo, entendendo criança e adulto como autores no seu tempo, protagonizando e compartilhando os espaços sociais que habitam.

Desta forma, destacamos a compreensão de cultura enraizada em determinado contexto, garantindo a perspectiva da diversidade, considerando o fato da educação estar ancorada num contexto cultural. Esta perspectiva, com a qual compartilhamos, é defendida por Ogay (2010), levando a cultura a sério em qualquer investigação em ciências humanas, como “um processo na essência da interrogação do investigador” (2010, p. 397).

Nas sociedades mais antigas, natureza e cultura estavam próximas na existência humana, quase sem distinção, diferentemente da forma como são concebidas na atualidade. Chauí (2006) indica como marcos fundadores da cultura duas narrativas míticas que explicam a passagem da condição de natureza para a condição de cultura, para a vida dos homens. Uma se reporta à relação do homem com o trabalho, entendido como as ações intencionais “sobre” a natureza (como o manejo do fogo para alimentar-se e aquecer-se); e a outra é a forma narrativa onde, através da linguagem, o homem passa a produzir cultura, tendo a palavra como expressão do seu pensamento.

Chauí (2006) esclarece o processo inicial de distinção e surgimento de cultura, com a seguinte observação:

Assim como a agricultura retira da terra seus melhores alimentos e o adestramento dos animais se torna mais proveitoso aos homens, o ser humano alcança sua melhor /verdadeira humanidade pelo cultivo de seu corpo e de seu espírito. A cultura é uma *segunda natureza* que a educação e os costumes acrescentam à primeira natureza, isto é, uma natureza *adquirida*, que melhora, aperfeiçoa e desenvolve a natureza *inata* de cada um. (2006, p. 106, grifos nossos)

As dimensões e compreensões que atribuímos à cultura, até como passamos a entendê-la hoje, puderam ser estudadas com o surgimento das ciências sociais, mais especificamente da Antropologia, que buscou determinar em que momento, e em que circunstâncias, os humanos se afirmam diferentes da natureza, dando origem ao mundo da cultura.

O movimento e a complexidade das sociedades, se entendidos pelo prisma do paradigma¹ apresentado por Morin (2001), os modos de vida, de estar no mundo, de trabalho e produção, de relação de poder, de comunicação e do conhecimento científico, propuseram mudanças, distanciamento e até mesmo oposição entre o conceito e a relação natureza e cultura.

Em termos antropológicos, segundo Chauí (2006), cultura se diz em três sentidos principais: (a) como criação da ordem simbólica da *lei*, isto é, de sistemas de interdição e obrigações, estabelecidos a partir de atribuições de valores e coisas às pessoas e às suas relações, e ainda aos acontecimentos e fatos; (b) como criação de uma ordem simbólica da linguagem (tanto para representar como para interpretar a realidade) do trabalho, do espaço, do tempo, do sagrado e do profano, do visível e do invisível; e (c) como um conjunto de práticas, comportamentos, ações e instituições pelos quais os homens se relacionam entre si e com a natureza e dela se distinguem, agindo sobre ela ou através dela, modificando-a, fundando a organização social, sua transformação e sua transmissão de geração em geração.

Distante da visão evolucionista nas ciências sociais e humanas, a contribuição de autores como Gilberto Velho (1981), para quem a cultura é o *lôcus* propriamente humanizador e Geertz (1978), que considera não existir o que

1 Paradigma da complexidade: proposto por Edgar Morin (2001), para traduzir o sentido de universo do conhecimento multidimensional, de maneira a abranger os fenômenos físicos, biológicos, sociais, culturais, econômicos, políticos, na relações de interdependência, complementaridade e diferenciação.

chamamos de natureza humana independente da cultura, na atualidade, a cultura desnatura-liza-se da natureza por meio de práticas que *criam* a existência social, política, religiosa, intelectual e artística.

Bruner (2001) desenvolve estudos no campo da Psicologia Cultural, mostrando interesse pelas formas através das quais os seres humanos produzem significados, nos contextos culturais onde estão inseridos, e aos quais a educação está intimamente relacionada. No sentido intrínseco, a cultura molda e educa a mente, explorando, além dos significados, o uso destes pelas pessoas, na prática, num caminho com duas vias, ou seja, procede de dentro para fora e também em sentido inverso. Afirma ainda que, diferentemente do que se vê em outras espécies, a cultura cria uma rede de expectativas mútuas, uma sintonia entre os humanos.

Algumas das questões colocadas por Bruner (2001) relacionam-se à relevância dessa área da psicologia para a educação, podendo assumir um caráter incentivador e que favoreça as crianças a utilizar recursos e oportunidades da cultura. A influência da cultura na aprendizagem escolar, para o autor, atesta a natureza cultural do conhecimento e da sua aquisição, considerando que as pessoas são resultado deste processo de produção de significados.

Numa perspectiva dialógica, a cultura escolar e a cultura da infância estão em permanente tensão no ambiente da aprendizagem, no processo de inserção da criança na escola. A socialização e a subjetivação ali presentes são reafirmadas pela noção de enculturação, utilizada por Bruner (1997), onde se dá a transmissão da cultura de uma geração a outra, simultaneamente, e na mesma dimensão em que se dá a construção da identidade pessoal, onde se podem reconhecer as marcas e traços específicos da sociedade a que se pertence.

No entendimento de Wulf (2016), a mimese está entre os mecanismos mais importantes que garantem a passagem da cultura para a geração seguinte. Para este autor, o saber social prático permite e habilita que os indivíduos se orientem num contexto social através dos processos miméticos, isto é, da capacidade de recolher marcas durante a sua existência e as assimilar. Pela mimese, o indivíduo adquire as imagens, os esquemas e os movimentos que lhe darão a capacidade de agir, constituindo significativa parcela num saber ritual.

Assim como Vigotski (1998) utiliza o conceito de “duplo nascer”, ao se referir ao nascimento biológico e ao nascimento cultural da criança, Wulf (2016) atribui a mesma condição à hereditariedade, ao afirmar que a aptidão para o mimetismo é condição indispensável à aprendizagem cultural e à “dupla hereditariedade”, ou seja, a transmissão de bens culturais que, no caso do homem, caminha junto com a hereditariedade biológica e permite, ao mesmo tempo, um desenvolvimento e uma transformação da cultura.

Ampliando esta perspectiva, o autor vai além, por compreender que os processos miméticos não geram simplesmente métodos de cópia de mundos já simbolicamente interpretados, uma vez que o ser humano, ao incorporar as marcas desses mundos e as assimilar, numa via de mão dupla, ele as transformam também. Assim, aquele mundo originalmente dado, exatamente porque vivido nas relações miméticas, comporta sempre um aspecto criador. Decorre daí uma dinâmica cultural entre as gerações e as culturas, referendando a constante produção de algo novo.

Reproduzir e imitar não significa exatamente, no pensamento de Wulf (2016), fabricar uma cópia, mas elaborar uma imagem, um ritual que tem, decerto, um modelo, mas não o copia. Nesse processo, ocorrem modificações, certos elementos são descartados, outros são

acrescentados, e assim por diante, de modo que a semelhança já não é tão assegurada. O que é importante afirmar é que, seja como for, a criação da imagem implica a transformação do modelo.

Na referência mimética, figurações e ordenamentos rituais são atualizados e modificados, em função das necessidades da ação. Os indivíduos apropriam-se das constelações miméticas, dos estilos de encenação e dos tipos de movimento, que eles modificam de acordo com o gosto ou a necessidade. Diferentemente de produzir cópias, como faz uma impressora, na repetição de rituais mais antigos, por exemplo, não se executa apenas uma cópia, pelo contrário, cria-se algo novo a partir de elementos mimeticamente transferidos e assimilados. Para Wulf (2016), nesse novo há a retomada de todos os elementos anteriores porque atualizado no processo mimético, o ritual inclui o antigo, com outros trajes e cara nova.

Na sua reflexão sobre como os indivíduos e, portanto, a criança, vêm se apropriando e se relacionando com a cultura, Wulf (2016) vai incorporando a dimensão da experiência e de ação para chegar na ideia de individualidade, construída a partir da relação e do confronto entre uma situação anterior ou um mundo exterior e a formação do eu. Os mundos exteriores e interiores aproximam-se continuamente uns dos outros e só podem ser apreendidos nessa correlação. Entre o interior e o exterior, surgem semelhanças e correspondências. Os seres humanos assemelham-se ao mundo e ao mesmo tempo modificam-se; ao longo dessa transformação, sua percepção do exterior se altera, assim como se altera a percepção que eles têm deles mesmos.

As proposições sobre cultura que viemos desenvolvendo neste texto, na perspectiva de um conceito dinâmico, aliando continuidade e mudança, e fornecendo ao indivíduo um

repertório de significados, consubstanciam o caminho da nossa compreensão de como as crianças adquirem a capacidade de se orientar no campo social, e ainda reconhecem a educação intimamente relacionada com o contexto cultural, e a criança e a escola como produtores de cultura, que ao vivê-la são capazes de negociar e renegociar significados.

A criança tem na escola um dos seus espaços de atuação social. Lá ela frequenta e convive com outras crianças e com outros adultos, e ainda com o que se entende por cultura escolar, com seus modos de agir e padrões. No processo de escolarização, a lógica da criança nem sempre vem ao encontro das lógicas do capital cultural e do capital escolar. São as diferentes culturas que se entrecruzam, num processo contínuo de inserção da criança, que tanto se dá de maneira impositiva como também, como viemos discutindo, construindo significados, compartilhados por seus pares ou não, sustentados em práticas da vida individual e social.

Javeau (2005), elucidando a dimensão cultural da criança, afirma que elas se constituem crianças na e pela cultura, e nesse sentido pode-se abordar a infância como uma categoria geracional, onde as crianças são identificadas em seus aspectos sociais, políticos, éticos e sociais e culturais.

Na perspectiva histórico-cultural, encontramos, nos pensamentos de Vigotski (1998) e de Pino (2005), esclarecimentos sobre o processo de captar/apreender a realidade que a criança vai elaborando, isto é, a capacidade de transformar elementos: objetos, seres e situações em imagens mentais, pela representação. Transitar entre elementos e imagens pressupõe a “capacidade de ver a realidade num outro plano, aquele em que a *imagem mental* o homem contrapõe uma *representação* simbólica ou signo, com a qual pode saber e dizer o que percebe e o que pensa a respeito dessa

realidade” (PINO, 2005, p. 158, grifos do autor).

Para Angel Pino (2005), o caráter cultural do psiquismo humano é o grande desafio para estudiosos e pesquisadores que trabalham na perspectiva psicológica inaugurada por Vigotski (1998), quando buscou entender e elucidar como a cultura pode se tornar constitutiva da natureza humana, questão fundamental para integrar os princípios da aprendizagem.

Bruner (2001), autor com o qual viemos dialogando, escreve a respeito da constituição social da mente e chama a atenção para o papel da escola na promoção da atividade compartilhada, da reflexão, do diálogo e da negociação, no contexto educacional. Essas atividades, segundo este autor, se apresentam como formas de equipar a mente com habilidades voltadas à compreensão, à percepção e à ação crítica, no mundo social e cultural. Para Bruner, a partir dos elementos da cultura, “a criança narra para si mesmo e para o outro o que lhe acontece” (2001, p. 90) Assim, ao construir suas narrativas, ela situa ou contrasta seus relatos dentro de um amplo modelo cultural, organizando sua experiência, contando uma história que faça sentido para ela, conferindo significado aos acontecimentos e não necessariamente para resolver seus dramas.

A Sociologia da Infância, de acordo com Corsaro (2009; 2002), destaca a dimensão criativa atribuída pela criança no contato com as informações do mundo adulto. Ao se apropriar desses conteúdos, a criança os processa numa dupla dimensão: de produzir a sua própria cultura de pares como, simultaneamente, de contribuir para a reprodução da cultura adulta. Esse processo é entendido, pelo autor, como a reprodução interpretativa da cultura, onde, na própria interação da criança com os colegas, se pensamos no contexto escolar, são elaboradas diferentes culturas de pares, e na medida em que se apropria dessas vivências, participa do mundo dos adultos.

Delgado e Müller, ao discutirem os aspectos sociais da infância, consideram que a Sociologia da Infância tem como objetivo e desafio considerar “as crianças como atores sociais plenos” (2005, p. 351). O olhar da criança, ao captar o mundo por seu viés, muitas vezes diferentemente do que adultos e professores podem perceber, constrói sentidos para suas vidas e modos de interpretar o mundo. Como ser cultural, a criança interage e sofre interferências socioculturais e, naturalmente, essa relação também acontece no ambiente escolar.

Literatura e reflexividade: um panorama

As narrativas produzidas pela criança acerca de suas experiências, sua maneira de compreender a vida, de conviver com os outros, despertam nosso interesse e se configuram num precioso objeto de estudo, buscando evidenciar o seu jeito de estar no mundo. Nos estudos desenvolvidos por Passeggi et al (2014), as autoras afirmam que a criança realiza, no ato de narrar, um processo de reflexão, denominado reflexividade autobiográfica. Para as autoras, seja na brincadeira ou no cotidiano escolar, a partir dos modos de narrar e refletir “as crianças vão ampliando seu repertório de visões de mundo, às vezes conflitantes, e por essa mesma razão vão se situando na coletividade e vão dando sentido ao que começam a entender por cooperação entre elas como forma de “viver juntos” (2014, p. 99).

É essa disposição do humano para a reflexão sobre si mesmo que caracteriza a reflexividade autobiográfica. Através da narrativa, é possível contrair a história de cada um, revelando *o que?* e *o quem?* – sem que haja uma justaposição entre essas condições e indicando a noção de “manutenção de si” (RICOEUR,

1997), com o objetivo de compreender a identidade da criança, como dar sentido ao mundo que a rodeia, a sua vida e a sua relação com os outros e com o ambiente cultural no qual se desenvolve.

As histórias infantis exploram a ideia de tempo e alargam o sentido de coletividade, sejam elas produzidas por escritores ou por crianças. A fala da criança, do seu momento histórico e de sua inserção social e cultural, constrói histórias que tanto são individuais quanto coletivas, e que podem ser continuadas e ressignificadas dentro de cada um de nós, a partir da experiência de ser criança, em diferentes tempos e espaços.

A literatura infantil pode ser representada em abordagem de interpretação imagética, portanto carregada de significados trazidos a partir do contexto social e cultural. Essa dimensão das histórias favorece e estimula a linguagem, o pensamento, a criação e a transformação. Tanto a leitura da imagem e como a do texto são pontos de partida para um processo de desenvolvimento e reflexão.

E é esta literatura fundamentada pela imagem e acompanhada pela narrativa da história que está sendo contada pelas crianças da escola com as quais conversamos. As personagens que colocaram em cena são crianças que estudam, elas e seus colegas de sala de aula, os ambientes da escola, as professoras, alguns objetos, como mochilas com carrinhos, quadro branco, cadeiras e carteiras, janelas e portas, escorrega, pátio para recreação. Acompanhando Bruner (2001), esses elementos apresentados pelas crianças, em suas narrativas e em seus desenhos, falam daquilo que está num panorama externo, enquanto que as representações feitas por elas se encontram em um panorama interno, porque significam o que estão pensando, o seu mundo interior, o que estão concebendo, criando, refletindo.

Nos enredos da criança e da escola

O que pretendemos focalizar neste texto é como as crianças narram sua vivência na escola, e para isso elas conversam/desenharam para *Meena*, personagem da história que contamos para elas, e assim, narrando e desenhando, vão dando sentido, insinuando ou silenciando o que as afeta na escola e, na construção de seus enredos, vão nos apresentando como vivem a cultura de sua escola.

Realizar o que hoje compreendemos por pesquisa com crianças, sabemos, implica em novas questões epistemológicas, éticas e de métodos, desde a concepção do projeto até as decorrentes publicações. Implica ainda em construir parceria sobre o significado da escola e sobre a escola apresentada por esse grupo de crianças.

As rodas de conversa, propostas por Passaggi et al (2014), apresentam-se como metodologia onde as narrativas circulam e provocam a criança. Nessa metodologia, essas narrativas favorecem a organização e a estrutura tanto da experiência como da ação, o que é de vital importância para a compreensão do discurso. Ao introduzirmos, nas rodas de conversa realizadas na pesquisa, a contação de histórias, exploramos ainda mais o universo imaginal e a compreensão da criança sobre a escola, através de suas narrativas e de seus desenhos. Por isso mesmo, consideramos as rodas de conversa bastante adequadas à pesquisa com crianças.

