

# FLUXOS CULTURAIS

ARTE, EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS

ROGÉRIO DE ALMEIDA & MARCOS BECCARI

(orgs.)

·FEUSP

# FLUXOS CULTURAIS

ARTE, EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS

## Conselho Editorial:

Alberto Filipe Araújo, Universidade do Minho, Portugal  
Alessandra Carbonero Lima, USP, Brasil  
Ana Guedes Ferreira, Universidade do Porto, Portugal  
Ana Mae Barbosa, USP, Brasil  
Anderson Zalewski Vargas, UFRGS, Brasil  
Antonio Joaquim Severino, USP, Brasil  
Aquiles Yañez, Universidad del Maule, Chile  
Belmiro Pereira, Universidade do Porto, Portugal  
Breno Battistin Sebastiani, USP, Brasil  
Carlos Bernardo Skliar, FLASCO Buenos Aires, Argentina  
Cláudia Sperb, Atelier Caminho das Serpentes, Morro Reuter/RS, Brasil  
Cristiane Negreiros Abbud Ayoub, UFABC, Brasil  
Daniele Loro, Università degli Studi di Verona, Itália  
Elaine Sartorelli, USP, Brasil  
Danielle Perin Rocha Pitta, Associação Ylê Seti do Imaginário, Brasil  
Edesmin Wilfrido P. Palacios, Un. Politecnica Salesiana, Ecuador  
Gabriele Cornelli, Universidade de Brasília, Brasil  
Gerardo Ramírez Vidal, Universidad Nacional Autónoma de México  
Jorge Larossa Bondía, Universidade de Barcelona, Espanha  
Ikunori Sumida, Universidade de Kyoto, Japão  
Ionel Buse, C. E. Mircea Eliade, Unicersidade de Craiova, Romênia  
Isabella Tardin Cardoso, UNICAMP, Brasil  
Jean-Jacques Wunnenberger, Université Jean Moulin de Lyon 3, França  
João de Jesus Paes Loureiro, UFPA, Belém, Brasil  
João Francisco Duarte Junior, UNICAMP, Campinas/SP, Brasil  
Linda Napolitano, Università degli Studi di Verona, Itália  
Luiz Jean Lauand, USP, Brasil  
Marcos Antonio Lorieri, UNINOVE, Brasil  
Marcos Ferreira-Santos, USP, Brasil  
Marcos Sidnei Pagotto-Euzebio, USP, Brasil  
Marian Cao, Universidad Complutense de Madrid, España  
Mario Miranda, USP, Brasil  
Patrícia P. Morales, Universidad Pedagógica Nacional, Ecuador  
Pilar Peres Camarero, Universidad Autónoma de Madrid, España  
Rainer Guggenberger, UFRJ, Brasil  
Regina Machado, USP, Brasil  
Roberto Bolzani Júnior, USP, Brasil  
Rogério de Almeida, USP, Brasil  
Soraia Chung Saura, USP, Brasil  
Walter Kohan, UERJ, Brasil

ROGÉRIO DE ALMEIDA & MARCOS BECCARI

(orgs.)

# FLUXOS CULTURAIS

ARTE, EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E MÍDIAS



GALATEA

DOI: 10.11606/9788560944811

·FEUSP

SÃO PAULO, SP  
2017

© 2017 by organizadores

Coordenação editorial: Rogério de Almeida e Marcos Beccari

Projeto Gráfico, Capa e Editoração: Marcos Beccari

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada fonte e autoria.  
Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

---

F647

Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias. Organizadores Rogério de Almeida, Marcos Beccari. São Paulo: FEUSP, 2017.  
425 p.

Vários autores.

ISBN: 978-85-60944-81-1 (E-book)

DOI: 10.11606/9788560944811

1. Arte-educação. 2. Comunicação de massa-educação. 3. Meios de comunicação. 4. Cultura. I. Almeida, Rogério de, org. II. Beccari, Marcos, org. III. Título.

CDD 22<sup>a</sup> ed. 377.4

---

GALATEA (Selo Editorial) / FE-USP

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Avenida da Universidade, 308

São Paulo - SP - CEP 05508-040

## SUMÁRIO

<b>Fluxos Culturais: um ponto de partida</b>	9
Rogério de Almeida & Marcos Beccari	
<b>Quem tem medo da arte contemporânea?</b>	24
Marcos Beccari	
<b>Insídia do real: ou os vários tons do preto</b>	41
Luiz Antonio Callegari Coppi	
<b>Não existe fronteira para a minha poesia: diálogos entre a cultura hip hop e a tradição da MPB</b>	55
Rosana Soares & Eduardo Vicente	
<b>Café com bobagem: memes da internet como chave para a compreensão dos desvios humorísticos e educacionais</b>	74
Bolívar Teston de Escobar	
<b>O riso e sua relação com a Pedagogia do Palhaço</b>	92
Marco Antonio da Silva	
<b>Os <i>sitcoms</i> engajados dos anos 1970: uma análise de <i>The Mary Tyler Moore</i> e <i>All in the family</i></b>	108
Christian H. Pelegrini & Beatriz G. Silva	

<b>O problema da superinterpretação das narrativas audiovisuais</b>	133
Sílvia Anaz	
<b>Pressão Pedagógica e Imaginário Cinematográfico Contemporâneo</b>	151
Rogério de Almeida	
<b>Da potência do inverno à redenção do verão: uma análise da representação do caminho para a “boa vida” no filme <i>Frozen</i></b>	178
Daniel B. Portugal	
<b><i>Mononoke Hime</i>: jornada anímica e o cinema mitoecológico de Hayao Miyazaki</b>	194
Sabrina da Paixão Brésio	
<b>A máquina extraviada: a fabricação de mitos no conto de José J. Veiga</b>	216
Juliana Michelli S. Oliveira	
<b>A personagem feminina na literatura infantil: identidade e representação</b>	231
Júlia Porto	
<b>Resistências do imaginário no livro infantil ilustrado</b>	244
Guilherme Mirage Umeda	
<b>Cultura e educação afro-ameríndia: fluxos da experiência na FE-USP</b>	258
Marcos Ferreira-Santos	

<b>“Uma flor rompe o asfalto”: poesia na academia? Travessias entre linguagens no Lab-Arte (FE USP)</b>	276
Barbara Muglia-Rodrigues, Miraci Tamara Castro & Nádía Tobias	
<b>Haicai, Fotografia e Educação de Sensibilidade</b>	298
Fernando de Carvalho Lopes	
<b>Detalhes de um percurso</b>	317
Grácia Lopes Lima	
<b>A Utopia da Comunicação e o Fim da Educação</b>	331
Alberto Filipe Araújo & José Augusto Ribeiro	
<b>Colaboração, cooperação e reflexão docente-discente no ensino superior: relato de movimentos de ensinagem na disciplina de Design de Embalagens</b>	351
Carolina Calomeno	
<b>“Cómo hacen eso?”: entrevistando artistas, refletindo sobre Dança e Teatro na Educação da primeira infância</b>	371
Patrícia Dias Prado	
<b>Projeto Oficina: Paleontologia, Arte Rupestre e Arqueologia na escola</b>	393
Rodrigo da Silva Guimarães Gonçalves	
<b>O cansaço ordinário em nossos dias: Dialogando com Byung-Chul Han</b>	412
Louis P. J. Oliveira	

# Fluxos Culturais: um ponto de partida

Rogério de Almeida<sup>1</sup> & Marcos Beccari<sup>2</sup>

**E**ste livro reúne investigações vinculadas, direta ou indiretamente, aos grupos de pesquisa GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura) e Lab\_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura), ambos sediados na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Abraçando um amplo e impreciso território – entre arte, educação, comunicação e mídias –, esta coletânea apresenta o modo como alguns professores/as e pesquisadores/as, com diferentes formações e orientações teóricas, conjugam e promovem a diversidade de processos formativos entrecruzados com outros modos de expressão cultural.

Os organizadores tomam a noção de *Fluxos Culturais* como elemento convergente e deflagrador das disposições narrativas que instauram a paisagem cotidiana de nossa existência e do lugar no qual vivemos. Partimos da premissa de que a cultura contemporânea não se vale mais de noções conceitualmente unívocas e catalogadoras, mas é marcada por deslocamentos, contradições e atravessamentos narrativos. A necessidade de refletir sobre a dinâmica desses fluxos é uma posição que pode ser apreendida dos textos aqui reunidos, chamando a atenção para as condições que nos permitem transitar entre diferentes contextos, olhares, afetos e sentidos. Assim, mais do que um conjunto de reflexões ou testemunhos sobre a cultura contemporânea, trata-se de desenrolar, por meio de vozes distintas, alguns fluxos culturais que nos perfazem.

---

1. Professor Associado do EDA da FE-USP. Coordenador do Lab\_Arte e GEIFEC. Livre-docente em Educação pela FEUSP. E-mail: rogerioa@usp.br.

2. Professor do Depto. de Design e do Programa de Pós-Graduação em Design da UFPR. Doutor em Educação pela USP. E-mail: contato@marcosbeccari.com.

Antes de apresentar as vozes ora elencadas, julgamos pertinente delinear um ponto de partida que possibilite a compreensão sobre isso que denominamos fluxos culturais, entrelaçando numa única dimensão as noções de arte, educação, comunicação e mídias.

De saída, talvez seja desnecessário dizer que tal abrangência epistemológica não constitui nenhuma inovação ou marca de nossa época. Os filósofos pré-socráticos não faziam distinções rigorosas entre filosofia, física e poesia. Dante e Montaigne, por sua vez, inseriam-se numa tradição renascentista que não demarcava com precisão os confins entre ciência, filosofia e arte. Homero, Shakespeare e Goethe nunca se deixaram localizar com exatidão por entre as taxonomias acadêmicas ou de qualquer outra ordem.

Hoje, por mais especializadas que sejam as ramificações que atravessam os saberes, as fronteiras entre muitas áreas voltam a se esfumaçar, de modo que uma tese sobre cinema, por exemplo, pode ser apresentada, com alguns ajustes retóricos, tanto num departamento de Filosofia quanto em um de Educação, de Comunicação, de Psicologia, de Arte, dentre outros. De nosso ponto de vista, não obstante, estranho é quando isso (ainda) não acontece, uma vez que todas as coisas passíveis de serem pensadas, estudadas e expressadas, do antigo ao novo, do concreto ao abstrato, dos cânones aos memes, não têm sentido senão como coexistência numa mesma configuração cultural.

## Cultura e educação

No início de *Dialética da Colonização*, Alfredo Bosi (1992, p. 16) define cultura como “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. A educação é o momento institucional marcado pelo processo”. Evidencia-se, nesse enunciado, que cultura e educação estão interligadas, pois se a primeira responde por um conjunto (práticas, símbolos etc.), à segunda cabe o processo de transmissão. Mais que isso. A própria noção de cultura engloba a de educação, que se qualifica como um processo, um momento no interior da cultura.

Por sua vez, podemos definir educação de modo muito próximo à cultura, como o processo de transmissão do conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que perfazem a cultura. Mais que isso. Poderíamos embaralhar os termos e dizer que cultura não é somente conjunto, mas também processo, assim como educação não é somente processo, mas também símbolos e valores. Se estivermos de acordo quanto a isso, podemos tratar cultura e educação como dois processos que caminham juntos na busca de coexistência social, como afirma Bosi.

Isto posto, caberia indagar, um tanto quanto retoricamente: 1) existe de fato um conjunto de práticas, técnicas etc. que define cultura ou esse é um campo minado, pronto a explodir os próprios consensos de conjunto? e 2) a educação efetivamente se limita a reproduzir cultura ou, de algum modo, também ajuda a inventá-la?

Sobre a primeira questão, o ponto é menos discutir se há ou não conjunto – evidentemente, para haver cultura deve haver minimamente um conjunto – do que apontar os dissensos, conflitos e ranhuras dos elementos internos que perfazem esse conjunto. Se quisermos estudar cultura de massas, cultura popular, cultura brasileira, croata, andina ou digital, inevitavelmente deveremos buscar não só as convergências como as diferenças. Deveremos buscar também as contaminações, as trocas, a promiscuidade entre as culturas (de massas e popular, popular e erudita, erudita e de massas), bem como as corrosões das fronteiras e as dificuldades de contenção dos processos que, se por um lado misturam culturas, por outro insistem em retroagir em confinamentos datados, como os fundamentalismos, os fascismos etc. Todo esse processo só tem crescido desde os expansionismos econômicos que tenderam à globalização.

Por esse breve diagnóstico, hoje convém tratar cultura mais como processo que como conjunto. Assim, entendemos cultura como o “universo de criação, transmissão, apropriação e interpretação de bens simbólicos e suas relações” (Ferreira-Santos e Almeida, 2012a, p. 14). Tal entendimento enfatiza que a cultura, mesmo material, tem um componente simbólico, isto é, hermenêutico, de significado (ou ausência de), que é fundamen-

talmente humano. Isso significa que esse valor simbólico é criado (arte, moral, política), mas não só; é também transmitido (educação), podendo ser ou não apropriado (adesões, rejeições) e interpretado (significado, criticado, desconstruído etc.).