Como protocolo de pesquisa, a organização dos grupos de alunos para participarem das rodas de conversa foi proposta pelas professoras, conciliando a dinâmica das tarefas da sala de aula e as atividades curriculares: Educação Física; Inglês e Artes Plásticas. Em horário escolar, organizamos grupos de 3 a 5 crianças para a realização de cada roda, com

a presença de meninos e meninas, dentro da escola, mas num ambiente que não a própria sala de aula, onde estavam acontecendo atividades.

Para as turmas de 1º ano dos turnos da manhã e da tarde (crianças com idades que variavam de 6 a 8 anos), selecionamos a história “*A menina que odiava livros*”, escrita por Manjusha Pawagi e ilustrada Jeanne Franson. A metodologia da pesquisa compreendeu três momentos. No primeiro momento, a história, com duração de 07 minutos e 20 segundos, foi apresentada em vídeo,² no computador, para as crianças que participavam da roda de conversa. Em sequência, o segundo momento da metodologia, depois da apreciação do vídeo, foi proposto às crianças que desenhassem a sua escola para contar, ao personagem da história “*Meena*”, como é a escola em que estudam, atualmente, o que fazem e vivem ali. Finalmente, no terceiro momento, em um outro dia da semana, retomamos com as mesmas crianças, em outra roda de conversa, agora apresentando seus desenhos no computador, em forma de “*slides*”, a fim de que elas pudessem interagir/negociar com seus desenhos, como uma maneira de apresentar à personagem *Meena* a escola onde estudam. Esta etapa também foi pensada como um momento de retomar e revisar, pelo aluno, sua participação na pesquisa, especificamente na produção de dados a partir de seu desenho e seus depoimentos, analisando e refletindo sobre o que e como seus desenhos apresentam histórias, personagens e a escola.

Desta forma, privilegiamos a escuta da criança frente à realidade e a sua vivência escolar, seguindo assim o pensamento de Rocha, que considera ser este o processo de “reconhecimento das crianças como agentes sociais, de sua competência para ação, para a

comunidade e troca cultural” (2013, p. 112).

Os ritos de aprendizagem no Ensino Fundamental, protagonizados por aprender a ler e escrever, representam a travessia da oralidade à escrita, do *status* de criança para o de aluno, da cultura da criança para a cultura escolar, um processo iniciático de escolarização, que pode ser carregado de consagração e de exclusão. As pesquisas de Passeggi et al, ao se referirem a este processo, denominam como “*ethos* de leitor, bom leitor, mau leitor a começar se delinear, para cada um, como possibilidades de ser aluno” (2014, p. 95).

Especificamente a história que foi utilizada na metodologia da pesquisa, a personagem *Meena*, uma menina que vive uma situação inusitada, quando seus livros caem no chão e as personagens saem dos livros, ficando perdidos e confusos, tumultuando sua casa. A maneira que a menina descobre para fazer as personagens voltarem para as páginas, é ler todos os livros, um de cada vez. O enredo da história explora a condição do texto e da imagem, permitindo que as crianças circulassem entre essas duas dimensões. Nas conversas das crianças com os colegas, a pesquisadora e os personagens, o que pensam é mesmo muito importante por evocar suas histórias ou aprendizagens, inclusive se consideramos a formulação de suas narrativas. Pela literatura, a capacidade de evocar imagens e provocar a imaginação, para Calvino, apresenta direta relação entre visibilidade e imaginação. O autor distingue dois tipos de processos imaginativos: “o que parte da palavra para chegar à imagem visiva, e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal” (1990, p. 99).

Nessas rodas de conversa registramos momentos muitos ricos na pesquisa, considerando que era necessário compreender/dialogar com as crianças sobre o que pensam e o que têm a nos dizer sobre a escola, as aprendizagens, práticas de leitura, temas e personagens

2 Vídeo disponível em: <www.youtube.com/watch?v=-geQL2cZxR7Q>.

das histórias. Enquanto desenhavam nas rodas de conversa, as crianças conversaram sobre diversos assuntos: a história que assistiram; a sua sala de aula; os ambientes da escola; sobre as regras e as atividades na escola; sobre características dos colegas; sobre leitura, histórias, os adultos que liam para elas; sobre seus desejos e também sobre seus desenhos, e ainda faziam comentários sobre a interação com os objetos plásticos (lápiz de cor; hidrocor; papel ofício). Pudemos então perceber as questões sobre as culturas da infância, apresentadas por Sarmiento (2003, quanto aos diferentes modos de interpretação do mundo e de simbolização do real que as crianças trouxeram para as rodas de conversa.

As crianças, como seres ativos e sociais que são, não só responderam às perguntas e questões que foram lançadas no grupo, naqueles momentos, mas também fizeram perguntas para os colegas ou para a pesquisadora. Podemos dizer que os encontros foram calorosos, no sentido da relação entre crianças e pesquisadora. Como afirmamos anteriormente, de acordo com o pensamento de Passeggi et al (2014), essa metodologia destaca a condição reflexiva da criança, ao narrar.

Do ponto de vista teórico e epistemológico, Delory-Momberger (2012, p. 525) admite como princípio que o “humano apreende e vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida”. As representações produzidas através das narrativas e dos desenhos das crianças tiveram como intenção capturar e compreender as experiências que fazem com que crianças se apropriem e se façam sujeitos na escola, inclusive na perspectiva da biografização.

No registro de seus enredos, selecionamos momentos muitos caros para a pesquisa, onde, em suas reflexões, as crianças tecem e articulam seu saber e o contexto escolar, a re-

lação com a família, tema explorado pela história que elas conheceram já que a história de Meena acontece na casa dela, no quarto dela.

Maria Eduarda (6 anos), enquanto desenhava sua escola para apresentar a Meena, construiu um possível diálogo com sua mãe sobre esta personagem e sua entrada na escola. Maria Eduarda foi narrando para a pesquisadora: “Tia, eu vou falar com a minha mãe que tem a Meena na escola. E aí a minha mãe vai perguntar: – Quem é a Meena? É aluna nova?” Então, Maria Eduarda (6 anos), ri e responde à suposta pergunta: “Claro que não! É uma menina de computador”.

A narrativa de Maria Eduarda é um ato de poiesis, de criação, invenção e apropriação de cultura. Ao trazer para si a relação com o outro – sua mãe, Maria Eduarda narra sobre o novo, as práticas de acompanhamento e controle das famílias e, mais ainda, o inusitado, uma nova companheira na escola, personagem de história e do computador, de imagem e de texto, e que sua mãe desconhece. Com um lugar social constituído – aluna, Maria Eduarda protagoniza a informação, a surpresa e a brincadeira, revelando *o que?* e *o quem?* – naquele momento, viabilizando assim as produções culturais da infância, que podem ser distintas das dos adultos.

Nos desenhos das crianças, narrativas icnográficas, tanto sobre os espaços físicos, os ambientes, as brincadeiras como também quanto às pessoas, foram registradas, documentando a escola e as aprendizagens que vivem diariamente. Mariana, Agatha e Douglas, que estudam no 1º ano, todos com 6 anos de idade, participando na roda de conversa, percebem a questão da singularidade institucional, quando comentam: “A escola da Meena é quase igual à escola da gente”, disse Mariana. “Mas não é a mesma coisa”, respondeu Agatha, que continuou: “É quase igual, mas não é a mesma coisa”.

Por onde andava seu pensamento? O que elas poderiam nos contar sobre a *escola que é igual, mas não é a mesma coisa*? Naquele instante, percebemos que as crianças nos davam uma pista ao refletir a história de cada um, o lugar de cada um, indicando a noção de manutenção de si, proposta por Ricoeur (1997). As crianças frequentam a escola, mas a escola e as crianças podem ser diferentes.

O diálogo continua: “A *escola da Meena, acho que não usa computador. Aqui tem*”, disse a Mariana. A pesquisadora então continua a conversa e pergunta: “*Como pode ser a escola da Meena? O que deve ter?*” Imediatamente, Mariana responde: “*Banheiro, bebedouro, tudo que tem aqui deve ter em outras escolas*”. A pesquisadora continua: “*As escolas são sempre iguais?*” Douglas, que durante esse momento da roda de conversa desenhava, mas ainda não havia emitido sua opinião, pensa e responde: “*Quase iguais têm desenho que não é igual, essas coisas. Têm parede que não é igual ...*”.

Neste diálogo, Mariana, Agatha e Douglas propõem uma reflexão sobre a instituição escolar: ela é igual, mas é diferente. É igual no seu mobiliário, mas “*tem desenho que não é igual*”. Nos olhares que as crianças lançam para a escola, elas nos dizem que, embora os seus rituais e estrutura sejam convencionais: salas de aula, mesas e cadeiras, armários, refeitórios, banheiros, corredores, paredes, pátios, elas são *quase iguais*, uma vez que podemos encontrar *outros desenhos*. Toda a reflexão de Wulf (2016) sobre aprendizagem cultural e mimese, sobre semelhanças e correspondências, e a possibilidade de criar e modificar fez-se presente, fez com que encontrássemos crianças, na sua condição de atores sociais plenos, o que gera *outros desenhos*.

O modelo escolar e seu caráter muitas vezes homogeneizador, que acontece no decorrer da escolaridade, no Ensino Fundamental, mudando a condição de criança para aluno,

constrói a “*trajetória de um apagamento*”, discutida por Passeggi et al (2014). Para os alunos de 1º ano do Ensino Fundamental é muito importante estudar e corresponder às regras impostas pelo modelo escolar. Kaiki (7 anos) sabe muito bem disso e afirma: “*Eu estudo direitinho para não ficar burro, onde aprende as contas, livro de Matemática, como eu vou aprendendo*”. Esta frase foi repetida por outras vozes, nas rodas de conversas, que realizamos. Expressão recorrente entre as crianças “*não ficar burro*”, deflagra a intenção de aprender, mas também está impregnada de conotação pejorativa, para quem não corresponder ao sucesso da aprendizagem. Passar pela escola sem aprender não é possível. Tanto as crianças do 1º ano desta escola, como para Paulo Freire (2001), ambos creditam à aprendizagem a dimensão da mudança.

O domínio do espaço, das dinâmicas e dos instrumentos faz com que a escola seja uma instituição sobre a qual não só as crianças refletem, mas também pela qual as crianças se apropriam do saber que lhe propõem. Esse ritual do conhecimento, a passagem do “*não saber*” para “*o saber*”, não diz respeito somente às metodologias desenvolvidas pelos docentes ou ainda às políticas educacionais. Naquela roda de conversa, Julia e Kaiki (7 anos) assumiram seu lugar de aluno, dizendo a que vieram e delegando à escola, às instâncias oficiais e a todos os profissionais envolvidos com a Educação que também assumam as responsabilidades que lhes cabe e cumpram o seu papel de educadores, aqueles que não esquecem os saberes e a cultura da infância.

No entanto, a pesquisa (auto)biográfica nos oferece a oportunidade de ouvir e conhecer sujeitos e, em nossas rodas de conversa, não é possível pensar a escola sem crianças, afirmando sua participação nos espaços que ocupam. De maneira objetiva, através de suas narrativas, os alunos organizam o tempo, tra-

zendo ordem à desordem, desenhando uma espécie de mapa, de cenário para sua navegação e negociação sobre a escola, tecendo de maneira singular uma trama com sentido próprio para cada criança.

A capacidade de interlocução entre as crianças e a pesquisadora foi flagrante. Sentados nas carteiras ou mesas, nos diferentes espaços onde as rodas aconteceram, as crianças desenhavam e davam informações sobre as formas e cores que iam produzindo.

Lorane (6 anos) tem uma preocupação: *“Eu vou fazer um desenho bem bonito para Mee-na, assim quando ela vier aqui na escola ela vai me conhecer”*. Ela quer ser reconhecida no possível encontro, mas exigente, seu desenho tem que ser bonito, uma forma de bem receber uma visitante na escola. Uma atitude valorizada pela cultura.

As crianças demonstravam dominar os espaços da escola. Sabiam muito bem por onde caminhar, com quem queriam encontrar e conversar e registraram em seus desenhos as memórias e marcas de sua vivência na escola: *“Ih! Esqueci de fazer a gente chegando na escola”*. *“É tem a mochila”* (Raissa, 6 anos, 1º ano). Nas produções das crianças, toda a escola foi registrada por elas, tanto os espaços físicos, os ambientes, as brincadeiras como também as pessoas, narrando a escola e as aprendizagens que vivem diariamente, de maneira espontânea.

Para as crianças, em nossas rodas de conversa, não é possível pensar a escola sem crianças, afirmando sua participação nos espaços que ocupam: *“O que tem na escola inteira, Caio?”* – perguntou a pesquisadora, dando prosseguimento à conversa. *“Refeitório, parquinho, Ed Física e pátio”*. De maneira objetiva, através de suas narrativas, os alunos organizam o tempo, trazendo ordem à desordem, desenhando uma espécie de mapa, de cenário para sua navegação, tecendo de maneira

singular uma trama com sentido para cada criança. Este tempo humano com o qual construímos nossas narrativas, para Ricouer (1997), pode comprimir, expandir e até mesmo eliminar fatos e situações que marcaram um devir estritamente físico, permitindo que cada um seja autor da sua história.

Considerações e enredos

*“Quando depois passava pelas ruas,
as pessoas diziam que ele saíra da aldeia
para ir fazer uma coisa que era muito maior
do que o seu tamanho
e do que todos os tamanhos”.*

José Saramago (2001, p. 21)

A infância, nesta pesquisa, apresenta-se como um campo a ser investigado e um importante lugar de diálogos e aprendizagens, contrariamente à ideia de um conceito, na maioria das vezes, universalizado e generalizado. Considerando cada criança um universo singular, revisitamos a escola e suas aprendizagens nos enredos narrados e biografados, na tensão entre um modo de ser criança e um modo de se constituir aluno, pela injunção da necessidade de estudar, de aprender, em função de seus projetos de vida e de futuro.

Diferentemente das situações onde as crianças são descontextualizadas de suas condições socio-históricas e culturais e afetivo-volitivas, o que nos dizem ao narrar o seu modo de ver o mundo e a escola, implica numa escuta e na legitimação da sua reflexão sobre o que pensam, o que fazem e como fazem. Mais ainda, ao nos aproximarmos de como as crianças aprendem a ser, e ao conhecer as escolas que as acolhem ao longo de sua infância, pudemos tecer diálogos entre a cultura da infância e a cultura da escola.

Pela voz das crianças que participaram das rodas de conversa, a escola não foi apresentada como um espaço de contradições, mas sim

como uma instituição onde exercitam suas vivências e aprendizagens, onde convivem com adultos e crianças e, mais ainda, um ambiente de aprendizagens. Seus rituais precisam reforçar a perspectiva de promover um acolhimento condizente com seus desejos de autonomia, de agência e de protagonismo.

Outra perspectiva que buscamos, reafirmada nesta investigação, é a dimensão antropológica e social, a diversidade e a personalidade da infância, como também das crianças, ao romper com a naturalização de que só os adultos pensam e refletem sobre infância e educação, ao problematizar na pesquisa educacional, a sua importância para a produção de conhecimentos, com as crianças, sobre elas, e as instituições que as acolhem na infância.

Sobre a noção de reflexividade para focalizar “práticas de investigação e os processos de produção de conhecimento”, organizamos nosso pensamento, entendendo que, diferentemente de competência ou capacidade, a disposição à reflexividade, que emerge na infância e se prolonga ao longo da vida, é uma “marca do humano”, como sugere Pino (2005).

Como resultado, a investigação possibilitou: olhar a criança pelo que é, o que pensa e diz e não pelo que poderá ser, isto é, a criança na sua existência presente e não um projeto de vir a ser. Reafirmou a pertinência da abordagem em rodas de conversa, contribuindo e ampliando o repertório de práticas de investigação e análise da voz da criança, legitimando essa fonte na pesquisa educacional e ainda desvelou a possibilidade da criança alternar entre o lugar de espectadora e personagem dos fatos e situações narrados, alargando o sentido de coletividade, do seu momento histórico e de sua inserção social e cultural, a partir da experiência de ser criança, em diferentes tempos e espaços.

A literatura, parceira fundamental na construção metodológica desta pesquisa, nos serviu de inspiração para, nessa empreitada com a criança, ao explorar eventos que ocorreram no tempo de uma vida, de uma história, da história de cada criança, dentro de uma concatenação lógica ou evolutiva. Apresentando e construindo textos e imagens, nos quais sedimentamos a experiência, com a literatura, as narrativas se tornaram mais humanas e, pela narrativa, atingimos sua plenitude enquanto condição da existência temporal.

Na escolha das epígrafes desse texto, a intenção de dialogar com Saramago (2001³) foi selecionar de seu texto, na história “A maior flor do mundo”, momentos em que o autor olha para o menino, personagem da história em que um menino demonstra interesse e atenção em relação a uma flor que encontra em seu caminho. Saramago (2001) reporta-se a este menino, com certa admiração, seja pelo fato de se aventurar, seja por construir enredos muito maiores do que o seu tamanho e do que todos os tamanhos, com olhar de criança, ao captar o mundo por seu viés, muitas vezes diferentemente do que adultos e professores podem perceber, construindo sentidos para sua vida e modos de interpretar o mundo.

Por isso nos aproximamos da *escola vivida/construída/pensada por crianças*. Uma escola onde brotam demandas, sugerindo que, mesmo diante de tantos desencontros e desafios, ainda seja possível produzir, encontrar energia para ressignificar a escola e a aprendizagem, confirmando que o diálogo com as novas gerações é uma escolha política e ética, implicada em novas questões epistemológicas e metodológicas.

3 Fragmento de texto da história “A maior flor do mundo”.

Referências

- BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CORSARO, Willian Arnold. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, Portugal, n. 17, p. 113-134, 2002.
- _____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com W. Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.
- CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural: o direito à cultura**. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, mai./ago. 2005.
- DELORY-MOMBGERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 523-536, set./dez. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- JAVEAU, Claude. Crianças, Infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da Infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, mai./ago. 2005.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- OGAY, Tania. Por uma abordagem intercultural da educação: levar a cultura a sério. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 391-408, mai./ago. 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, , 147-156, mai./ago. 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. **Revista Educação**, UFSM, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.
- PAWAGI, Manjusha. **A menina que odiava livros**. Ilustração [Jeanne Franson](#). Tradução de Adriana de Oliveira. São Paulo: Melhoramentos, 2007. (Coleção Mundo Colorido).
- PINO, Angel. **As marcas do humano – as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotsky**. São Paulo: Cortez. 2005.
- ROCHA, Simone Maria da.; PASSEGGI, Maria da Conceição. Inclusão escolar pela classe hospitalar: o que nos contam as crianças sobre suas experiências educativas no hospital. In: SOUZA, Elizeu Clementino de.; PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin. (Orgs.). **Pesquisa (Auto)Biográfica: trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba, PR: CRV, 2013. (p. 107-120).
- RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. v. 3. Tradução de Roberto L. Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.
- SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. Ilustração de João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- WULFF, Christoph. Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. Tradução e revisão científica de Carlos Eduardo Galvão Braga (UFRN) e Maria da Conceição Passeggi (UFRN). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 553-568, jul./set. 2016.
- VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura. Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1981.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

Recebido em: 14/10/2016

Aprovado em: 25/03/2017

Gianine Maria de Souza Pierro é Professora Adjunta na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Pós-doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GRIFAR/UFRN. e-mail: gianinemp@gmail.com

Faculdade de Formação de Professores da UERJ
Estrada Dr. Francisco Portela 1470. Patronato, São Gonçalo, RJ Tel: (21) 98854-6653

ENTRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E POSSIBILIDADES ONTOLÓGICAS DO SER DESDE A EDUCAÇÃO POPULAR: DA REPRESENTAÇÃO AO PROJETO DE SI

■ JÚLIA GUIMARÃES NEVES

Universidade Federal de Pelotas

■ VILMAR ALVES PEREIRA

Universidade Federal do Rio Grande

■ LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON

Universidade Federal de Pelotas

RESUMO

Este artigo traz um recorte da dissertação de Mestrado em Educação intitulada “Histórias de vida no contexto da Educação Popular: narrativas, projetos de vida e (auto)formação”. A pesquisa foi realizada com dezessete educandos do Grupo de Apoio Educacional Maxximus, Curso Pré-universitário Popular, vinculado a um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, nomeado Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensino Técnico e Superior – PAIETS. A pesquisa desenvolveu-se ancorada na metodologia dos Ateliês Biográficos de Projeto, de Delory-Momberger, com foco na construção dos projetos de vida. A escolha metodológica de análise do *corpus* de pesquisa incidiu sobre a Análise Textual Discursiva. O processo de análise das narrativas escritas dos sujeitos participantes fez emergir, no final do processo, duas categorias. Neste artigo, debruçamo-nos sobre a primeira categoria. O trabalho nos permitiu pensar sobre o horizonte projetivo do ser em direção à construção daquilo que ele deseja ser. A contribuição da pesquisa aponta para a possibilidade formativa de abertura do passado e de resignificação das trajetórias de vida em direção ao futuro desejado e projetado no reconhecimento do ser enquanto um sujeito de possibilidades.

Palavras-chave: Educação Popular. Narrativas autobiográficas. Ateliês Biográficos de Projeto.

ABSTRACT BETWEEN AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES AND ONTOLOGICAL POSSIBILITIES OF THE SELF SINCE THE POPULAR EDUCATION: FROM THE REPRESENTATION TO THE PROJECT OF ONESELF

This article brings a snippet from the Master's dissertation in Education entitled "Life stories in the context of Popular Education: narratives, life projects and (self)training". The research was conducted with seventeen students from the Grupo de Apoio Educacional Maxximus, Curso Pré-universitário Popular attached to the extension project named Programa de Auxílio ao Ingresso no Ensino Técnico e Superior – PAIETS from the Universidade Federal do Rio Grande – FURG. The research development was anchored in the Project Biographical Workshops methodology from Delory-Momberger, with a focus in the construction of Life Projects. The choice for the methodological analysis of the research body was based in the Discursive Textual Analysis. The review of the participating student's written narratives revealed two categories in the end of the process, we focused in the first one. This work allowed us to think about the projective horizon of the oneself in the direction of the construction of what he wishes to be. The contribution of this research points to the training possibility of opening the past and the resignification of life pathways in the direction of the desired future, designed with the acknowledgement of the self as a subject of possibilities.

Keywords: Popular Education. Autobiographical Narratives. Project Biographical Workshops.

RESUMEN ENTRE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS Y POSIBILIDADES ONTOLÓGICAS DEL SER DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR: DE LA REPRESENTACIÓN AL PROYECTO EN SI

Este artículo trae un recorte de la disertación de Maestría en Educación intitulada "Historias de vida en el contexto de la Educación Popular: narrativas, proyectos de vida y (auto)formación". La investigación fue realizada con diecisiete alumnos del Grupo de Apoio Educacional Maxximus, Curso Pré-universitario Popular vinculado a un proyecto de extensión de la Universidade Federal de Rio Grande – FURG, nombrado Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS. La investigación se desarrolló ancorada en la metodología de los Ateliês Biográficos de Projeto, de Delory-Momberger, con enfoque en la construcción de los Projetos de Vida. La

elección metodológica de análisis del corpus de investigación incidió sobre el Análisis Textual Discursivo. El proceso de análisis de las narrativas escritas de los sujetos participantes hizo emerger, en el final del proceso, dos categorías. En este artículo, trabajamos a partir de la primera categoría. El trabajo nos permitió pensar sobre el horizonte proyectivo del ser en dirección a la construcción de lo que él desea ser. La contribución de la investigación apunta para la posibilidad formativa de abertura del pasado y de la resignificación de las trayectorias de vida en dirección al futuro deseado y diseñado en el reconocimiento del ser como sujeto de posibilidades.

Palabras clave: Educación Popular. Narrativas autobiográficas. Ateliês Biográficos de Projeto.

Palavras iniciais

[...] biografar implica para o sujeito o direito de ser.
Passeggi; Abrahão; Delory-Momberger (2012, p. 50)

A construção narrativa de si revela a dialógica entre o ser e a representação do ser. Falar das possibilidades do ser significa mostrar o movimento da narrativa que possibilita ao sujeito representar-se, enquanto anúncio daquilo que é e, ao mesmo tempo, manifestar o projeto que faz de si. Este artigo, ao falar sobre narrativas autobiográficas de representação e projeção de si, procura narrar, mas não se trata de narrar uma única vida, são múltiplas vidas de sujeitos que representaram a si na inventividade daquilo que desejam viver, trazidas na emulsão de um processo interpretativo de produção de novas compreensões.

A pesquisa realizou-se no seio de um curso pré-universitário popular, o Grupo de Apoio Educacional Maxximus, curso pré-universitário popular, vinculado a um programa de extensão da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, nomeado Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensino Técnico e Superior – PAIETS. O Grupo de Apoio Educacional Maxximus, possui, em sua estrutura curricular, um momento de desenvolvimento pessoal, a partir da exploração e

reflexão sobre a vida, nomeado “Construção dos Projetos de Vida”, ancorado na metodologia dos Ateliês Biográficos de Projeto, de Delory-Momberger (2014). É no contexto desse espaço formativo que a pesquisa de mestrado foi gestada e produzida. O *corpus* da pesquisa foi constituído pelas narrativas autobiográficas de dezessete educandos do curso pré-universitário popular.

A Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2013) foi a escolha metodológica para o diálogo com o *corpus* de análise. Procuramos compreender o percurso de (auto)formação, no contexto das trajetórias de vida narradas, tentando perceber o que se mostra nas construções narrativas realizadas pela turma de educandos do pré-universitário popular Maxximus, em direção aos seus projetos de vida. Proveniente do processo de produção de categorias emergidas do mergulho descritivo e interpretativo no *corpus*, encontramos a oportunidade de pensar as possibilidades do ser, o que deu origem à primeira, de um total de duas, das categorias finais da pesquisa. A

segunda categoria final possibilitou reflexões sobre os sentidos do processo (auto)formativo e a convivência transcendente construída na realização de um processo de formação vivenciado na relação com o outro.

Neste ensaio, trataremos da primeira categoria da pesquisa, oriunda do processo final da Análise Textual Discursiva e intitulada “As possibilidades do ser: da representação ao projeto de si”. A categoria final comporta três categorias intermediárias, são elas: “o sujeito cansado de si: ‘quero ser alguém na vida’”; “a fragilidade e a fortaleza: o (des)balanço da vida”; “do espaço da experiência ao horizonte da expectativa: consciência da realidade e projeção de si”.

Com vistas à organização deste ensaio, apresentaremos os seguintes pontos: I) a paragem, sua forma e seus elementos; II) os caminhos metodológicos da pesquisa; III) o sujeito cansado de si: “quero ser alguém na vida”; IV) “a fragilidade e a fortaleza: o (des)balanço da vida”; V) “do espaço da experiência ao horizonte da expectativa: consciência da realidade e projeção de si”; VI) considerações. Cabe, novamente, destacar que os subtítulos III, IV e V compõem a categoria final de análise do recorte da dissertação trazido neste ensaio.

A paragem, sua forma e seus elementos

O *locus* desta pesquisa apostou em uma compreensão do sujeito para além de suas capacidades cognitivas lógicas e racionais. Aqui, o sujeito, educando de um curso pré-universitário popular, é pensando para além do caminho de apreensão de conhecimentos técnicos que garantam a aprovação em um exame de seleção ao ingresso no ensino superior. Trata-se de um curso inserido em um programa de extensão universitária que constrói práticas formativas orientadas pelos princípios da Educação

Popular, concepção de formação humana que assume a indispensável relação entre campo educativo e classe social. Dessa maneira, está comprometida com a denúncia da sociedade excludente, cindida em classes sociais, e o anúncio das possibilidades de transformação através da mobilização política e crítica dos sujeitos da classe popular nos setores da sociedade.

O Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS reúne oito cursos pré-universitários, em três cidades gaúchas, distribuídos da seguinte maneira: seis cursos pré-universitários populares na cidade do Rio Grande/RS, um curso pré-universitário popular em São José do Norte/RS e um curso pré-universitário popular em Capão do Leão/RS. Estes cursos contam com a atuação voluntária de educadores populares (sendo a maioria estudantes universitários e alguns membros da própria comunidade), abarcando os sonhos e as esperanças de jovens e adultos que pensam suas vidas conjugadas à conquista de ingresso no Ensino Superior. O PAIETS, visando, entre outros aspectos, o ingresso nos Ensinos Superior e Técnico, pretende proporcionar à comunidade, aos sujeitos oriundos das camadas populares, a possibilidade de estudo em uma universidade.

Um dos seis cursos localizados na cidade do Rio Grande/RS é o Grupo de Apoio Educacional Maxximus, *locus* da pesquisa aqui narrada. O Maxximus é um curso que completou, em 2016, oito anos de trajetória vivenciada na parceria com uma escola estadual da cidade do Rio Grande/RS, a Escola Estadual de Ensino Médio Brigadeiro José da Silva Paes, que sede o espaço físico para a realização dos encontros do curso. Desde 2011, a organização curricular do curso abarca a disciplina que tem como nome “Construção dos Projetos de Vida”. Desta forma, há 5 anos, acompanhando as diferentes áreas do conhecimento que

compõem os encontros realizados pelo curso, a turma de educandos, em aproximadamente duas horas semanais, é convidada a construir um momento de encontro consigo, na partilha com o outro, dando origem aos Ateliês Biográficos de Projeto de Delory-Momberger (2014), modelados para a realidade do pré-universitário popular.

Os caminhos metodológicos da pesquisa

O tempo de convívio com o grupo no curso pré-universitário popular, bem como o número de educandos comportado por tal contexto, ambos distinguem-se daqueles sugeridos por Delory-Momberger (2014), ao propor a metodologia dos Ateliês Biográficos de Projeto. Os ateliês, no curso pré-universitário popular, deram formato à disciplina intitulada “Construção dos Projetos de Vida”, e nessa construção adaptações metodológicas foram realizadas.

A disciplina “Construção dos Projetos de Vida” foi vivenciada, semanalmente, ao longo dos meses de março a outubro do ano de 2014 – ano de realização da pesquisa, com uma turma composta por dezessete educandos. Delory-Momberger (2014) nos mostra a indicação de um grupo formado por até doze pessoas, em uma construção de ateliê com duração próxima a três meses, contemplando seis etapas, seguidas por um processo avaliativo, etapas que podem ser compreendidas, resumidamente, em: I) informações aos partícipes sobre as etapas dos ateliês, fala social de engajamento ao grupo, fixação da regra de descrição sobre o que é narrado e a compreensão sobre os sentidos do movimento proposto sobre a vida, na intenção da projeção do futuro, na relação dialética com o passado; II) elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico, fixan-

do as regras de funcionamento e a intenção autoformativa do ateliê, de relação consigo e com o outro; III) construção da 1ª narrativa, com eixo temático apresentado pelo formador; IV) exploração da 1ª narrativa em grupos formados por três pessoas – tríades e incentivo à produção da segunda narrativa, produzida após reflexão da escrita inicial coexplorada na relação com o outro; V) socialização da 2ª narrativa no grande grupo, registrada por um colega chamado *escriba*, eleito pelo autor da narrativa. O escriba escreve a narrativa em primeira pessoa e entrega ao autor com o incentivo à elaboração da 3ª narrativa – contendo o projeto pessoal; VI) momento de síntese, do anúncio e exploração dos projetos pessoais nas tríades e na sequência no grande grupo; após esta etapa ocorre um encontro dedicado à reflexão sobre o balanço do impacto formativo do ateliê e a avaliação do processo. A primeira e segunda etapas ocorrem em uma mesma jornada. Em um intervalo de duas a três semanas é chegado o momento da terceira e quarta etapas, realizadas em dois dias. Entre estas etapas e a quinta etapa e entre a quinta e a sexta etapas há um intervalo de duas semanas e, para a realização do encontro sobre a incidência formativa do ateliê, há um intervalo de um mês.

No contexto do curso pré-universitário popular, as sete etapas dos ateliês estiveram organizadas sob a forma de dois ciclos de atividades: I) o primeiro ciclo voltado para a identificação, a doação e o comprometimento de todo o grupo em relação à proposta e à construção das primeiras narrativas de abertura e encontro com o outro, o que podemos compreender como representação das etapas I, II e III dos ateliês de Delory-Momberger; II) o segundo ciclo, comportando as construções das narrativas orais e escritas nos pequenos grupos – tríades – e no grande grupo, perpassando as trajetórias de vida (trajetória da in-

fância, trajetória da adolescência, trajetória escolar, trajetória familiar), relaciona-se com as etapas III, IV e V da autora, realizadas aqui de forma recursiva, até o trabalho com as quatro seções da existência – infância, adolescência, trajetória escolar e familiar. Após essas construções, há a exploração dos projetos de vida, correspondendo à etapa VI da proposição dos ateliês. Nesta experiência, a etapa III é assumida em dois horizontes. Um destes horizontes é voltado à produção de narrativas de aproximação do outro, sobre o estar ali, em um curso pré-universitário popular, buscando produzir seu projeto de vida, iniciado, esboçado, planejado naquele espaço. Outro horizonte, dedicado às construções narrativas sobre as seções da vida, nos permite compreender a presença da etapa III nos dois ciclos de atividades. O encerramento do segundo ciclo é feito através do processo avaliativo do percurso formativo vivenciado, alusivo ao último encontro dos Ateliês Biográficos de Projeto.