Por fim, é importante mencionar que tais bens simbólicos não são estanques, mas estão em relação constante, portanto mudam sempre, o que enfatiza o caráter dinâmico e processual da cultura. Essa constatação nos conduz à segunda questão posta – se a educação se limita a reproduzir a cultura dada ou se também a inventa. Parece claro, pelo que acima foi exposto, que a educação, enquanto processo de transmissão, isto é, de formação das novas gerações, conquanto reproduza determinados bens simbólicos, também contribui para sua ressignificação. Em outras palavras, se a cultura se reproduz por meio da educação, a educação não deixa de ressignificar a própria cultura, modificando-a nesse processo de reprodução, ou seja, também produzindo cultura.

## Educação, arte, comunicação e mídias

Esse processo de (re)produção e (re)significação da cultura pela educação pode ser estudado em casos específicos, como por exemplo na participação dos negros na formação do povo brasileiro (do racismo à representatividade) ou da mulher na sociedade (do patriarcalismo às questões de gênero). Nesses casos, como em tantos outros, a educação não tem meramente reproduzido ou espelhado a cultura, mas tem participado das disputas, uma vez que não só a Cultura é feita de culturas como a Educação é feita de educações (formal, não formal, pública, privada, midiática, estética etc.).

Isso se torna evidente no caráter ambíguo que marca a relação entre educação, arte, comunicação e mídias.<sup>3</sup> De um lado, essa relação tende a ser, no universo escolar, relegada

---

3. As noções de arte, comunicação e mídias são aqui adotadas com o sentido genérico de, respectivamente, expressão, veiculação e suporte/meio de bens culturais – entendimento suscetível de críticas pelos mais variados vieses, mas suficiente para sublinhar o caráter heurístico da ideia de fluxos culturais.

ao segundo plano, limitando-se ao espaço ínfimo das aulas de Artes (quando esse espaço não é reservado somente aos trabalhos manuais livres ou à História da Arte). Não é novidade, com efeito, que a escola pouco contribui na formação midiática, artística, sensível dos que a frequentam. De outro, não faltam propostas que buscam submeter um campo ao outro: uma educação pautada pelas categorias da arte, uma arte pautada pelas categorias da educação, uma educação “aberta” às novas mídias, uma comunicação midiática dirigida à educação etc. Ainda que se verifique em tais empreitadas resultados relevantes (conforme o campo que se privilegie), corre-se o risco de menosprezar a reciprocidade que alimenta e movimenta tais instâncias no âmbito sociocultural.

Pois para além da educação formal e suas propostas inovadoras, vivemos em meio a uma ecologia comunicacional (Gomes, 2012) configurada, principalmente, pela convergência de telas (Rincón, 2013) e pela disseminação de conteúdos em diferentes mídias. Nos termos de Maria da Conceição Silva Soares (2016, p. 83),

Habitamos uma contemporaneidade que nos convoca, todo tempo, a produzir, usar, interpretar e pensar com narrativas audiovisuais híbridas e transmidiáticas. Enfim, vivemos em um tempo no qual somos, simultaneamente, público e produtores, emissores e receptores de audiovisuais, ou seja, somos todos praticantes das audiovisualidades que nos atravessam, nos informam, nos narram, nos agenciam e nos inventam [...].

Nesse terreno em que os registros visual e multimídia organizam nossas práticas cotidianas, parece ser através da arte, da comunicação e das mídias que a educação, sobretudo *informal*, permanece ressignificando a cultura. São os processos de ver, fazer ver e ser visto que, junto às sonoridades musicais e aos ritmos do corpo, constituem-nos enquanto subjetividades em permanente reformulação, ou seja, compondo nossos constantes e múltiplos percursos formativos. A presença de câmeras por toda parte, por exemplo, mais do que “vigiar” o mundo em tempo real, possibilita-nos dramatizar a vida, narrar nossas impressões, fabular e experimentar performaticamente novas possibilidades de viver esteticamente esta nossa existência partilhada.

Como é fácil constatar, e conforme anteviu Martín-Barbero (2000, p. 86), os mais jovens demonstram um domínio tácito com os dispositivos midiáticos, uma familiaridade “feita não só da facilidade para relacionar-se com as tecnologias audiovisuais e informáticas, mas da cumplicidade cognitiva e expressiva: é nos relatos e imagens, nas suas sonoridades, fragmentações e velocidades que encontram seu ritmo, seu idioma”. A centralidade da oralidade e das linguagens audiovisuais, ao contrário do que muitos ainda supõem, não promove o analfabetismo ou a ignorância, mas sim outros modos, nunca exclusivos (leitura e escrita proliferam ao alcance dos dedos), de conhecer, interagir, sentir, experimentar e partilhar bens culturais.

No âmbito educacional, o efeito da predominância desse olhar audiovisual e multimidiático, com suas novas formas de administrar a atenção, a visibilidade e a subjetivação (Crary, 2013), aponta para a difusão e o pluralismo de imagens possíveis, simultaneamente estéticas e hermenêuticas (Almeida; Beccari, 2016), em detrimento do aprendizado consensual (como aquele da hierarquia tradicional entre professor e aluno). O aprender convive com o desaprender; os valores ensinados, com a suspensão desses valores; os conceitos e saberes, com o fluxo constante de intensidades afetivas. Não que tudo ocorra de forma pacífica. No cotidiano das salas de aulas, professores ainda tentam decifrar (e controlar) a atenção de estudantes que, às vezes entediados, às vezes irônicos, às vezes arredios, direcionam todo o seu interesse (e o próprio corpo) para artefatos e assuntos que não os considerados propriamente escolares. Com os polegares movimentando-se freneticamente sobre a tela dos *smartphones*, poderiam passar o dia inteiro procurando músicas, capturando e editando imagens, gravando vídeos, postando e fazendo comentários nas redes sociais.

Isso que, não raro, serve para ilustrar a ideia de vazio ou de crise com a qual alguns teóricos caracterizam a sociedade do espetáculo – e suas derivações líquidas, anestésicas, hiper-pós-históricas – pode ser também considerado, ao contrário, apenas um indício de propagação das expressões artísticas (que há muito não se restringem às categorias tradicionais de pintura, escultura, teatro etc.). Não se trata, por certo, de um conhecimento basilar das linguagens e seus antecedentes históricos – não restam grandes questões críticas –, mas de um domínio técnico mínimo (ainda que automático, simulado, artificial)

para produzir uma expressão<sup>4</sup> por meio das mais diversas mídias, afinal transitamos entre estilos, vozes, representações, posto que somos midiaticamente incitados a (re)interpretar a nós mesmos, a recontar nossas histórias, a escrever nossas ficções.