Cada educando possuía uma pasta onde guardava as construções narrativas produzidas durante todos os encontros. O cômputo das narrativas dos dezessete educandos deu formato ao *corpus* empírico da pesquisa. No desafio de compreensão e construção de sentidos às narrativas, escolhemos a metodologia denominada “Análise Textual Discursiva”, de Moraes e Galiuzzi (2013).

Acreditamos que as pesquisas emergentes do método (auto)biográfico e a metodologia de análise de dados proposta pela Análise Textual Discursiva dialogam, ao não pretenderem a testagem de hipóteses (a fim de refutá-las ou comprová-las) ao final de um processo de pesquisa. O que importa, aqui, são os processos interpretativos pelos quais o pesquisador busca aventurar-se. A Análise Textual Discursiva inscreve-se como metodologia de análise que trabalha sob a construção discursiva,

investindo etapas sucessivas de: produção de unidades de sentido e reunião das unidades em categorias iniciais – primeiros agrupamentos – seguido das categoriais intermediárias e finais. As categorias finais dão origem a um metatexto, que reúne a descrição do processo que a faz emergir, aliado ao movimento interpretativo realizado pelo pesquisador, que convoca “comunidades argumentativas” (MARQUES, 2006), para tecer um diálogo teórico com o empírico.

Neste sentido, trazemos na sequência desta escrita uma construção textual que apresenta a primeira categoria final de análise, de um total de duas categoriais finais oriundas do processo de análise da pesquisa. Brevemente, como um modo de apresentar as reflexões produzidas, fazemos saber sobre as categoriais intermediárias que originaram esta categoria final. A primeira delas diz respeito ao desejo de ser “alguém na vida”. Esta categoria intermediária apresenta uma leitura sobre o sujeito que está cansado de si, isto é, aquele que anuncia um sentido existencial localizado no futuro e traduzido pelo ingresso no Ensino Superior. O encontro das histórias de fortaleza e de fragilidade marca o desenvolvimento da segunda categoria intermediária. Nessa construção, os sujeitos inscrevem-se a si mesmos e produzem, da vida, suas histórias de vida. Concluímos esta categoria final com a categoria intermediária que apresenta o horizonte projetivo do sujeito, que demonstra o movimento que vai da experiência ao projeto de si. É no somatório das três categoriais intermediárias que temos a primeira categoria final da pesquisa. Lembramos que, ao final da pesquisa, chegamos a duas categoriais finais, porém, dado o limite textual do artigo, optamos por trazer apenas a primeira categoria final de pesquisa.

Cabe ressaltar que não trazemos a intenção de produzir verdades sobre as narrativas,

tampouco interpretações estanques, fixas e invariáveis, sobre as escrituras empreendidas na pesquisa. Produzimos interpretações em diferentes tempos presentes, a contar os múltiplos dias em que nos debruçamos para a realização da análise dos dados da pesquisa. Este presente, bem sabemos, muda constantemente. Os pseudônimos mencionados ao longo do texto referem-se às formas de se nomear escolhidas pelos sujeitos da pesquisa.

O sujeito cansado de si: “quero ser alguém na vida”

Não sou nada.

Não serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa (1996, p. 61)

O poeta português, Fernando Pessoa (1888-1935), em seu poema *A tabacaria* (PESSOA, 1996, p. 61), relaciona dimensões que, aparentemente, são antagônicas na descrição de um si mesmo. Como pode não ser nada, não ser um nada em relação ao futuro, não poder querer ser nada e, ao mesmo tempo, carregar em si todos os sonhos do mundo? No caso desta categoria intermediária, encontramos nas narrativas um sujeito que aparenta sentir-se um nada, ou seja, um ser que se mostra cansado de si, cansado de ser o que é.

Agora, se voltarmos-nos ao poema de Pessoa, com especial atenção ao trecho em que o poeta nos diz que tem em si todos os sonhos do mundo, de repente, ficamos em dúvida com relação ao sentido de sua reflexão existencial: afinal, o *não sou nada* não seria um modo de dizer “não me reduzam a nada”? Com este olhar, pode ser que as narrativas que afirmam o “ser nada” estejam, tal como a abertura de *A tabacaria*, a prelibar o dizer sobre o devir do sujeito que, ao mesmo tempo, querendo ser

alguém na vida, carrega consigo todos os sonhos do mundo.

As frases que contêm os trechos que remetem ao querer ser alguém na vida formulam incógnitas. Por que alguém se compreende como não sendo alguém? O que é ser alguém? De onde vem a ideia de não ser alguém? A nossa primeira intuição é a de que, querendo ser outros que não o que são, os sujeitos estão, por suas condições existenciais, cansados de si. Para exemplificar, tomemos como exemplo um trecho de uma das narrativas de Faísca: “para no futuro eu ser alguém na vida, e é por esse motivo que eu gosto de estudar. Para dar orgulho a minha mãe e ela entender que eu posso ser alguém na vida”. O que vemos aqui é o projetar-se em direção a um futuro que seja diferente do presente. Há um sujeito que quer ser alguém, que quer ser motivo de orgulho, que quer mostrar para si e para o outro que o porvir do tempo a fará diferente. Entretanto, Faísca ainda não nos deu a chave para a compreensão quanto à origem do querer “ser alguém”, mas vemos que o presente a mantém condicionada a ser o que ela não pretende continuar sendo.

Ao insistirmos na busca pela compreensão do sujeito cansado de si, encontramos outro indício nas palavras de Rihana. Ela nos diz o seguinte: “na minha infância, eu pensava muito em ser alguém na vida, ter uma profissão valorizada e que eu gostasse da minha escolha profissional”. Se Faísca menciona que o motivo pelo qual gosta de estudar é porque isso é o que possibilitará a ela ser alguém na vida, Rihana assimila o querer ser alguém na vida, desejo que a acompanha desde a infância, a ter uma profissão valorizada. Até aqui, parecemos que o que Faísca e Rihana têm em comum não é só o desejo de ser alguém, mas o percurso que lhes possibilitará ser alguém.

No mesmo sentido das exposições anteriores, Letícia quer “estar na universidade para

ser uma pessoa importante”. Nesses termos, Faísca, Rihana e Letícia concebem um caminho possível para ser alguém na vida. Há um tripé que, mesmo composto de elementos distintos, complementa-se para fundir um caminho de possibilidades. Assim, a continuidade dos estudos, na fala de Faísca, o ser profissional, dito por Rihana, e o ingresso na universidade, mencionado por Letícia, todos compõem a tríade da superação do sujeito cansado de si.

Em se tratando dos estudos, no sentido da escolarização, o próximo passo para os educandos do pré-universitário popular Maxximus é o ingresso na universidade. Portanto, a projeção que os sujeitos fazem de si está, direta ou indiretamente, relacionada com a universidade. A busca pelo ingresso na universidade tem uma fonte, e é aí que se revela, uma vez mais, a trilha que os fará “alguém na vida”.

Se colocarmos em linha uma espécie de percurso hipotético a ser trilhado pelos educandos do Maxximus, mesmo sabendo que as trajetórias de vida não são lineares, o tripé, que antes encontramos, estaria assim relacionado: primeiro, com a narrativa de Faísca, a figura-forma do indivíduo cansado de si, que almeja “ser alguém” e que, de certa forma, anuncia o estudo como condição para tal; segundo, o conhecimento de si que é produzido a partir de um passado revisitado, tal como o fez Rihana, ao dizer que já na infância queria “ser alguém”, ter uma profissão valorizada; terceiro, a constatação feita por Letícia em relação ao papel da universidade para que ela seja uma pessoa importante. Mesmo com a particularidade de cada fala, concluímos que nos três casos há um “querer ser” que parte de “um não ser”. Assim, o estudo, a profissão e a universidade são os elementos mediadores da relação entre o sujeito cansado de si e o sujeito esperançoso de si, aquele que quer “ser alguém na vida”.

Mesmo diante destas reflexões, ainda não encontramos a origem daquilo que faz com

que os sujeitos estejam cansados de si. Por que o estudo, a profissão e a universidade são as palavras-chave dessas narrativas? Será que esse querer “ser alguém”, que não a si mesmo, não está no fato dos autores dessas narrativas serem o sujeito marginalizado na sociedade? Em outras partes das narrativas aparecem trechos onde os sujeitos se reconhecem pertencentes à classe popular e, a partir desse reconhecimento, sentem-se à margem de outras possibilidades de ser. Em outro trecho das narrativas de Rihana, é possível identificarmos a questão da classe popular e, novamente, em outro termo, a menção à profissão. Vejamos: “convivo em uma sociedade capitalista, por isso me incluo na classe popular, porque crescendo meus parentes trabalharem para obterem um futuro melhor”. Nesse trecho, Rihana nos mostra o *locus* de sua vida e a constatação lúcida de que é necessário trabalhar para obter um futuro melhor. É por esta razão que desde a infância Rihana sonha com a profissão. Além disto, ela aponta para outra questão importante, que é o reconhecimento de que vivemos em uma sociedade cindida em classes. Aproveitemos esta deixa para trazer um trecho de uma das narrativas de Persistir. Ele nos diz o seguinte: “os meus condicionantes são ser da classe baixa popular”. Essa colocação parece corroborar com a colocação feita por Rihana. Persistir está a anunciar o que o condiciona, do mesmo modo que a colega assemelha à tarefa de seus familiares que, trabalhando, buscam um futuro melhor. Tanto para Rihana quanto para Persistir é necessário romper com a condição existencial atual. Persistir não disse como romper, mas Rihana acredita que a ruptura está na profissão.

É diante do reconhecimento de que estão inseridos em um cenário social bipartido, a partir da identificação sobre de que lado estão, que os educandos do Maxximus inscrevem seus futuros. Esse futuro projetado revela o

desejo por um viver em uma outra condição, diferente das atuais. Em outro trecho de uma das narrativas de Faísca, parece-nos que ela faz uma síntese entre a sua atual condição existencial, enquanto classe social, e o futuro, que nada mais é do que algo que poderá torná-la diferente: “eu estou na classe popular porque vejo o futuro distanciado de mim”. Em outros termos, Faísca nos revela que, para ela, pertencer à classe popular significa ter um futuro remoto, oculto, vedado. Com a colocação feita por Faísca, podemos concluir duas reflexões: I) o sujeito cansado de si está cansado é das poucas possibilidades de ser o que almeja; II) resta o reconhecimento de que, mesmo com um futuro que se distancia, ainda há um futuro.

Até este momento, de acordo com a interpretação que vimos fazendo dos trechos das narrativas, podemos perceber que no sujeito da classe popular está internalizado o sentimento de ser nada. Entre outros, este sentir denuncia as razões pelas quais aparece, nas narrativas, o sujeito cansado de si. Nesta senda, trazemos o trecho de uma narrativa produzida por Amanda, que encaminha a nossa reflexão para a relação estabelecida entre o sujeito cansado de si e o papel transformador da universidade. A potência da transformação, que reside em vigília na universidade, não está apenas na vida individual desses sujeitos, mas na condição existencial da classe popular. Nas palavras de Amanda: “o ingresso na universidade significa muito para mim, por diversos motivos. O primeiro seria a realização de um sonho que eu tenho desde muito cedo, sempre quis ser diferente da realidade das pessoas que convivo”. A narrativa de Amanda soma-se às reflexões estabelecidas anteriormente, em diálogo com os trechos das narrativas de seus colegas. Podemos destacar a passagem em que Amanda quer uma realidade diferente da que

é comum entre as pessoas do seu convívio. Neste sentido, o ingresso na universidade é uma das possibilidades de mudança; é a fronteira que divide o sujeito cansado de si e as possibilidades do sujeito que poderá ser diferente daquilo que são as pessoas de seu convívio, ou seja, que encontrará a condição existencial que trará para si o sentimento de “ser alguém” na vida.

Outro elemento a ser pensado é quanto ao reconhecimento dos sujeitos oriundos da classe popular sobre a existência de classes sociais antagônicas. Para o sujeito cansado de si, é como se aqueles que estão do outro lado, ou seja, os que não estão na classe popular, tivessem o seu futuro próximo e próspero. Relembrando Freire (1987), essa relação latente da sociedade de classes, que é o vínculo estabelecido entre opressores e oprimidos, inculca no oprimido o mito de permanência em limitados espaços por que de origem popular. Assim, o ingresso na universidade deflagra, no sujeito da classe popular, a viabilidade de chegar ao outro lado desta sociedade binária, junto daqueles que são vistos na proximidade de seus futuros projetados. Por esta razão, a universidade, que pode significar o encontro do sentido da própria existência dos sujeitos da classe popular, está na encruzilhada: I) porque de um lado temos o desejo dos sujeitos da classe popular de nela ingressarem para não mais se sentirem “nada” e, assim, transformarem suas realidades de vida; II) de outro lado, o risco iminente de que o sujeito da classe popular se distancie de seu interesse coletivo, já que os cursos universitários pouco têm a ver com as necessidades e os interesses das massas. Estes sujeitos populares buscam a universidade na intenção de mudar sua vida e a realidade de seu entorno, mas nos espaços dos cursos universitários está a produção de conhecimentos para o mercado de trabalho postos a serviço das mi-

norias privilegiadas. Cristóvão Buarque (2003, p. 34-35) revela-nos indicativos deste cenário, ao afirmar que:

Os cursos de Economia buscam maneiras de aumentar a riqueza e, em raros casos, estudam a superação da pobreza. Os cursos de Medicina estão mais interessados em não deixar que os ricos morram ou envelheçam do que em evitar a mortalidade infantil. Os arquitetos se preocupam em construir mansões e edifícios para os ricos, e quase nunca pensam em soluções para os problemas habitacionais dos pobres. Os cursos de Nutrição dão mais ênfase a emagrecer os ricos do que a engordar os pobres. Todos os campos da educação superior ignoram a grande massa da população, tanto por omissão quanto pela ação. A sociedade optou pela exclusão.

Partindo da provocação feita por Buarque (2003), queremos pensar sobre o protagonismo exercido pelos jovens da classe popular, enquanto “atores na inovação política e social” (MELUCCI, 2007, p. 43) que, quando universitários, poderão problematizar a realidade (im)posta no/pelo espaço da universidade, sobretudo, porque há a possibilidade de perceberem que o ideal de formação destoa de seus anseios iniciais pelos quais eles buscam o ingresso ao Ensino Superior.

A fragilidade e a fortaleza: o (des) balanço da vida

O drama de uma vida sempre pode ser explicado pela metáfora do peso. Dizemos que temos um fardo nos ombros. Carregamos esse fardo, que suportamos ou não, lutamos com ele, perdemos ou ganhamos. [...]. Seu drama não era o drama do peso, mas da leveza. O que se abatera sobre ela não era um fardo, mas a insustentável leveza do ser.

Milan Kundera (2008, p. 121-122)

Nas narrativas que deram origem a esta categoria, encontramos a realização de um movimento que produz, metaforicamente, uma

mistura de si, ora heterogênea e ora homogênea, marcada por superfícies de fragilidade e superfícies de fortaleza. Produzir uma mistura homogênea da vida, a partir do exercício narrativo, significa identificá-la de duas formas, conforme a relação metafórica que estabelecemos: I) a fortaleza *ou* a fragilidade como marcas únicas, ou seja, na ressignificação das trajetórias de vida só uma dessas dimensões é reconhecida; II) a fragilidade e a fortaleza tão misturadas, tão cheias disso e daquilo, que é impossível separá-las e dosá-las, dizendo se há mais ou se há menos de uma ou outra. Na sequência da metáfora, fazer da vida uma mistura heterogênea é identificar, ao narrar, o quanto de fragilidade *e/ou* o quanto de fortaleza há nas experiências que compõem as trajetórias de vida.

Os escritos do tcheco Milan Kundera (1929-), citado em epígrafe, provocam-nos a pensar sobre o drama do peso e o drama da leveza, que poderá instaurar a existência *e/ou* a coexistência do pesado e do leve, do sucesso e do fracasso, da alegria e da tristeza, da esperança e da desesperança na vida, dimensões que marcam os itinerários existenciais. Neste sentido, quando nos reportamos à duplicidade do (des)balanço da vida, queremos retratar o movimento feito pelos sujeitos sobre a produção de aprendizagens acerca das superfícies de fortaleza e de fragilidade. Tratamos o balanço como o processo que possibilita ao sujeito perceber a produção de fortalezas a partir do ato reflexivo sobre as experiências de vida interpretadas como fragilidades. O desbalanço da vida é aquilo que faz com que o sujeito não perceba a sua vida como movimento e não consiga identificar um devir de possível superação. Em outras palavras, o desbalanço acaba por tolher o aprendizado que a experiência negativa pode proporcionar, já que é este aprendizado que garante a compreensão da vida como balanço.

Esta catalogação, do que é o balanço e do que é o desbalanço da vida, permite-nos fazer uma relação com a caracterização dada por Josso (2010), ao nomear experiências fundadoras. As experiências fundadoras referem-se àquelas identificadas como experiências orientadoras ou reorientadoras do percurso de vida “que, em boa parte, são constituídas pela narração de microssituações (designadas, às vezes, por episódios significativos)” (JOSSO, 2010, p. 214). Assim, a narrativa, enquanto processo de formação e de conhecimento, introduz a compreensão das experiências fundadoras que implicam percursos de transformações que marcam a existência humana. Estas experiências podem produzir as interpretações das superfícies de fragilidade e das superfícies de fortaleza; por isso, as experiências fundadoras podem provocar o balanço ou o desbalanço da vida.

Nas narrativas, encontramos movimentos de junção, ou seja, amarrações que remetem ao balanço e demonstram a coexistência potencial da fortaleza e da fragilidade, tal como narrado por Lesiane, ao explicar os “altos” e “baixos” da sua vida:

Com mais altos que baixos, mas os baixos bem doloridos e preocupantes levados por perdas e decepções. Altos representados por compreensão, apoio, carinho. Uma conquista na minha vida foi me ver uma pessoa mais responsável e estudiosa. No 1º ano do ensino médio fiquei em exame em física e com isso levei um susto muito grande que a partir desse momento me tornei uma pessoa diferente.

Lesiane produziu, a partir da sua vida, uma narrativa que retrata uma mistura heterogênea. Ela identifica as suas fragilidades e as suas fortalezas, dosando-as. Reconhece, nesta apuração, mais altos do que baixos e, ao narrá-los, Lesiane estabelece relações. Da reprovação em física, que pode ser interpretada como uma experiência fundadora, ela retira o apren-

dizado que a faz, no presente, reconhecer-se mais responsável e estudiosa. Essa experiência, a partir das aprendizagens sobre ela construídas, permite-lhe produzir o balanço de sua vida.

Além dos casos em que identificamos os movimentos de junção, também apontamos momentos de disjunção. Nestes casos, a narrativa produz uma história de vida de rupturas que promovem o desbalanço da vida. Como exemplo, trazemos a narrativa de Alicia Keys. Vejamos: “uma tristeza que lembro é não ter passado na minha primeira prova do ENEM. Sou uma pessoa muito realista, acabo muitas vezes desistindo do que eu quero porque já acho que vai dar tudo errado”. No trecho narrativo de Alicia Keys, ela traz a reprovação no ENEM como experiência fundadora que, como todas as experiências classificadas como fundadoras, “contém uma carga emocional muito forte que deixou uma ‘marca’ (ou mesmo um traumatismo), com a qual a pessoa foi estimulada a ‘fazer qualquer coisa’” (JOSSO, 2010, p. 214). É importante lembrarmos que as cargas emocionais produzidas nas microssituações permitem a transformação dos acontecimentos da vida em experiências. O acontecimento da reprovação provocou em Alicia Keys a construção de uma narrativa de mistura homogênea, marcada pela transformação deste acontecimento em experiência que produz fragilidade, superfície que ela identifica nesta mistura, ao não acreditar que as suas buscas possam dar certo. Neste primeiro momento, não identificamos a fragilidade como potência, como possibilidade de aprendizagem formativa, mas como desbalanço que a impede de pensar diferente.

Agora, trazemos a narrativa de Flora, que difere da narrativa de Alicia Keys, sobretudo por produzir junções. As experiências de fragilidade não fazem com que Flora desbalance sua vida, pois ela demonstra a possibilidade

de superação do que está posto. Flora narra a sua vida, dizendo: “sou uma pessoa realista e vou até o último. Já passei por várias coisas que minha autoestima já foi embaixo, mas sempre tenho em mente que uma hora vai passar e tudo vai ficar bem e eu vou conseguir tudo o que estou planejando”. De maneira próxima, Alexia explica a forma como se coloca diante dos acontecimentos difíceis na orientação tomada frente ao decurso da vida. Notemos: “estou com dificuldades, mas com a autoestima alta. Lido com perdas como algo que me faz fortalecer e querer cada vez mais aquilo”. Flora e Alexia fazem da fragilidade fonte de fortaleza; na identificação de intempéries não consentem deixar de produzir o balanço de suas vidas.

Em narrativa semelhante à de Flora e Alexia, Dory registra o reconhecimento de algumas fragilidades. Em suas palavras, ela cita experiências fundadoras: “meus problemas com bulimia e tristeza me atrapalharam muito e ainda sinto as cicatrizes”. Mas isso não a faz esmorecer. Em outro trecho, ela escreve: “sou feliz do meu jeito, e a música e a poesia me ajudaram muito”. Dory produz a reflexão de sua vida interpretando-a como uma mistura homogênea, diferente da produzida por Alicia Keys. No caso de Dory, coexistem superfícies de fragilidade e superfícies de fortaleza. Os dois fragmentos dessa narrativa são sequenciais, mostrando que, partindo das tristezas e cicatrizes, Dory encontra na música e na poesia a maneira com que ela consegue dizer de si: “sou feliz do meu jeito”.

As narrativas, enquanto aprendizagens da própria existência, demonstram os modos de ser e estar na vida e as relações que mantêm consigo no vaivém entre os acontecimentos da vida. Faísca, ao pensar sobre a totalidade de sua vida, escreve: “eu vejo minha vida como uma totalidade de harmonia e poucas

vitórias”. Parece-nos que Faísca produz da sua vida uma mistura heterogênea, onde identifica que há harmonia e poucas vitórias, como duas superfícies distintas de uma mesma mistura. É como se a fortaleza estivesse na harmonia que ela identifica em sua vida. Faísca não nos diz que harmonia é essa, mas compreendemos que ela está no contraponto do reconhecimento das poucas vitórias. É como se a existência de poucas vitórias simbolizasse a fragilidade.

No intento de esboçarmos o somatório de trajetórias que compõem a vida, trazemos a narrativa do Futuro Professor, exemplificando a representação de si pautada na compreensão por ele escrita sobre o balanço de sua vida, no transcorrer do tempo. Esta narrativa é um registro escrito, realizado através da atividade na qual cada educando recebeu um pedaço de barbante. Esta atividade compôs o primeiro ciclo de atividades da disciplina “Construção dos Projetos de Vida”. O barbante simbolizava, naquele contexto, a vida de cada um. E se fôssemos representar nossa vida, até este momento, como a representaríamos? Como podemos representar o percurso de vida através deste barbante? O que buscava ser representado era o percurso de formação em sua totalidade, compreendendo que “a trama geral serve não apenas como ponto de referência para situar a reflexão específica na continuidade temporal do autor, mas permite igualmente amplificar as primeiras articulações encontradas” (JOSSO, 2010, p. 149).

A trama geral da vida, expressa no barbante, fundou o trabalho reflexivo de construção de significados sobre o emaranhado de trajetórias que compõe o percurso de uma vida. Nesta atividade, procuramos demonstrar a vida percebida em sua totalidade, na maneira como foi disposto e fixado o barbante em uma folha de papel, ramificado ou contínuo, com emendas, dobras ou nós.

Figura 1 – Construção narrativa do Futuro Professor sobre a totalidade da vida. Fonte: Acerto pessoal.



Se analisarmos a primeira parte do barbanete, que se refere à infância, podemos associar sua forma como a de um escorregador, onde a criança desliza aos poucos para a sua adolescência. Porém, com toda a inocência e alegria que flui nesta fase, aqui é descoberta. Subindo os degraus, sentamos, e nos jogamos por este brinquedo, sempre com a vontade de subir de novo. Na segunda fase, nos deparamos com os altos e baixos que a vida apresenta. Quando descemos, muitas vezes temos dificuldades para subir novamente, sem aquela energia que tínhamos quando crianças. E depois de passar por esta etapa de descobertas (seja de maneira fácil ou difícil) continuamos nessa linha que sobe e desce, pois vem os deveres substituindo as responsabilidades: de manter-se em um emprego, de adquirir bens, de construir uma família, casar, ter um bom futuro. Aí entram várias coisas que nos tiram do sério e fazem esta linha continuar subindo e descendo. Na terceira fase é onde conseguimos alcançar um ponto de equilíbrio. Paramos e olhamos para tudo que fizemos e construímos na nossa vida. E vemos que com todos aqueles obstáculos, tudo o que passamos e aprendemos. E depois de assistir esse filme da vida, podemos descansar em paz, com a certeza de que vivemos com os nossos batimentos sempre ativos, pois com uma vida em linha reta, ninguém realmente vive...

A narrativa do Futuro Professor revela a intenção de fazer da vida uma história, como possibilidade de contornar o vivido, evidenciando suas esferas existenciais. Ao representar-se, o Futuro Professor constrói uma narrativa gené-

rica que demonstra a compreensão por ele empreendida, ao abranger a totalidade da vida nas trajetórias da infância, adolescência e da vida adulta. O Futuro Professor é um adolescente. A escrita desta narrativa aconteceu aos seus 16 anos de idade. Ele ainda não chegou a alguns dos pontos que cita em sua narrativa, do filme da vida, como a nomeia, mas ele os representa como imagina que sejam, com as contingências que pontuam a temporalidade da vida. Assim, o Futuro Professor produz, projetivamente, o balanço de uma vida. Reportamo-nos a Milan Kundera (2008, p. 11), em outro fragmento de sua obra *A insustentável leveza do ser*, quando ele diz: “o mais pesado dos fardos é, portanto, ao mesmo tempo a imagem da realização vital mais intensa. Quanto mais pesado é o fardo, mais próxima da terra está nossa vida, e mais real e verdadeira ela é”. Os fardos são entendidos como a realização vital mais intensa, que fazem da vida autêntica. De forma semelhante, vimos representando a balanço da vida como processo que possibilita ao sujeito produzir fortalezas a partir das fragilidades. As fragilidades, aludidas como potenciais formativos, referem-se, em Kundera, à *realização vital mais intensa*. Análogo a isso, na narrativa do Futuro Professor, há uma compreensão de que na medida em que a vida “sobe e desce” está a materialização do próprio viver, *pois com uma vida em linha reta, ninguém realmente vive*.

Do espaço da experiência ao horizonte da expectativa: consciência da realidade e projeção de si

É, portanto, nessa direção primeira de um ser-a-vir e de um ser-para que o eu se constrói como tendo-sido.

Christine Delory-Momberguer (2014, p. 64)

Nas escrituras dos sujeitos da pesquisa há um *tempo sofrido e desejante* (DELORY-MOBERGUER, 2014), intervalo de tempo que os separa de suas projeções; tempo em que são compreendidas as experiências de vida concretas e que, a partir das mesmas, é criado um horizonte de possibilidades para si. Ao narrarem as suas vidas, os educandos inauguravam um movimento que os levava adiante deles mesmos, ao inscreverem em seus registros o lugar onde desejavam e projetavam estar. Frederico escreve o seu *tempo sofrido e desejante*:

O que eu pretendo fazer faz parte de mim, vai além de apenas um “querer”. Eu futuramente não me imagino fazendo algo que não é o que eu quero, creio que se isso acontecesse eu seria a pessoa mais infeliz do mundo. Minha vida eu creio que como em minha representação com o barbante seja uma reta ascendente, com pontos, porém, representando os desafios da vida pelos quais eu tenho que passar. Olhando para mim mesmo eu consigo ver o meu futuro, imaginar o meu futuro do jeito que eu gostaria que fosse e será, mas somente após eu passar pelos desafios que a vida impõe. Acredito que o que é meu já está guardado, porém só terei acesso quando a hora chegar, quando a minha hora chegar.

Através do barbante, tal como mencionado no subtítulo anterior, *A fragilidade e a fortaleza: o (des)balanço da vida*, os educandos simbolizaram a vida, os seus percursos, sua totalidade e sua trama. Frederico compreende o tempo que o separa do que ele imagina e dese-

ja fazer no futuro como um *tempo sofrido e desejante*, repleto de desafios impostos pela vida e, ao mesmo tempo, “guardião” do projeto de si. O sentido do processo de biografização de si está, justamente, na possibilidade de propulsão do sujeito que se olha, se compreende e se desenha. O olhar para si, para o passado e para o presente, permite o olhar multifocal sobre a vida que, no intento de olhar para a frente, volta seu olhar para trás.

Os diferentes pontos focais direcionados sobre a vida estão presentes nos recortes narrativos de Tia Pesada, Loira e Rihana. Tia Pesada, ao lembrar de sua trajetória da infância, narra: “desde pequena eu queria ser enfermeira ou doutora, fazia a família me comprar roupas de enfermeira e doutora. Mas, não é isso o que quero hoje”. No presente, Tia Pesada identifica que não há o mesmo gosto por ser enfermeira ou doutora. Em trecho subsequente, ela escreve: “quando eu era pequena eu brincava também de professora, passava horas escrevendo poemas e poesias. Essa é a minha paixão. Eu quero ser uma das melhores professoras de espanhol da FURG. É um sonho para mim fazer letras português/espanhol”. Tia Pesada relembra os gostos da infância, de suas brincadeiras, e como isso produziu seus projetos de futuro. Ao evocar estas lembranças no presente, Tia Pesada percebe que alguns gostos permaneceram – “essa é a minha paixão” – e outros mudaram – “não é isso o que quero hoje”. As compreensões dessas preferências, no presente, ajudaram-na a pensar e projetar o futuro.

De modo semelhante, Rihana evoca suas lembranças do passado, dizendo: “quando pequena sempre fui bem prestativa com minha família e colegas, por isso acho que medicina é uma opção para mim ajudar o próximo, ver que eu consigo realizar desejos de pessoas necessitadas e de bom caráter”. Rihana articula seu desejo em tornar-se médica com as

experiências que povoam sua infância, como forma de realizar-se e corresponder, através do tornar-se médica, às características que lembra de ter quando era pequena. Com Tia Pesada e Rihana, percebemos um movimento que revisita o passado e que, ao estabelecer o diálogo com os sentidos dessas memórias no presente, desloca-se para o futuro.

Agora, com a narrativa de Loira, há novos elementos para pensarmos. Ela parte do presente, dos sentidos que atribui ao que está vivenciando, para se projetar. Em sua escrita, ela coloca: “eu sou muito motivada em relação ao ingresso na universidade e cada dia mais me motivo. Um dos fatos que faz manter minha autoestima alta é o meu trabalho que, embora eu goste do que eu faça, eu sei que não é o que eu quero trabalhar no resto da minha vida”. Loira realiza uma reflexão do hoje, através do trabalho que realiza, para fortalecer o que não quer ser. É a insatisfação em pensar sua vida na permanência do trabalho presente que a faz dizer a si que quer algo diferente para o futuro e, nesse sentido, projetar-se em direção à universidade.

Desta forma, é a compreensão de si, naquilo que se pode vir a ser, que instaura os sentidos do processo de reabertura do passado, “é um pouco como se o sentido da narrativa [...] não chegasse a determinar-se enquanto as suas buscas não fossem explicitadas” (JOSSO, 2010, p. 209). Neste decurso, o passado ajuda a compreender o presente. Ajudou Luiz, quando ele diz: “desde pequena sempre gostei de animais, então resolvi seguir essa profissão, porque nada melhor do que a gente fazer o que gosta”. Auxiliou, igualmente, Adelaide Tavares e Roberta, quando elas narram, respectivamente: “ingressar na faculdade de Medicina seria a realização de um sonho, sempre me imaginei salvando vidas, diagnosticando problemas de saúde, assim ajudando as pessoas a terem uma qualidade de vida melhor”; “minha infância de

certa forma me auxiliou na minha escolha profissional. Gostava de brincar de professora ou com meus brinquedos, ligados à área da Medicina (eu tinha uma boneca ‘doente’ e eu era sua enfermeira)”. A visita ao passado também possibilitou compreensões de si a Lesiane, ao se perceber no presente e ao mirar-se para o futuro em aproximações e distanciamentos do passado, quando ela assim escreve: “quando criança que eu lembre não brincava muito de médica, adorava brincar de professora com as minhas bonecas, mas seria algo que eu não me imagino fazendo. Já médica, eu quero ser. Quando lembro das coisas que vivi, vejo que alguns gostos continuaram e outros acabaram se perdendo”. Do mesmo modo, Luiz, Adelaide Tavares, Roberta e Lesiane escrevem as aprendizagens de um passado revisitado. As aprendizagens produzidas, no presente da narrativa, entre a memória revisitada e o futuro atualizado, induzido pela perspectiva temporal, fazem entrar em cena um sujeito reflexivo, autor ao pensar a sua existência.