Sob esse prisma, mais do que uma educação enquanto complexo institucional, no qual o aprendizado se dá em níveis e esferas, o que importa ao olhar contemporâneo são os *itinerários de autoformação*: “sempre provisórios e inacabados, são os meios pelos quais construímos, elaboramos, configuramos, inventamos, imitamos, traduzimos o que somos. Não são as nossas obras, mas somos nós como obras” (Almeida, 2015, p. 187). Com isso também ganha força a noção de design como *articulação simbólica*, isto é, como um modo (não estrito aos designers) de produzir imagens, aparências e formas de olhar (Beccari, 2016). Nesse sentido, a crescente agência e abrangência do design na esfera cotidiana se manifesta em novas formas de aderir ao espetáculo mundano: o mundo é visto, narrado e vivido à medida que as coisas que nos cercam (imagens, objetos, lugares e pessoas) se coordenam, se conectam, se compõem.

[...] design perfaz um ritual diário de recortar, assimilar, organizar das mediações de acordo com nossos gostos e com cada ocasião. [...] não se trata tanto de expressar uma “visão de mundo”, mas antes de fazer diferentes modos de olhar expressarem-se uns pelos outros, num processo que é sempre ambíguo porque procede por símbolos, por simulacros, por formas que não têm significado senão na própria rede de relações a que se ligam. Insistindo neste caráter simbólico, processual e hermenêutico, podemos enfim compreender o design como articulação simbólica: uma (re)tradução constante, por meio da forma, que abre o mundo para a pluralidade das interpretações (Beccari, 2016, p. 235-236).

Ao passo que o design põe em relevo nossas afeições e rejeições, nossos gostos, gestos e modos de olhar, “todas as narrativas, discursos, instituições e boas intenções perdem o estatuto de verdade e se proliferam como ficções às quais aderimos sem crença” (Almeida,

---

4. No vocabulário de Spinoza (*apud* Deleuze, 2017), expressão significa um modo particular de afetar e ser afetado; no léxico de Flusser (2013), pode ser entendida como intensificação da experiência imediata.

2015, p. 187). Essa desfabulação não implica desconfiança ou paralisia, mas devolve à noção de espetáculo o sentido de *especulum*, de espelho ou imagem de um mundo pleno, desmistificado. Nas palavras de Mario Perniola (2009, p. 28), “tal é o mundo contemporâneo, em que tudo já se dá no presente, tudo está disponível aqui e agora, e nada falta”. Não se trata de uma concepção estática, como conformação às coisas como elas são, mas exatamente o oposto: é a condição de um olhar dinâmico, incessantemente animado por deslocamentos sensíveis através dos quais nos mantemos em ligação direta com a realidade e, portanto, com nossos fluxos culturais.

## Um oceano de fluxos culturais

Fluxos culturais constituem a força imanente da cultura, enquanto vetor de agenciamentos de toda ordem. Trata-se das bifurcações, cruzamentos, passagens e atalhos por meio dos quais nos inserimos no mundo, o que implica adentrar o espaço aquoso, flutuante e primordial de um *oceano* formativo, como renúncia a toda imobilidade, negação de toda fixidez. Com efeito, não é tanto o caso da desgastada liquidez a que se refere Bauman, que estava mais preocupado com o aspecto volátil e moldável das sociedades pós-modernas, algo sem forma ou que, por ser líquido, assume qualquer forma. Se aqui evocamos a imagem mítica do oceano – como substância primeva e matricial de onde surgiu *Nanã Buluku*, senhora da lama, mãe ancestral africana, progenitora da humanidade – é para enfatizar o caráter efêmero, transitório, dinâmico, sensível e abundante dos fluxos culturais que nos conectam ao mundo.

No nascer da história da filosofia ocidental, Heráclito abriu o horizonte de uma gramática fluída que não revela nem oculta, mas *sugere*. Toda mudança no mundo sugere que as coisas continuam as mesmas, e vice-versa, as coisas continuam as mesmas porque mudam. Nunca somos os mesmos que éramos antes, mas também nunca deixamos de ser o que fomos. Assim, a fluidez heraclitiana é coincidência de opostos, concatenação das diferenças e contrariedade de coincidentes. Em outras palavras, as mudanças e diferenças

pertencem a um único mundo comum a todos. O que há de constante aqui nada tem a ver com permanência ou fixidez, pois se tudo muda para continuar o mesmo é precisamente porque nada permanece intacto: nem a coisa vista nem o olhar que a vê.

Contudo, talvez tenha sido no mundo *barroco* que os fluxos puderam ser vislumbra- dos como nuances, limiares, o que se mantém ambivalente. Em *A dobra: Leibniz e o barroco*, Deleuze (1991) descreve o pensamento barroco não como ocultação ou revelação, mas como *explicatio*, dobramento e desdobramento. O conceito deleuziano de “dobra” abrange os campos semânticos de quatro verbos latinos: *volvo*, *plecto*, *flecto* e *clino*. O primeiro sig- nifica girar em torno, donde provêm as noções de voluta, envolvimento, enrolamento – ou seja, um percurso não retilíneo, mas labiríntico. *Plecto*, por sua vez, remete à ideia de tecer (do grego *pléco*, entrelaçar) e, portanto, a de tecido. Debaixo das vestes há a pele, que é também um tecido, assim como todas as coisas; e da relação entre as vestes derivam o *amplexus* e o *complexio*, isto é, o abraçar e o tecer junto coisas diferentes. *Flecto* significa flexionar: curvar de maneira contínua, sem variações bruscas. É o oposto de rigidez, en- durecimento, inflexibilidade. Por fim, *clino* é inclinar, movimento que remete a relações de transversalidade. *Clinamen* é a palavra com a qual Lucrécio descreveu, no quadro da filosofia epicurista, o encontro fundamental que dá vazão à formação do mundo: entre as quedas verticais de cada átomo, o movimento do *clinare* se dá por meio de deslocamentos infinitamente pequenos.

O ponto em comum, a “*dobra*”, entre os quatro campos semânticos é a concepção do mundo segundo a qual os aspectos da continuidade, da sutileza e da fluidez prevalecem sobre cortes claros e rigorosos. A partir dessa concepção, Deleuze acrescenta à filosofia de Leibniz a ideia de que os diferentes pontos de vista (ou mônadas) pertencem a um único mundo (e não indicam outros, como pensava Leibniz). Se o mundo existe, diz Deleuze interpretando Leibniz, não é porque seja o melhor, mas o inverso: é o melhor porque existe, porque é o único que existe. Embora seja um mundo cortado por grandes terras e imensos mares, é ainda uma única Terra e também um único oceano, com extensões e fronteiras que se referem menos à realidade que ao nosso modo particularmente humano de ver a realidade.

O que essa longa digressão pode iluminar nos ditos fluxos culturais? Em primeiro lugar, serve-nos para indicar certa insuficiência de matrizes conceituais clássicas que balizam a esfera cultural, tais como centro, periferia, identidade, civilidade. Em segundo lugar, o importante na ideia de fluxos culturais não é que ela seja precisamente definida, mas que seja “desdobrável”, isto é, que nos permita enxergar, no sentido heraclitiano, diferenças na uniformidade e coincidências nas diferenças. Mediante a sinuosidade do mundo, afinal, tudo se dá com a maior simplicidade possível: tudo é falso, tudo é verdadeiro, inclusive as diversas pronúncias que a cultura nos oferece.

De maneira esquemática, podemos pensar que os fluxos operam por confrontos e concatenações. Por um lado, a realidade concreta nos *enfrenta* (a despeito de nossas vontades), e ao enfrentar-nos possibilita formulações das mais diversas ordens. Por outro, imagens, pensamentos e a própria concretude do mundo são uma coisa só, ancorada em um mesmo corpo por onde atravessam-se inúmeras intensidades que nos incitam a produzir e combinar sentidos, valores e outras intensidades. Desse modo, os bens culturais (simbólicos, materiais, visuais, conceituais) são irredutíveis às explicações que deles derivam e, ao mesmo tempo, permanecem *prenhes* de sentidos múltiplos, justamente por sua disposição processual de não perder o momento imediato, a fluidez do presente.

Tal disposição, no entanto, não implica que o trânsito cultural seja plenamente livre e aberto, como se as pessoas tivessem se tornado uma espécie de *tábula rasa* sensível e receptiva, ou como se a tradição metafísico-humanístico-científica, escalonada por milênios no Ocidente, pudesse ser meramente renunciável. Não se pode perder de vista a ampla cadeia discursiva que, como intuía o Foucault maduro, regula e ao mesmo tempo instaura o nosso trato com o corpo, a experiência de si. Nesse sentido, os fluxos culturais atuam como regimes em função do visível e do enunciável, como modos de fazer ver e de fazer falar, movimentando-se em direções dispersas, tal como um novelo feito de linhas fraturadas, alargadas e reatadas a todo instante.

Mas a questão pode ser mais simples. Deslocamos de um fluxo a outro de acordo com a *intensidade* dos próprios fluxos. Para além de práticas discursivas ou não-discursivas, dos jogos do verdadeiro e do falso, imagens de mundo são produzidas, fixadas, depois

reexaminadas e abandonadas, modificadas ou ampliadas, num movimento contínuo de retomada e recondução. Os fluxos culturais residem exatamente no fato de que, nesse deslocamento permanente, o ponto de partida e o ponto de chegada são simultaneamente os mesmos e radicalmente diferentes: na diversidade encontram-se as semelhanças e pelas semelhanças é que se conjuga a pluralidade dos modos de ser (Ferreira-Santos, Almeida; 2012b). É a partir desse traçado irregular que podemos finalmente apresentar os capítulos que compõe este livro, elencados e organizados na tentativa de demarcar ou matizar alguns dos tantos fluxos que atravessam a paisagem contemporânea.

## Os 22 capítulos deste livro

Abre esta coletânea o ensaio *Quem tem medo da arte contemporânea?*, de Marcos Beccari (UFPR), que, após problematizar o constructo da vanguarda histórica, examina alguns dos enunciados mais influentes sobre a arte contemporânea e encerra com a questão da relação entre arte e vida, contrastando a noção de fim da arte com a de vida como obra de arte. Na sequência, em *Insídia do real*, Luiz Antonio Callegari Coppi (FE-USP) parte do conto “Teoria das Cores” de Herberto Helder para tecer uma analogia filosófica entre o olhar do pintor e as “telas negras” que nos conectam à fluidez do mundo contemporâneo.

No capítulo *Não existe fronteira para a minha poesia*, Rosana Soares e Eduardo Vicente (ambos professores da ECA-USP) apresentam um diálogo entre a cultura hip hop e a tradição da MPB, em especial entre Criolo e Chico Buarque, que (re)aproximam a tradição literária nacional e a produção de artistas da periferia. Em *Café com bobagem*, Bolívar Teston de Escobar (UFPR) relaciona o ambiente das cafeterias londrinas do século XVII com os atuais memes da internet, os quais são apresentados como chave para a compreensão dos desvios humorísticos e educacionais.

*O riso e sua relação com a Pedagogia do Palhaço*, escrito por Marco Antonio da Silva (FE-USP), conhecido como Marco Guerra, investiga as possibilidades, caminhos e prin-

cípios da construção de uma Pedagogia do Palhaço, tendo por base sua dissertação de mestrado e a experiência no Lab\_Arte. Na sequência, Christian H. Pelegrini e Beatriz G. Silva (UFJF) apresentam *Os sitcoms engajados dos anos 1970: uma análise de The Mary Tyler Moore e All in the family*, questionando a ideia de que sejam programas frívolos, superficiais e desconectados do mundo real, para defender sua mediação em questões culturais tensas, polêmicas e sensíveis.

Em *O problema da superinterpretação das narrativas audiovisuais*, Sílvio Anaz (ECA-USP) critica as interpretações que buscam decifrar um suposto conteúdo secreto das produções audiovisuais e propõe, em contrapartida, um modelo de análise a partir da perspectiva heurística do imaginário.

Rogério de Almeida (FE-USP) analisa, em *Pressão Pedagógica e Imaginário Cinematográfico Contemporâneo*, oito filmes recentes para demonstrar como o imaginário do cinema tem exercido uma pressão pedagógica na formulação de imagens de mundo, em especial no tocante aos imaginários distópico, niilista e afirmativo. Daniel B. Portugal (ESDI-UERJ), por seu turno, realiza uma análise do filme *Frozen* no capítulo *Da potência do inverno à redenção do verão*, com o objetivo de lançar luz sobre os valores que perfazem o imperativo ético de uma jornada interior rumo à “boa vida”, cujas fontes morais permanecem amplamente naturalizadas.