O exercício da narrativa de si é o que promove o intercâmbio entre os tempos passado, presente e futuro. Pela narrativa, o sujeito revisita o passado mergulhado no presente e inventa um futuro. Assim, compreende-se enquanto sujeito inacabado e enovela o tempo com tramas que misturam passado, presente e futuro de forma que “temporalidade e narração formam um todo: o tempo é constituinte do significado” (ABRAHÃO, 2004, p. 220). É no decurso do processo de construção do tempo como um todo, onde o presente é articulado com o passado e com o futuro, que se inaugura a atividade autointerpretativa de tomada de consciência de si e da realidade na elaboração de um projeto de si, como continuidade de sua história.

Nas narrativas, aparece, também, um tempo presente que não estimula a projeção; um tempo presente marcado pelo medo do de-

vir; um tempo mais *sofrido* do que *desejante*, lembrando Delory-Momberguer (2014). Em narrativa construída durante os primeiros encontros do segundo ciclo de atividades da disciplina “Construção do Projetos de Vida”, quando a trajetória da infância foi ressignificada, Persistir narra:

Minha história no início, por exemplo, como criança foi bem legal. Há saudades de brincar de boneco, de carrinho, brincar de pega-pega e esconder, jogar futebol, ser inocente. Faria qualquer coisa para voltar a este passado e congelar para sempre. Na minha adolescência eu namorava bastante, tinha equilíbrio mental. Hoje já digo que nem estou vivo, pois erreí muito e o desequilíbrio que governa a minha vida, desequilíbrio psicológico, perante a falta de pessoas sinceras a minha volta. Hoje não confio mais em ninguém. Tenho medo de ser adulto. Queria ser criança para sempre.

O trecho da narrativa de Persistir demonstra o receio pelo devir e o apego ao tempo passado, de onde ele situa o sentimento de saudade e onde gostaria de permanentemente conservar-se. Este excerto faz-nos pensar em Walter Benjamin, quando, em 1940, em sua IX tese sobre o conceito de história, descreve o chamado “Angelus Novus”, obra do poeta e pintor Paul Klee. A descrição de Benjamin (1987, p. 226), diz:

Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de

ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso.

Tal como o anjo da história, Persistir não opta pelo futuro, para o qual está de costas. Se o anjo de Klee, na interpretação de Benjamin, gostaria de demorar-se no passado para reconstruir os fatos, Persistir quer congelá-lo para voltar a sentir-se inocente. Todavia, em outra narrativa, construída ao final das atividades do segundo ciclo de encontros, onde os educandos anunciaram seus projetos de vida ao grupo, Persistir registra: “eu quero ter mais vontade nas coisas que faço e possuir personalidade e coerência nos meus atos e se as coisas mudarem quero me desprender e seguir minha vida”. Persistir, nesse outro momento de escrita de si, dá sinais de projeção ao dizer “eu quero ter”, “possuir”, “me desprender”. Agora, parece-nos que Persistir se afasta da representação de si – como o anjo do quadro de Klee, voltado para o passado – e se desfaz do inconformismo com o vir a ser.

Na busca pela compreensão da projeção de si e da abertura ao futuro, encontramos em Josso (2010, p. 279) a descrição de que o projeto de si incorpora “duas noções subjacentes que permitem captar o lugar, o sentido e o estatuto epistemológico da própria noção de projeto”. Trata-se da *antecipação* e da *criatividade*. A antecipação parte da compreensão do sujeito enquanto ser histórico, que se localiza no tempo. O sujeito, no seu reconhecimento enquanto ser produzido e produtor de história, desvela o tempo ao se lançar discursiva e reflexivamente. Neste reconhecimento, o sujeito antecipa o futuro, imaginando os componentes que atuam no desenrolar do tempo em direção aos projetos de si. As formas de expressão de si, elucidando os desejos e não desejos, referem-se à criatividade. A antecipação com a criatividade é que permite ao sujeito escolher o que quer tornar-se. É a ancoragem da antecipação e da criatividade na existência do ser

que funda a noção de incompletude e inaugura o processo de projeção de si.

O Futuro Professor, ao produzir a sua história, antecipa o futuro na inventividade daquilo que deseja viver.

Meu gosto pelas letras me levou ao gosto pelas artes, pelas histórias que, fabulosamente, rimavam. Todo esse conjunto de palavras e fantasias, despertou em mim esse carinho e com o tempo, adquirindo um pouco mais de maturidade e discernimento, por que não espalhar isso? Então, todo aquele menino sonhador e encantado com as histórias da infância, contribui para que eu queira me tornar um educador e possa passar isso adiante e, assim, multiplicar esta paixão. É tão gratificante você ensinar e aprender ao mesmo tempo. Saber que sua capacidade de ganhar conhecimento e passá-lo adiante não está apenas movido pelo dinheiro. É lecionar por amor e dedicação. É obter realizações na sua carreira, é a coisa mais gratificante que se pode receber. Vai muito mais além do que apenas receber um salário relativo ao seu nível de estudo. É por amor ao que se faz. Saber que você vai ter colaborado com a vida de alguém e que irá marcar um pedacinho suas lembranças. É saber que você terá a chance de motivar pessoas a quererem mais e buscar por seus sonhos. É ter orgulho de dizer que é professor e que luta por um país melhor, abraçando este mundo gigantesco, mesmo com braços tão pequenos. É ter a vontade de mais, de querer, de buscar, de aprender... sempre.

O ser professor, é desenhado e antecipado com criatividade, é narrado com os sentidos que ocupam este ser na trajetória de uma vida. O Futuro Professor antecipa com criatividade o seu futuro, evoca o que quer ser, da maneira como imagina que será, aclarando as volições depositadas nessa projeção. O Futuro Professor não só quer mais para si, para a sua vida, quanto compreende que, ao ser professor, ele oportunizará que esse “ser mais” seja multiplicado. É a composição de um projeto que não se restringe à esfera individual; é um projeto de si, da sua vida adulta e profissional; mas é,

também, projeto de uma vida social que ultrapassa a dimensão individual e que carrega, em seu sentido de ser, a dimensão coletiva.

Para finalizar, reconhecemos que a capacidade de se assumir portador de buscas é o que promove a emergência de uma história de vida e que faz com que o sujeito se impulsione na direção de um *ser-a-vir*, como nos fala o trecho citado em epígrafe (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 64). Na integração dos diferentes registros experienciais, evocados nas construções narrativas, é que se estabelece a liga entre o espaço da experiência e o horizonte projetivo de si.

Considerações

Chegamos ao final desta escrita na aproximação compreensiva da forma como os sujeitos do pré-universitário popular representaram a si, na medida daquilo que desejam ser. A representação do ser e a inventividade do porvir reside na soma entre o ato interpretativo, presente na forma-figura que representa o “estar sendo do sujeito”, e o horizonte projetivo do narrador *indivíduo-projeto*, que se coloca em direção ao futuro com a representação do que quer ser (DELORY-MOMBERGER, 2014).

As trajetórias de vida revisitadas assumiram-se como criadoras de um espaço interior e exterior de produção do sujeito que pensou o viver na relação consigo e com o outro. A vida parece ter sido percebida pelos educandos como um lugar de formação, produção de conhecimento e de aprendizagens. Neste sentido, os conhecimentos produzidos podem ser compreendidos como elementos formativos, mobilizados pelos adolescentes e adultos educandos do Maxximus, sobre o repertório de suas experiências de vida. Os conhecimentos produzidos sobre a vida permitiram a compreensão sobre os seus conjuntos existenciais, marcados por fragilidades e fortalezas. As experiências partilhadas mostram-se como

elementos não só mobilizados para representação de si, da totalidade de suas vidas, das experiências de fragilidade e de fortaleza, mas demonstraram o movimento empreendido pela produção de um conhecimento que lhes permitiu encontrarem, em suas existências, as forças motrizes para os projetos que têm de si.

Diante disto, reconhecemos que há a reivindicação de um outro sujeito. Um sujeito da educação que, imerso em um espaço educativo, não é somente assumido no horizonte dos processos escolares. Um horizonte que se revela, majoritariamente, preso ao conteúdo, a apropriação do conhecimento científico exigido, tradicionalmente, nos processos avaliativos e, da mesma forma, no exame de ingresso ao ensino superior. Aqui, o sujeito é pensando no horizonte da experiência, da vida vivida e da vida projetada. O sujeito é aquele marcado

por esperanças e desesperanças, por sonhos, lutas e buscas e reconhecido por tais.

A vida é percebida e assumida como potencialmente formadora. As trajetórias de vida, quando refletidas por sujeitos da classe popular, revelam-se com possibilidades de desprendimento das amarras que sugerem ao sujeito popular determinações de futuro. Na negação a determinação, ao mito do destino, da permanência em determinados espaços porquê de origem popular, os sujeitos assumem-se como sujeitos produtores de história, de diferentes histórias. Os sujeitos se reconhecem como sujeitos condicionados, mas nunca determinados. E é, no reconhecimento das condições existenciais, como transitórias e mutáveis, os sujeitos se percebem como sujeitos de possibilidades, sujeitos inacabados, sujeitos de “ser mais”.

Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, 1).
- BUARQUE, Cristóvão. A universidade na encruzilhada. In: **A universidade na encruzilhada**. Seminário Universidade: por que e como reformar? Brasília: UNESCO Brasil, Ministério da Educação, 2003. p. 23-65.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal: EDUFRRN, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- KUNDERA, Milan. **A insustentável leveza do ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: FÁVERO, Osmar; SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo; NOVAES, Regina Reys. (Orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. p. 29-46.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí: 2013.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; DELORY-MOMBERGER, Christine. Reabrir o passado, inventar o devir: a inenarrável condição biográfica do ser. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Tomo II. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 29-57.
- PESSOA, Fernando. **Poesias**. Porto Alegre: L&PM, 1996.

Recebido em: 09/11/2016

Aprovado em: 24/03/2017

Entre narrativas autobiográficas e possibilidades ontológicas do ser desde a educação popular: da representação ao projeto de si

Júlia Guimarães Neves é Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Bolsista CAPES. e-mail: juliaaneves@hotmail.com

Endereço: Rua Barão do Triunfo, 91. São Lourenço do Sul – RS. CEP 96170.000. Telefone: (53) 991101477

Vilmar Alves Pereira é Doutor em Educação. Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. e-mail: vilmar1972@gmail.com

Endereço: Rua Dr. João Hugo Altmayer, 06 – Residencial Jardim do Sol. Rio Grande – RS.
CEP 96216.180.

Lourdes Maria Bragagnolo Frison é Doutora em Educação. Professora associada da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. e-mail: frisonlourdes@gmail.com

Endereço: Rua Eng. Rodolfo Ahrons 285. Porto Alegre – RS. CEP 91530.320. Telefone: (051) 99971.1408

ENTREVISTA



REVISTA BRASILEIRA DE PESQUISA
(AUTO) BIOGRÁFICA



O CINEMA-SONHO DE JOSÉ LUIZ ZAGATI

■ ENTREVISTA CONCEDIDA POR JOSÉ LUIZ ZAGATI, CRIADOR DO MINI CINE TUPY, EM TABOÃO DA SERRA, A ALICE FÁTIMA MARTINS¹ E J. BAMBERG²

Encontramos seu José Luiz Zagati no Mini Cine Tupy, pela primeira vez, na véspera do Dia das Crianças, em 11 de outubro de 2009. Naquele dia, ele estava preparando a programação especial para a data: projeção de filmes, distribuição de lanche e brindes, brincadeiras na rua. Durante a tarde, compartilhou conosco suas histórias com rara capacidade narrativa. No ano seguinte, ele participou da abertura do III Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual, na Faculdade de Artes Visuais da UFG. Em 2013, deparou-se com circunstâncias que o levaram a encerrar as atividades no cineminha. Em 2016, seu Zagati nos deixou. Foi projetar filmes e contar histórias em outros céus. A publicação desta entrevista é uma homenagem a ele. É também a oportunidade de compartilhar o seu próprio relato sobre esse trabalho tão potente, sobre sua experiência singular de viver a cidade e a condição de cidadania, a despeito das adversidades, em favor do cinema e da educação. Ao deguste!

J. Bamberg (JB): Seu Zagati, como foi a história da construção do Mini Cine Tupy?

ZAGATI: Em 1990, eu fiquei desempregado e comecei a catar papel para sobreviver.

Alice Fátima Martins (AFM): Antes disso o senhor trabalhava com o quê?

ZAGATI: Eu trabalhei com um pouco de tudo nessa vida. Fui servente de pedreiro, ajudante de trabalho em indústria, borracheiro, montador de acumulador de energia elétrica, baterias. Mas, em 1990, eu fiquei desempregado. Então, eu comecei a trabalhar catando papel. Foi aí que eu realizei meu sonho, o sonho que eu tinha desde quando eu fui ao cinema pela primeira vez, com cinco anos de idade, lá na cidade onde eu nasci, a cidade de Guaíba, perto de Ribeirão Preto. Eu nasci em 1950, no campo. Lembro que, num domingo, a minha irmã me levou ao cinema, no Cine São Mateus. Foi naquele momento que o cinema me fascinou... Era um filme de caubóis: o Billy the Kid. Lembro como se fosse agora! Era bom de briga, o Billy the Kid! (risos).

Bom, aí meu pai veio embora para São Paulo, ganhar um dinheiro para voltar e comprar um terreno lá. Mas meu pai acabou ficando por aqui. Ele comprou um terreno aqui mesmo e aqui fez uma casa. Minha mãe se empregou, e nunca mais voltamos. Aqui, no centro de Taboão, eu conheci o Cine Tupy. Na época, aqui tinha chácaras. No centro de Taboão da Serra todo mundo se reunia. Ali tinha o cinema, a igreja, o cartório... Então, tudo se resolvia por ali. Eu era pequeno, e estava sempre com meu pai. Meu pai ficava na padaria, tomando umas cachaças, e o cinema ali do lado. Eu ficava em

1 Professora na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, no curso de Artes Visuais/Licenciatura, e no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual. Bolsista de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq.

2 Pesquisador visitante do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membro do Instituto Kaapikongo do Brasil de Dentro.

frente ao Cinema Tupy, escutando o som do filme que vinha lá de dentro. Parece que foi ontem!

AFM: O senhor não via os filmes no Cine Tupy?

ZAGATI: Não porque era pequeno. Eu ficava só do lado de fora, olhando para o cinema e me imaginando lá dentro. Então: seis, sete, nove, oito anos... eu fui crescendo. Quando eu peguei uma certa idade, doze anos ou treze, passei a frequentar o Cinema Tupy. Eu ia para o Cine Tupy nos finais de semana. Nem sabia o que estava passando, mas ia, porque ia ao cinema. Nós morávamos na região das olarias. Eu ganhava algum dinheiro com as mulheres que tinham comércio. Eu enchia a caixa d'água delas durante a semana. Aquelas mulheres, como tinham um poder aquisitivo melhor, tinham caixa d'água com bomba em casa. Já nós tínhamos poço com corda e balde. Então, elas me chamavam para encher a caixa d'água e me davam umas moedas, que eu guardava para ir ao cinema no domingo. Eu pegava o ferro a brasa da minha mãe e passava a melhor roupa, porque ia ao cinema! Era maravilhoso!

Bom, o tempo passou. O Cine Tupy fechou em 1970, mais ou menos. As salas de cinema estavam fechando no Brasil inteiro, nessa época. Ele foi decaindo e decaindo, e acabou fechando também. Eu estava sempre lá no cinema. Sempre quis fazer plateia. Eu não eu queria fazer cinema, pois fazer cinema é uma outra coisa. Para mim, valia aquela lembrança de quando entrei no cinema e a primeira coisa que vi: o filme havia começado, aquela luz passando. A luz saía de lá e chegava na tela, e aquelas pessoas estavam sentadas lá assistindo filme. Me deu uma coisa. Olhei as pessoas, a luz do projetor, a tela... eu fico encantado com aquilo. Então, eu queria fazer aquilo. Foi a emoção de ver as pessoas assistindo ao filme e eu passando o filme. Porque eu sonhei passando filmes, toda a minha vida.