Sabrina da Paixão Brésio (FE-USP) propõe uma interpretação mitopoética sobre a animação japonesa *Mononoke Hime*, de Hayao Miyazaki, depreendendo dela uma concepção mitoecológica em torno de uma jornada anímica. Juliana Michelli Oliveira (FE-USP) realiza um estudo hermenêutico sobre a relação entre os homens e a máquina, a partir dos significados simbólicos extraídos do conto “A máquina extraviada”, do escritor goiano José J. Veiga, na perspectiva da antropologia do imaginário.

Júlia Campiolo Porto (FE-USP) propõe uma discussão sobre *A personagem feminina na literatura infantil*, descrevendo o momento em que o atual mercado editorial, em sintonia com a ampla mobilização social em torno da representatividade das minorias históricas, tem buscado reparar o desequilíbrio entre personagens masculinos e femininos em

livros infantis. Em *Resistências do imaginário no livro infantil ilustrado*, Guilherme Mirage Umeda (ESPM-SP) argumenta que o livro infantil tende a educar o livro adulto, posto que as novas experimentações verbo-visuais favorecem o florescimento da imagem em meio ao tradicional iconoclasmo escolarizante.

Marcos Ferreira-Santos (FE-USP) presenteia-nos com o texto *Cultura e educação afro-ameríndia*, no qual condensa sua trajetória, com destaque à experiência do Lab\_arte na Faculdade de Educação da USP, em defesa da inserção de matrizes afro-brasileiras e indígenas no âmbito curricular e constitucional da educação básica no Brasil. Em *Uma flor rompe o asfalto*, Barbara Muglia-Rodrigues, Miraci Tamara Castro e Nádia Tobias (FE-USP) questionam qual é o lugar da palavra poética na academia e, à guisa de uma resposta, relatam algumas vivências desenvolvidas no Lab\_Arte, nascidas das travessias entre as linguagens da dança, do bordado e da palavra.

Fernando de Carvalho Lopes (FE-USP), em *Haicai, Fotografia e Educação de Sensibilidade*, relata a experiência de uma aula/oficina de filosofia para alunos do Ensino Médio em duas escolas de Campinas, onde trabalhou com a forma poética do Haicai e com a arte fotográfica em busca de uma educação dos sentidos corpóreo-perceptivos, compreendida como Educação de Sensibilidade. Grácia Lopes Lima (Instituto GENS de Educação e Cultura) apresenta-nos, em *Detalhes de um percurso*, os triunfos e percalços do Trecho 2.8, projeto libertário que une Educação, Arte e Comunicação em prol do desenvolvimento da capacidade criativa de pessoas estigmatizadas socialmente.

Alberto Filipe Araújo e José Augusto Ribeiro (Universidade do Minho) problematizam *A Utopia da Comunicação e o Fim da Educação*, encerrando a crítica com um apelo humanista para a ampliação de nossa sensibilidade reflexiva. Em *Colaboração, cooperação e reflexão docente-discente no ensino superior*, Carolina Calomeno (UFPR) apresenta um relato de suas estratégias de ensinagem na disciplina de Design de Embalagens, associando protagonismo discente a processos colaborativos-cooperativos.

Patricia Dias Prado (FE-USP) narra, em *“Como hacen eso?”*, algumas das entrevistas que permearam sua investigação de pós-doutorado acerca das experiências estéticas, artísticas e formativas em Dança e Teatro na Educação da primeira infância. Rodrigo

da Silva Guimarães Gonçalves (UNIFESP) relata, em seu *Projeto Oficina: paleontologia, arte rupestre e arqueologia na escola*, as experiências realizadas com educandos dos sextos anos do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Barueri, São Paulo, que interagiram com a linguagem científica por meio de oficinas de produção de pintura rupestre e simulação de escavação em sítio paleontológico e arqueológico.

Louis P. J. Oliveira (INSAPER/UNISA) encerra a coletânea de fluxos culturais dialogando com Byung-Chul Han em um capítulo intitulado *O cansaço ordinário em nossos dias*, no qual critica, de maneira cáustica e não sem ironia, as leituras totalizantes e reducionistas sobre os tempos que correm, afirmando, contrariamente, que o que nos resta é mediar aquilo que se pode.

## Referências

- ALMEIDA, Rogério de. **O mundo, os homens e suas obras**: filosofia trágica e pedagogia da escolha. Tese de livre-docência. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.
- ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. “A expressão do real: estética e hermenêutica das imagens”. **Filosofia e Educação**, v. 8, n. 1, p. 7-25, fev./mai. 2016.
- BECCARI, Marcos. **Articulações simbólicas**: uma nova filosofia do design. Teresópolis: 2ab, 2016.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CRARY, Jonathan. **Suspenções da percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa e o problema da expressão**. São Paulo: Editora 34, 2017.
- \_\_\_\_\_. **A dobra**: Leibniz e o barroco. Campinas: Papyrus, 1991.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao Imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012a.

- \_\_\_\_\_. **Antropolíticas da Educação**. São Paulo: Képos, 2012b.
- FLUSSER, Vilém. “Nossa embriaguez”. In: DUARTE, Rodrigo (org.). **O belo autônomo: textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2013.
- GOMES, Marcelo Salcedo. “Imagens midiaticizadas: comunicando a si mesmas”. In: MONTAÑO, Sonia; FISCHER, Gustavo; KILPP, Suzana. **Impacto das novas mídias no estatuto da imagem**. Porto Alegre: Sulina, 2012, p. 197-203.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. “Novos regimes de visualidade e descentramentos culturais”. In: FILÉ, Valter (Org.). **Batuques, fragmentações e fluxos: zapeando pela linguagem audiovisual no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: D, P & A, 2000, p. 83-112.
- PERNIOLA, Mario. **Enigmas: egípcio, barroco e neobarroco na sociedade e na arte**. Chapecó: Argos, 2009.
- RINCÓN, Omar. “Experiências de convergência: inovação na análise e na expressão audiovisual”. In: BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição (Orgs.). **Educação e imagens II: currículos e dispositivos de produção e circulação de imagens**. Petrópolis/Rio de Janeiro: De Petrus/FAPERJ, 2013, p. 23-36.
- SOARES, Maria da Conceição Silva Soares. “O audiovisual como dispositivo de pesquisas nos/com os cotidianos das escolas”. **Visualidades** (UFG), v. 14, n. 1, p. 80-103, jan./jun. 2016.

# Quem tem medo da arte contemporânea?

Marcos Beccari<sup>1</sup>

## Introdução

As artes visuais fornecem-nos infindáveis possibilidades estéticas de interpretar o mundo e de dialogar com os mais diversos olhares. Especialmente em nossa época, ainda marcada por *neos* e *pós* “em aberto”, é crescente o acesso a obras antigas e atuais, que se estendem à expressão diversificada dos modos de ser: da tatuagem às intervenções urbanas, além, é claro, dos leilões com alta circulação de capital. Como constata Celso Favaretto (2011, p. 108), “[...] o alargamento da experiência artística, interessada na transformação dos processos de arte em sensações e vida, permite que se pense na possibilidade de se fundar uma estética generalizada que dê conta das maneiras de viver, da arte de viver”. Estamos no terreno da vida como obra de arte, expressão comum tanto a Nietzsche (2001, § 299) quanto a Foucault (2006, p. 288-293).

Mas se perguntarmos como e onde se situam as artes visuais no mundo contemporâneo, a maioria das respostas imediatas, apesar da multiplicidade das posições e dos contextos, tende a bifurcar-se entre duas formas de valorização: a das inovações e rupturas (das convenções normativas e/ou das instituições) e a de uma conciliação perdida entre arte e vida cotidiana (denunciando o hermetismo especializado da arte contemporânea). “Tal divisão conceitual induz à noção errônea de que uma corrente chamada realista

---

1. Professor do Depto. de Design e do Programa de Pós-Graduação em Design da UFPR. Doutor em Educação pela USP. E-mail: contato@marcosbeccari.com.

dominou as práticas de representação populares, enquanto experimentações e inovações ocorriam em uma arena distinta (ainda que permeável) da criação artística modernista” (Crary, 2012, p. 14).

Neste ensaio, pretendo discorrer sobre como, na realidade, os valores que orbitam a arte contemporânea são mais complexos, e até mais voláteis, do que sugere o esquema ruptura-conciliação. De um lado, o imperativo de um “retorno à vida”, largamente difundido desde meados do século XIX, busca justamente *romper* com aquilo que se considera falso e degenerado. De outro, a própria premissa de uma consciência crítica das convenções artísticas e das condições históricas tem se tornado demasiado geral e ao mesmo tempo demasiado específica: como distinguir hoje, afinal, as rupturas contra a instituição da arte e a institucionalização das rupturas?

A desconfiança para com a noção de ruptura é pressuposto em comum, por exemplo, entre Jonathan Crary e Hall Foster, dois críticos influentes que diferem em abordagem e foco de estudo. Para Crary (ibidem), “[...] o mito da ruptura modernista [no fim do século XIX] depende fundamentalmente do modelo binário realismo *versus* experimentação”. E para Foster (2014, p. 191-192), referindo-se às neovanguardas do século XX, “[...] cada teoria fala das mudanças em seu presente, mas só indiretamente, reconstruindo os momentos passados tidos como o começo dessas mudanças, e antecipando os momentos futuros em que se projeta a conclusão dessas mudanças: daí o efeito à posteriori, o duplo movimento [...]”.

Ambos põem em relevo uma mesma chave discursiva: a de um olhar em retrospecto a partir do qual a noção de ruptura possa fazer sentido contra o pano de fundo de uma tradição normativa. Mas explicitar tal estratégia serve menos para deslegitimar sua eficácia narrativa (que permanece operante) do que para nos fazer questionar o quão coeso e imediato acreditamos que o contemporâneo seja.

Nesse ínterim, a abrangente articulação filosófica dos valores que orbitam o discurso em questão parece-me mais diligente que uma análise historiográfica delimitada. De modo enviesado e seguindo em sobrevoo, conduzo meu argumento com definições ampliadas e atenho-me às artes visuais, furtando-me da escultura, das instalações etc.

Após problematizar o constructo da vanguarda histórica, examino os enunciados que me parecem mais notórios na arte contemporânea e encerro com a questão da relação entre arte e vida, contrastando a noção de fim da arte com a de vida como obra de arte. Mais do que defender um ponto, enfim, meu intuito é desembaraçar alguns dos nós que perfazem a arte contemporânea.

## O realismo canônico das vanguardas

Do francês *avant-garde*, o termo vanguarda designa o aspecto “à frente de seu tempo” dos movimentos artísticos das duas primeiras décadas do século XX, como o dadaísmo e o construtivismo russo. De acordo com o crítico alemão Peter Bürger (2008), em sua *Teoria da vanguarda*, o objetivo dos vanguardistas era aniquilar a instituição da arte burguesa para *reconectar* arte e vida. Mas se o termo vida indica alguma coisa que tenha sido perdida, é para servir como fim teleológico, de modo que as categorias artísticas possam ser descritas em termos de evolução. Com efeito, o autor propõe uma teoria na qual a vanguarda assume um papel central para a compreensão da própria história da arte, considerando esta insuficiente para explicar aquela.

Tomando ao pé da letra a retórica romântica das vanguardas, Bürger entende que a verdadeira revolução artística só poderia acontecer uma vez e de uma vez por todas, sendo qualquer retomada uma repetição inócua que converte a transgressão em norma. Daí que o autor identifica, com o teor melancólico da Escola de Frankfurt (da qual ele deriva), a confirmação do fracasso da vanguarda *pelas* neovanguardas dos anos 1950-60, concluindo que “[...] nenhum movimento artístico pode, hoje [1976], de modo legítimo, alimentar mais a pretensão de, como arte, achar-se historicamente mais avançado que outros movimentos” (ibidem, p. 118).

Essa narrativa de um antes e um depois da revolução, de uma origem gloriosa e uma repetição farsesca, é o que fundamenta o historicismo persistente que julga a arte contemporânea fútil, redundante e degenerada – seja em relação à vanguarda histórica,

seja em relação ao realismo clássico.<sup>2</sup> Não obstante, boa parte dos críticos do modernismo e/ou do pós-modernismo cultivava um ideal perdido, muitas vezes não declarado, a partir do qual o presente possa ser condenado.

Esse tropo de tragédia seguida por farsa é sedutor [...], mas não basta como modelo teórico, quanto menos como análise histórica. No entanto, impregna as atitudes em relação à arte e à cultura contemporâneas, em que primeiro *constrói* o contemporâneo como *pós-histórico*, um mundo de simulacros feito de repetições malogradas e pastiches patéticos, e então o *condena* como tal a partir de um ponto mítico de escape crítico para além de tudo isso. No final das contas, *este* ponto é *pós-histórico*, e sua perspectiva é mais mítica onde pretende ser mais crítica. (Foster, 2014, p. 32-33).