Bom, mas foi com o trabalho de catador de papel que eu consegui realizar. Eu comecei a encontrar pedaço de fita, rolo. Quando eu achava um pedaço de filme, para mim era um grande tesouro. Você sabe o que eu pensava? "Como é que isso foi jogado em um aterro sanitário, no lixão de Taboão?"

As reformas dos prédios estavam acontecendo no centro de São Paulo. Então, vinha aquele lixo de São Paulo, que era jogado aqui... Eles jogavam os entulhos das obras, dos prédios derrubados. E, junto, vinha o lixo das salas de cinema que estavam sendo derrubadas. Lixo de reforma de cinema. E eu acabei me envolvendo com isso. Eu fui guardando os pedaços de fitas que achava, e acabei me envolvendo com isso. Aquela coisa do Cinema Paradiso. Eu achava um pedaço de um filminho, e pensava: "Ah, eu vou guardar isso aqui porque isso é uma história!"

Eu encontrei no lixo a carcaça de um projetor de 16 milímetros. Não funcionava. Mas levei para casa. Eu estava mexendo com meu projetor quando passou um carro na rua. O camaramda me viu mexendo com aquilo, e voltou dizendo: "Olha, eu tenho um projetor como esse teu aí". Aí eu falei assim: "você tem um projetor aí? Eu queria ver". Então, ele disse: "Você tem algum filme?" Eu falei: "olha, só tenho esses pedacinhos aqui!" Ele disse: "Leva na minha casa que eu vou te mostrar meu projetor". Levei lá e ele me mostrou o projetor, explicou como funcionava. Ele não vendia o projetor, porque, naquela época, ele passava filmes em igrejas. Ele passava filmes bíblicos, e ganhava dinheiro com isso. Mas ele comentou sobre um amigo dele, em São Paulo, que tinha um do mesmo modelo para vender. Comentou, mas não deu o endereço. Dias depois, ele me procurou querendo trocar a suspensão do carro. Como ele não tinha dinheiro para pagar, eu fiz o serviço em troca de um cartãozinho com o endereço do cara do projetor. Mas quando eu terminei

o trabalho, ele não achou o cartão. Aí me deu a indicação mais ou menos, disse que era perto da Estação da Luz. Então eu fui procurar o projetor. Andei o dia todo, rua por rua, loja por

loja de coisas usadas lá no centro, na Santa Efigênia, que tinha muitos usados. E era ali...na Rua Aurora. Falam que ali é a Cracolândia, né? Mas antes era a Cinelândia...



Acervo de filmes do seu Zagati. Foto: Alice Fátima Martins, 2009.

JB: Sim, ali era a Cinelândia antiga.

ZAGATI: Então, era uma lojinha de usados com coisas de um lado e do outro. Fui no balcão, lá no fundo, contei que estava procurando

de um projetor, expliquei o modelo. O dono da loja mostrou o que tinha. Então ele ligou o projetor para mim. Pegou um filminho e passou. Estava perfeitinho. Você nem imagina! Aí eu perguntei o preço. Eu não tinha levado di-

nheiro comigo... e também não sabia o valor, não tinha uma ideia. Custava oitenta reais... Eu levei um susto, porque foi uma grande coincidência. Esse dinheiro eu tinha em casa. Se eu soubesse tinha levado comigo! Eu falei para o cidadão: “Ó, eu moro em Taboão da Serra. Eu vou buscar o dinheiro... Eu vou ali e já volto”. Lá do centro não tem ônibus direto para Taboão. Aqui é município, então não tem o ônibus que vai até o centro de São Paulo. Eu peguei um ônibus que ia até a divisa de Taboão/São Paulo... Acabei de chegar a pé. Peguei o dinheiro em casa, e voltei para a cidade. Cheguei lá e disse: “eu vim buscar o projetor”.

Eu não podia perder essa oportunidade. Dei os oitenta reais e ele me deu o projetorzinho. Vim de ônibus. Coloquei ele no colo como se fosse um bebê. Aí, quando cheguei em casa, ajeitei ele um pouquinho, peguei os primeiros pedaços de filme que eu havia juntado, e emendei. Aí eu pendurei um lençol, já de tardinha, pus uma mesinha lá na rua e botei o projetor com filme. Foi escurecendo e eu liguei... Surgiu o meu cinema!

Aí começaram a vir aquelas crianças, e todo mundo, assim... assim... “O que é isso Zagati?” Aí eles erguiam o pano, olhavam o projetor, e ficavam tão encantados com aquilo. Foi aí que começou, com aqueles pedaços de filmes...

Eu precisava de filme, né? Então eu voltei na loja onde comprei o projetor. O dono da loja falou que eu fosse procurar o seu Archimedes Lombardi, que é o presidente da Associação Brasileira de Colecionadores de Filmes de 16 mm. Era uma pista.

No sábado à noite, ouvi no rádio um cidadão falando sobre cinema. Ele estava contando que queria fazer um filme sobre o Mazzaropi, e as dificuldades, e coisa e tal. Mas ele fez o filme, e lançou um livro. E no final da entrevista ele falou sobre o Cine Clube do Bairro do Ipiranga, contando que ele era membro. Ficava no Bairro do Ipiranga, na Biblioteca Municipal

Genésio de Almeida Moura, era gratuito e funcionava aos sábados... Então, eu pensei que no sábado seguinte ia conhecer o Cine Clube do Bairro do Ipiranga.

E fui para o Bairro do Ipiranga, de ônibus. A porta da biblioteca estava fechada, era cedo ainda. Fiquei lá esperando. Um pouco e meia da tarde parou um carro lá na rua. O camarada desceu, abriu o porta-malas, e começou a colocar uma coisa no chão. Eu pensei que devia ser o seu Archimedes, e fui falar com ele. Então, ele me disse: “dá para o senhor me ajudar a colocar isso aqui lá dentro?” O Cine Clube não deixa equipamento lá, que é uma biblioteca. Ele tem que levar para casa.

AFM: Ele tem que levar e trazer os equipamentos toda vez?

ZAGATI: Sim! Ele foi muito atencioso comigo. E eu passei a frequentar o Cine Clube do Ipiranga. Eu morava mais longe, mas era o primeiro a chegar. E um determinado dia ele falou: “Zagati, eu trouxe um presente para você”. Me deu um longa-metragem, meio ruinzinho e tal, chamado “Cruéis dominadores”. Foi o meu primeiro filme completo. Aí, quando terminou o filme que ele exibiu, eu vim embora para casa, para, no domingo, fazer a estreia do Mini Cine Tupy. O nome Mini Cine Tupy era em homenagem ao Cine Tupy.

De manhã, eu fiz a cartolina e anunciei aquele filme. Coloquei o título do filme, o diretor, direção, parte do elenco e tal. Aí anunciei o filme.

Era um domingo tão bonito, um dia bonito que parece que estava preparado para aquilo. E outra, parece que tinha coincido com o pagamento, eu sou muito observador (risos). Tinha um movimento muito grande de pessoas fazendo compra e indo pra feira. Porque eu conheço, era coisa de pagamento que tinha saído. A gente percebe porque, quando não é dia de pagamento, fica todo mundo meio quietinho.

Quando é dia dez, quinze, todo mundo gastando o dinheiro e ficam todas por aí. Quando foi de noite, ajeitei tudinho. Botei na rua o pano do cinema, e a rua encheu de gente. Eu não sei. Eu divulguei, né? Eu passei o filme, a primeira parte, com um medo danado de queimar a lâmpada porque esse projetorzinho queima. Um projetorzinho com uma lâmpada. O filme também pode arrebentar. Bom, era duas partes. Primeira parte tirei o rolinho, coloquei outro e foi sucesso total.

Tinha um barzinho perto, que vendia sal-

gadinho, sorvete, do seu Barriga. Naquele dia foi sucesso. Todo mundo ali perto da lanchonete, ele vendeu muito a noite. No intervalo que eu troquei o rolo, o pessoal foi lá comprar uma cerveja e comentar o filme. O seu Barriga me disse: “olha aí Zé, o que precisar de comer e de beber aqui, é à vontade!” Ele me deu (risos).

Aí, terminei de projetar o filme. Deu um alívio! Deu tudo certo! Estava inaugurado o Mini Cine Tupy, em homenagem ao Cine Tupy, que faz parte da história de Taboão da Serra.



Frente do Mini Cine Tupy, em Taboão da Serra. Foto: J. Bamberg, 2009.

JB: E quando foi isso Seu Zagati?

ZAGATI: Dia 16 de agosto de 1998 foi a estreia. Daí seu Archimedes começou a me emprestar os filmes. Ele é colecionador. O que eu passava era da coleção dele. Ele confiava em mim. Demorou para ele confiar em mim. Ele fala isso no documentário que a gente fez: “Eu não acreditava porque o Zagati é um catador

de papel. Mas eu vi que ele persistia. Hoje ele é um grande parceiro”. Aí ele me emprestava o filme e eu trazia, passava no domingo. No sábado seguinte eu levava para o Cine Ipiranga, e lá ele me emprestava outro. Por isso ele disse isso no documentário Zagati.

Todo domingo tinha um filme novo. Não um filme novo, um filme novo no modo de dizer... Era um filme velho de colecionador. Era um fil-

me diferente. Então não me faltava filme, né? E assim foi...

AFM: O Cine Clube lá continua funcionando?

ZAGATI: Continua funcionando. E ele me ajudou muito, muito. Tem muita coisa aqui que ele me deu, né? Ele é muito amigo e parceiro. Eu continuei então fazendo esse trabalho. Só que aí aconteceu o seguinte: eu passo a semana trabalhando aqui em Taboão da Serra com meu carrinho, que dá o meu sustento e da minha família. O que acontece? Eu passava assim nos bairros, andando, e via espaço livre, assim, e via muita criança. Então eu falava para pessoas assim: “Olha eu gostaria de passar um filme aqui para as crianças”. Os adultos, as mães das crianças olhavam para o meu carrinho, desconfiadas. Eu explicava que queria passar um filme para as crianças, que não queria nada além disso. Só precisava de um lugar para pendurar o pano, e uma tomada de luz. Eles gostavam. Então, no sábado, o seu Archimedes me emprestava o filme. No domingo, eu passava o filme para as crianças. Mas as vezes estava chovendo. Nossa! Eu me preparei a semana inteira, trouxe o filme, e no domingo estava chovendo! Então, eu não podia passar o filme. Algumas vezes eu tentei começar. Mas, antes da metade, chovia, e aí todo mundo saía correndo, e eu enrolando as minhas coisas com dificuldade.

Eu ficava reparando que as escolas estavam fechadas no domingo. Então, eu me imaginava lá dentro. Eu pensava na estrutura da escola: tem banheiro, tem cadeira! Puxa vida, mas ela estava fechada...

Um dia, pegando papelão na feira, eu achei um jornal que tinha o endereço da Secretaria de Educação e Cultura do município. Então, eu peguei o jornal, fui até um orelhão, e liguei para a Secretaria. Eu disse: “eu preciso falar com o Secretário de Educação”, e a moça, do outro lado, respondeu: “o senhor

tem que mandar um ofício, ou uma carta, porque isso não é assim...”. Eu estava com o carrinho. Então, eu fui para casa, troquei de roupa, peguei o ônibus, e fui bater lá na porta da Secretaria. Eu levei o jornal que tinha o telefone e o endereço. “Eu quero falar com o Secretário”. Falaram a mesma coisa, de novo. Eu insisti com o guarda. Sabe por quê? Eu achava que tinha o direito de falar. Eu sou cidadão, ele é o Secretário, e eu queria falar com ele.

AFM: Com toda certeza, Seu Zagati!

ZAGATI: Com muito custo me mandaram subir. Eu sentei e fiquei lá esperando. Aí me chamaram para falar com o Secretário. Disseram que eu tinha que ser rápido porque ele era muito ocupado. Eu pensei: “tem que ser rápido”, então fui logo dizendo “Eu preciso de uma escola”. O Secretário estranhou: “Para que você quer uma escola?” Então, eu expliquei: “eu passo filme para crianças, e chove, e tal, e tal...” Fui contando a história da chuva para ele. Aí ele mudou a conversa: “Opa, como é que é isso? Me explica melhor!” Eu me senti mais à vontade, e contei toda a história para ele, e ele gostou. “Dá para você fazer uma demonstração?” Ele quis saber, e disse: “olhe, vai ser em uma escola. Você monta. Vai lá, conversa com a professora, leva uma carta que eu vou mandar. Vai ser numa reunião de pais e professores”. Aí eu fui. No dia combinado, eu levei tudo para a escola, e montei. Naquele dia eu levei um documentário gravado em Taboão da Serra, em 1965. Foi até o seu Archimedes que meu deu e disse que eu podia mostrar porque conta um pouco da história de Taboão da Serra. O filme chamava “Aliança para o almoço”, que foi na época em que o governo levou a merenda para a escola. Ele conta a história de um menino que não se alimenta bem e não tem ânimo para estudar, as notas são muito baixas. Então, o pai dele vai tirar ele da escola e colo-

car no trabalho porque o menino não aprende mesmo. Mas ele não aprende porque ele alimenta mal. Ele conta que o amigo dele que é bem alimentado vai bem nos estudos, e tal... Então, o filme fala que a merenda escolar ajuda bastante a criança. Então, eu passei aquele documentário. Quando terminou, eu peguei as coisas e coloquei na mala e vim embora porque eu estava trabalhando naquele dia.

Quando eu cheguei em casa, tinha um recado para eu ir na prefeitura imediatamente. Eu fui. O Secretário disse: “você tem o Teatro Municipal de Taboão da Serra para fazer uma mostra de cinema. Você tem três dias pra fazer uma mostra que é a primeira mostra de cinema desse tipo aqui em Taboão”. É brincadeira! Pra quem tá com o carrinho de ferro velho, jogar o Teatro Municipal de Taboão da Serra para fazer a primeira mostra de cinema! Foi um desafio! Eu gosto que façam um desafio, sabe?

Então ele perguntou: “dá pra você fazer isso?” Dava. Aí a jornalista Cristina Aguilera veio em casa. Hoje ela é minha amiga. Ela fez a primeira chamadinha no jornal, desse tamanho, dizendo: “Taboão terá a primeira mostra de cinema nacional”. Ótimo! Aí eu procurei seu Archimedes: “Eu preciso que você me ajude em uma coisa aí. Me deram uma incumbência muito grande e eu preciso que você me empreste mais uns dois projetores de reserva, alguns filmes a mais”. Ele falou para eu ir buscar. O pessoal da prefeitura deu uma perua e foi comigo lá no Ipiranga. Tudo que seu Archimedes me emprestou eu montei na segunda, terça e quarta. A prefeitura levava as crianças das escolas. Esse era o público. Foi um sucesso. As crianças das escolas vinham da periferia, vinham do centro, vinham as crianças especiais. Foi muito gostoso e eu fiquei muito feliz de ter acontecido aquilo.

No segundo dia, eles me falaram que eu ia ter uma surpresa. Foi quando o Canal 21 chegou lá. Pois é, a Cristina Aguilera e uma amiga

estavam no Canal 21, e levaram a equipe, inclusive durante a noite.

AFM: O Canal 21 aqui é qual rede?

ZAGATI: É a Rede Bandeirantes.

ZAGATI: Então, à noite, imagina, a minha tela e a minha armação lá no palco... Não tinha nada de especial não, eu mesmo liguei as minhas coisas e montei. Ela chegou, com uma câmera, eu atento com o projetor. O filme era “Sangue ardente”, um filme sobre um cigano. Nossa que apreensão! Ela com aquela câmera filmando tudo, e dizendo: “fique tranquilo, fique tranquilo”. Aí, no fim, deu tudo certo. Terminou tudo na quinta, e eu voltei minha vida ao normal. Dias depois, eu estava me vendo na televisão. O pessoal dizia: “Vi você na televisão”. E foi assim que todo mundo começou a me ligar, a vir atrás. Não foi minha intenção aparecer não. Olha, eu não gosto de usar a palavra “orgulho”. Mas eu vou dizer, eu tenho orgulho de falar que levo o nome de Taboão da Serra. Foi a partir daí que deslanchou, eu virei documentário. Foi gente da França e da Alemanha vindo aqui. Depois disso, foi feito o documentário “Zagati”. Depois foi feito o documentário “Mini Cine Tupy”, que inclusive ganhou um prêmio em Goiás! Eu vi na televisão, todo mundo viu. Me ligaram dizendo que eu tinha ganhado um prêmio de 25.000,00. Mas quem ganhou foi o diretor Sérgio Bloch, que ficou com melhor direção. Eu mesmo não vi nada. Mas fiquei esperando e pensei: “bem que podia ser para a gente investir aqui...” Mas foi o Sérgio Bloch que ficou com o dinheiro. Um ano depois, ele me ligou, falei com ele que eu fiquei sabendo. Aí foi quando ele me mandou 1.000 reais.

A diferença é essa, professora Alice... Existe muita gente que faz isso. Eu não tenho recurso. O recurso eu busco, com recurso pouquinho. Quando você quer fazer as coisas, dá para fazer com pouco... Eu já andei bastante. Andei

pela Grande São Paulo, pelo interior, inclusive a cidade de Guaíba, onde eu sou nascido. Em 2003, no aniversário da cidade de Guaíba, a prefeitura me chamou e eu passei filme lá. Porque o nosso trabalho não é para levar cinema para quem tem condições, para quem tem acesso, e sim, para quem não tem acesso. É para levar cinema para hospitais, asilos de idosos, hospital psiquiátrico. Já fiz muitos, só pedia o transporte. Eu ia uma vez por semana, e fazia dois, três asilos por dia. Eu fazia um asilo de manhã, outro na parte da tarde e outro na noite, lá em São Paulo. Era tão lindo! O Christopher Perrone, que é da Alemanha, marcou de vir aqui fazer um documentário para uma televisão da Alemanha. Coincidiu de eu ir em um desses asilos. Ele veio de manhã e a gente foi. Ele filmou lá, tudinho. Nos asilos, eles ficam mais é dormindo. Às vezes eu penso que eles não estão vendo, sabe? Mas aí eles olham o filme que tá passando... Eles tão ouvindo tudo.

AFM: O senhor não tem feito mais projeção nos asilos?

ZAGATI: Não, depois eu saí da Secretaria do Estado. Eu fui contratado para exibir esses filmes. Em 2001, Marcos Mendonça era o Secretário de Cultura do Estado. Eles me chamaram, eu fui lá e dei uma entrevista para uma revista do Estado. Então, a Secretaria me contratou e eu fiquei uns cinco, seis anos, por lá, fazendo esse trabalho. Agora eu saí... Mudou o governo, eles queriam me contratar, não queriam me mandar embora e nem me exonerar. O salário era pouco. Eles queriam que eu fizesse trabalho interno, todos os dias, na Secretaria. Eu falei: “não quero isso. Eu gosto é de tá fazendo o meu trabalho na periferia, passar filme na favela”. Passar filmes em várias favelas de São Paulo na noite, né? Eu quero é ficar no meio das pessoas. Eu quero é levar o cinema. Agora eu ficar trabalhando em uma salinha fechada?

Não é isso que eu quero. Eu quero é o meu trabalho... Aí eu falei: “tô fora!”

Eu gosto é de dividir com as pessoas. Eu fico tão feliz por tantas pessoas que eu conheci aqui em Taboão da Serra e fora de Taboão da Serra: jovens, pessoas de idade que nunca foram ao cinema. Aqui perto, em Cotia, eu fiz doze dias um trabalho ali! Cinema no bairro. Primeiro no centro, depois no Bairro de Caucaia, que é afastado. No último dia, eu passei um filme do Mazzaropi que foi feito lá. Eu fiz uma programação, só filmes do Mazzaropi. Toda noite um carro da prefeitura de lá vinha me buscar. Eu levava o carrinho de pipoca e ficava fazendo pipoca, e punha meu filho para passar o filme. Muito legal.

Então, o pessoal de Caucaia, falava assim: “o Mazzaropi fez um filme aqui, o Chico Fumaça, eu quero ver!” Aí eu pesquisei, num livro, num dicionário de filmes, e descobri qual era o filme. Eu tenho o filme aqui, é um 16 mm que eles encontraram num almoxarifado. Chama “A romaria de Caucaia”, feito em 1900 e lá vai bolinha. A japonesa que eu conheci que mora lá, bem velhinha, no filme, era bem moça. Ela ia de bicicleta na romaria de Caucaia e de Caucaia para Morrinhos de Pirapora, sabe! Então, eles na romaria, então eu vi aquele filme mudo, aquele filme caseiro, sabe! Uns iam de bicicleta, outros de carroça, outros de cavalo e ela, a japonesa, ia de bicicleta. A velhinha não anda mais.

Essa cultura do cinema... Eu fico muito feliz de ver aqui em Taboão da Serra as crianças que, na época que a gente começou, estavam pequenininhos. Hoje, eles me conhecem, eu encontro eles na rua. Se venho com peso nas costas, vira aquele menino: “ô, Zagati, deixa eu ajudar para você!” Outro me diz: “olha, Zagati, eu estou fazendo faculdade, por causa do cinema, entendeu?! Bom eu ter te conhecido”. (Se emociona). Eu fico felicíssimo, eu sou muito grato, sabe? A minha passagem aqui é mo-

desta, eu estou tentando ser útil. Eu não sei se eu consigo, mas eu fico muito feliz de ver meninos, mocinhas já, rapazinhos falando isso para mim.

AFM: O senhor está falando do trabalho que faz, indo para as escolas, indo para outras instituições, formando pessoas, falando da satisfação de ver dessa meninada crescendo, esse é um trabalho de muito valor. Quantas pessoas que têm condições, que têm estrutura e que fazem tão pouco...

ZAGATI: Aqui em Taboão da Serra tem o shopping. Mas veja, o cinema fechou em 1970. Quando o shopping foi construído, o Mini Cine Tupy já estava funcionando. E nem todo mundo vai ao shopping para ver um filme, né? É caro, distante, e as pessoas não têm dinheiro. Depois tem a condução. Quem tem carro tem que pagar estacionamento. Os filmes que passam lá, a gente passa aqui, embora atrasados. Eu pego numa locadora. Primeiro, o filme corre no cinema. Depois, eu passo ele aqui. “Cidade de Deus”, por exemplo, eu passei aqui. Eu fiz duas sessões. E naquele dia ele estava concorrendo ao Oscar, lá nos Estados

Unidos. Eu convidei um jornal. A jornalista da Folha de São Paulo esteve aqui e fez a matéria. Lotou! A jornalista perguntando para as crianças se já tinham ido ao cinema. Elas respondiam que não, porque os pais não tinham dinheiro. Quando eu vejo isso em uma matéria eu fico... né?! Não dá mesmo, essa é a vida na periferia. Como é que o pai ou a mãe vai levar duas ou três crianças ao cinema? Nem pai nem mãe teve oportunidade de levar as crianças ao teatro. O pai e a mãe nunca foram ver uma mostra de arte. Então, alguém já vem com aquele costume e o filho também não aprende, está entendendo? Os filhos crescem e também não vão... Mas, às vezes, o pai fala que não dá, e dá... Às vezes, ele diz que não dá para levar o filho para ver o filme, mas ele bebe cinco ou seis cervejas em um bar. Tem esse problema.

Leva a criança um dia no teatro, no cinema... Ela cresce. Ela vai se educar. Agora, deixa aí, ao Deus dará, fica abandonado, cresce correndo o risco de virar marginal. Então, a gente tem que mostrar para eles que é possível. Eu acho assim. Para a frente, quantas crianças vão se lembrar do Mini Cine Tupy?



Seu Zagati, durante projeção de filme para crianças, no Mini Cine Tupy.
Foto: J. Bamberg, 2009.

JB: O trabalho de mostrar filme nas escolas, depois que você saiu da Secretaria, ninguém continuou fazendo?

ZAGATI: Então, a secretaria me procurou há um tempo, eu fiz um trabalho. Comecei fazendo um projeto chamado “Situação Cultural”, que é da prefeitura de Taboão da Serra. Então, a gente começou a fazer cinema nas periferias, ótimo! Esse é lindo! Eu dentro das favelas, dentro das comunidades, as pessoas saindo de dentro dos barracos, vindo para a rua. No mês passado,

eu fiz quatro apresentações fora. Não é só entretenimento. É educação através do cinema. Então é muito bom!

AFM: Seu Zagati, agradecemos muito ao senhor, por nos acolher no seu Cinema, por nos contar sua história.

ZAGATI: Eu é que agradeço a visita de vocês, né? De repente, vocês vão embora e eu ficando pensando: “será que eu falei demais?” Mas estou tentando falar tudo o que lembro. Afinal, vocês vêm de tão longe, lá de Goiás! Eu preciso contar tudo, não é?

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

FOCO E ESCOPO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico quadrimestral, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.

A RBPAB recebe propostas de textos, em fluxo contínuo, observando-se as normas e orientações da Revista para suas diferentes sessões. As submissões devem ser feitas através da Plataforma SEER.

POLÍTICAS DE SEÇÃO

A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) compreende 7 (sete) seções: Artigos; Ensaios; Dossiês; Entrevistas; Documentos; Resenhas; Resumos de Teses e Dissertações;

Na seção *Artigos*, são publicados resultados de pesquisas empíricas, ou de caráter epistemológico e teórico-metodológico. Excepcionalmente, a RBPAB aceita um artigo anteriormente publicado, desde que seja em revistas, ou outros suportes, com pouca circulação no Brasil, e que contribua, efetivamente, com as discussões realizadas no âmbito da pesquisa (auto)biográfica em Educação e suas implicações para essa área de produção de conhecimentos.

Na seção *Ensaios*, aceitam-se trabalhos que focalizem o campo da pesquisa (auto)biográfica, que sugiram problematizações pertinentes a domínios tais como memória, história oral, histórias de vida, práticas de formação, que embora não resultem obrigatoriamente de pesquisas no domínio da pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para o avanços da reflexão nessa área de pesquisa.

Os *Dossiês* são submetidos mediante Edital próprio e por demanda ou fluxo contínuo. A proposta das temáticas e artigos do Dossiê devem versar sobre assuntos de interesse para a pesquisa (auto)biográfica em Educação, e apresentar desdobramentos importantes para a pesquisa educacional em suas mais diversas vertentes.

A seção *Entrevistas* concerne à interlocução com pesquisadores de projeção nacional e/ou internacional, e tem como propósito veicular discussões e reflexões atuais e pertinentes à produção científica na área.

A seção *Documentos* é um espaço destinado à publicação de documentos históricos e/ou atuais, de interesse para a produção do conhecimento e a vida associativa.

As *Resenhas* têm em vista a socialização e síntese de livros, coletâneas, dicionários especializados, e demais obras que expressem posicionamentos sobre temáticas contemporâneas no domínio dos estudos (auto)biográficos.

Os *Resumos de Teses e Dissertações* visam à socialização de trabalhos acadêmicos-científico, realizados em universidades brasileiras e de outros países que, ancorados na pesquisa (auto)biográfica em Educação, contribuam para sua consolidação no Brasil e ampliação de seu escopo em nível internacional.

Os trabalhos propostos à RBPAB devem ser enviados pela Plataforma SEER, preenchendo-se o formulário e observando-se às normas disponíveis no sistema de submissão.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO PELOS PARES

O processo de avaliação dos artigos submetidos à RBPAB obedece ao seguinte fluxo:

1. Análise quanto à forma realizada por pelo menos dois editores e adequação da submissão ao escopo da revista.
2. Análise por pares quanto ao mérito: Os trabalhos enviados à RBPAB são submetidos ao processo de avaliação por pares duplamente cego (*blind review*). O Editor responsável da Revista distribui os trabalhos para a avaliação por dois consultores *ad hoc* com vinculação à especialidade dos textos. Os textos com dois pareceres positivos serão aceitos; com dois pareceres discrepantes, o trabalho é enviado para um terceiro parecerista e consolidado pela Editoria da Revista; com duas reprovações o trabalho não será aceito para publicação. São considerados os seguintes critérios na avaliação: contribuição para a área; originalidade do tema e/ou da análise realizada; consistência argumentativa; rigor na abordagem teórico-metodológica; qualidade geral do texto e adequação as normas técnicas e de linguagem.
3. Revisão e adequação do artigo às normas da revista: após avaliado pelos pares e aceito para publicação, o texto é submetido a uma revisão de linguagem e normalização. Em seguida, o trabalho é encaminhado ao autor com as sugestões de correções, com autorização final enviada à Editora para publicação.
4. O tempo médio entre submissão e resposta é de no mínimo seis meses. O tempo médio entre o envio e publicação é de no mínimo oito meses.

DIRETRIZES PARA AUTORES

Os textos devem ser encaminhados através da Plataforma <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab>

No processo de submissão, o autor deverá indicar a seção a que se vincula o artigo, a garantia de observação de procedimentos éticos e cessão de direitos de publicação à RBPAB.

Os trabalhos devem ser submetidos, conforme as seguintes normas:

1. Na primeira página, devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereço(s) institucional(is) (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa;
2. Resumo, Abstract e Resumen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, métodos, resultado e conclusão. Logo em seguida, as Palavras-chave, Keywords e Palabras clave, com o mínimo de três e o máximo de cinco. Traduzir, também, o título do artigo, assim como do trabalho resenhado.
3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300) devem ser enviados em separado, com a indicação do título, da fonte/autoria e dos locais onde devem ser inseridos no texto. Para tanto, devem seguir a Norma de apresentação tabular, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística, e publicada pelo IBGE, em 1979.
4. As Referências devem vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Observar os seguintes exemplos:

4.1. Livro de um só autor:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.2. Livro até três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas; SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.3. Livro com mais de três autores:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas et alii. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação.

4.4. Capítulo de livro:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Capítulo: subtítulo. In: SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Página inicial e final.

4.5. Artigos de periódicos:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação.

4.6. Artigo de jornais:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Jornal**, Local de publicação, Dia. Ano, Sessão, página.

4.7. Artigo de periódico (formato eletrônico):

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do Artigo: subtítulo. **Título do Periódico**, Local de publicação, Instituição, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.8. Livro em formato eletrônico:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviaturas. **Título do livro:** subtítulo. Local de publicação: Editora, ano de publicação. Disponível em: <http://www.....>. Acesso em: dia/mês abreviado./ano.

4.9. Decreto, Leis:

País / Estado ou Cidade. Documento. **Diário Oficial do** (País, Estado ou Município), cidade, n., página inicial e final, dia e mês. Ano. Seção.

4.10. Dissertações e teses:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. **Título:** subtítulo. Ano. Número de folhas. Dissertação ou Tese (Mestrado em... ou Doutorado em...) – Nome do Programa, Nome da Universidade, Local, Ano.

4.11. Trabalho publicado em Congresso:

SOBRENOME DO AUTOR, Prenomes sem Abreviatura. Título do trabalho. In: Nome do Evento (Congresso; Simpósio; Seminário; Reunião), edição., ano, Cidade. **Anais...** Cidade, Editora, Ano. Página inicial e final.

5. O sistema de citação adotado pela RBPAB é o de autor-data, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As citações devem obedecer à forma (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx). Diferentes títulos do mesmo autor, publicados no mesmo ano, deverão ser diferenciados adicionando-se uma letra depois da data (Sobrenome do Autor, ano) ou (Sobrenome do Autor, ano e p. xx).
6. As notas numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem. Recomenda-se utilizar apenas as notas explicativas, estritamente necessárias, obedecendo à NBR 10520, de 2003.
7. Após listar as referências incluir a menção "Submetido em (...)", com o mês e o ano da submissão.
8. Observar o quantitativo de caracteres para cada seção da Revista: a) *Artigo e Ensaio*: 40.000 no mínimo

e, no máximo, 60.000 caracteres; b) *Entrevistas*: máximo de 50.000 caracteres; c) *Dossiês*: constituídos por, no mínimo 6 (seis) artigos, e no máximo, 10 (dez). Observando-se as demais normas relativas aos artigos da Revista; d) *Resenha*: mínimo de 5.000 caracteres e o máximo de 10.000; e) *Resumos de Teses e Dissertações*: máximo de 5.000 caracteres.

9. Os textos só serão aceitos se atenderem às seguintes orientações e configuração, quanto ao seu formato: a) Título com o máximo de 90 caracteres, incluindo o espaço entre as palavras; b) Todas as margens com 2,5 cm; c) Formato: A4; d) Fontes Times New Roman: 12 (para o corpo do texto), 11 (em citações, com 4 cm de recuo, texto justificado), 10 (epígrafes e notas de rodapé); e) Espaço 1,5 cm em todo corpo do texto; salvo citações e epígrafes: 1,0; f) Alinhamento justificado.

CONTATOS E INFORMAÇÕES:

Secretaria Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph)

Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica – RBAPB

Site: www.biograph.org.br

e-mail: biographassociacao@gmail.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores

Dislane Zerbinatti Moraes – USP

Edla Eggert – PUCRS

Daniel Hugo Suarez – UBA

Editor Executivo

Elizeu Clementino de Souza – UNEB

Editor Assistente

Rodrigo Matos de Souza – Unijorge