Examinando com maior acuidade, o impacto cultural e social das vanguardas foi consideravelmente mais limitado do que dá a entender o historicismo que o sustenta. Em primeiro lugar, porque o esteticismo da “arte pela arte”,<sup>3</sup> principal alvo dos artistas de vanguarda, nunca foi hegemônico na arte oitocentista, tampouco expressava qualquer tradição vagamente definida como clássica, acadêmica ou realista (Cf. Cassagne, 1997). O culto esteticista da arte como esfera superior à vida, afinal, parece indicar uma conduta mais idealista do que realista.

Em segundo lugar, ainda no século XIX artistas como Gustave Courbet na pintura e Gustave Flaubert na literatura defendiam o realismo em oposição, respectivamente, ao

---

2. Mesmo Bürger procurava solucionar um debate entre a arte realista defendida por Lukács e a vanguarda histórica defendida por Adorno. Sua saída foi considerá-las como partes dialéticas que lhe permitiam “[...] inferir o sentido do todo” (ibidem, p. 162). A isso é interessante acrescentar que, de acordo com Eva Cockroft (2000), a difusão global do expressionismo abstrato nos anos 1950-60 fez parte de uma estratégia política de propaganda norte-americana que incluía, entre outras coisas, o combate ao avanço do realismo socialista no ocidente.

3. Vertente oitocentista que reivindicava autonomia total da arte em relação à moral, à política, à ciência e às convenções em geral. Equivalente ao “Movimento Estético” britânico (*Aestheticism*), representado principalmente por Oscar Wilde, a escola da “arte pela arte” (*L'art pour l'art*) designa parte da produção literária francesa entre, aproximadamente, as décadas de 1850 e 1870, incluindo autores como Charles Baudelaire, Théophile Gautier, Edmond e Jules de Goncourt, Leconte de Lisle e Ernest Renan.

neoclassicismo e ao romantismo (Cf. Finocchio, 2004). Embora a genealogia do realismo nas artes seja deveras insidiosa, basta-nos saber que o realismo francês coexistia com o impressionismo da *Belle Epoque*, o simbolismo de Gauguin, o orientalismo de Gerôme etc. Todos esses movimentos eram, cada qual a sua maneira, “realistas”, isto é, não apenas pleiteavam uma representação mais fidedigna de suas realidades, como também, principalmente, buscavam reconciliar arte e vida.

Mesmo a posterior abstração de grande parte da arte e da literatura modernas, por sua vez, também pode ser entendida como uma resposta realista a uma narrativa desgastada sobre a realidade social. A novidade da arte moderna, portanto, não residia na denúncia ao realismo como modelo pictórico em declínio, nem tanto no combate a um esteticismo supostamente em vigor, e sim na prerrogativa de que o domínio convencional e normativo prescreve o lugar da prática artística. Com isso, o exercício artístico configurou-se como luta por legitimidade, só que não mais em adequação aos modos de legitimação, e sim na revelação de seus limites.

De acordo com André Bazin (2016), tal enunciado já era conhecido entre os artistas da esquerda: inicia-se com Jacques-Louis David na Revolução Francesa, passa por Courbet na Comuna de Paris e revigora com Tátlin e Brecht na Revolução Russa. O caso mais emblemático, contudo, parece ser o *Salon des Refusés* (Salão dos Recusados), que em 1863 expunha as obras dos artistas recusados no salão oficial de Paris, dentre os quais Manet e Cézanne. Conta-se que o público dos recusados, embora motivado a ridicularizar as obras ali expostas, ultrapassou a visitação do salão oficial (Boime, 1969). Mas se o interesse pela pintura em geral era cada vez mais limitado a círculos restritos, sobretudo em comparação com o teatro e os musicais – e na virada para o século XX o cinema entra em jogo –, a ideia de obra-prima já podia contar, ainda que de modo não intencional, com certa incompreensão do público.

O projeto da vanguarda, por conseguinte, já soava “histórico” muito antes de ser classificado como tal, posto que a condição necessária para que sua narrativa faça sentido é a dimensão normativa que sempre permeou a arte enquanto instituição. Colocar a vanguarda nesses termos não significa descartá-la historicamente como “pura retórica”,

como decretou Jürgen Habermas (1992), pois ela foi de fato eficaz em revelar, num tempo e lugar específicos, tanto os limites convencionais da arte quanto os do próprio enunciado vanguardista. Por isso não havia ingenuidade alguma por parte de Duchamp quando, em 1917, ele assinou com um pseudônimo um urinol virado de cabeça para baixo: o *ready-made* funcionou tanto para desmistificar a arte quanto para remistificá-la. Se já não era novidade o fato de que a regra do jogo é arbitrária, alguém só precisava admitir e expor tal arbitrariedade como obra.

## Vicissitudes da arte contemporânea

O que se costuma denominar, não sem dissenso, arte contemporânea são os movimentos que surgem após a Segunda Guerra Mundial. Segundo o crítico Leo Steinberg (2008, p. 107), em *Outros critérios*, tornava-se cada vez mais capciosa a presunção historicista de um avanço progressivo da arte, sendo necessário, em vez disso, “[...] redefinir a área de sua competência testando seus limites”. Isso implicou, como resume Foster (2014, p. 42-43), decompor os procedimentos da vanguarda

[...] em uma proposição que explora a dimensão enunciativa da obra de arte (como na arte conceitual), em um procedimento que lida com o serialismo de objetos e imagens no capitalismo avançado (como no minimalismo e na arte pop), em um distintivo da presença física (como na arte site-specific dos anos 1970), em uma forma mimética crítica de diversos discursos (como na arte alegórica dos anos 1980, envolvida com as imagens míticas da grande arte e dos meios de comunicação de massa), e, por fim, numa investigação das diferenças sexuais, étnicas e sociais de hoje [...].

Foster consegue, como poucos, depurar com profundidade o conjunto abrangente desses movimentos, mas ainda o descreve como ramificação do projeto vanguardista. Penso que, embora não se possa negar tal influência, a arte contemporânea é mais dispersa em suas estratégias e modos de operar. Nesse sentido, os “outros critérios” de Steinberg (2008) parecem-me mais acurados: uma vez que os parâmetros discursivos se

sobrepuseram às obras *per se*, as rupturas grandiloquentes cederam espaço a deslocamentos sutis e contextuais. Foster mostra-se consciente disso, mas sua inclinação lacanianiana o leva a considerar, num historicismo refinado, as neovanguardas como retornos traumáticos da vanguarda que, por sua vez, nunca teria sido assimilada na “ordem do simbólico” (Foster, 2014, p. 46).

Se isso faz algum sentido, a meu ver é o de que permaneceu intacto o selo hermético que a vanguarda procurou romper. A prova imediata se deu em 1961, quando Piero Manzoni preencheu, enumerou e assinou noventa latas contendo suas próprias fezes, batizando o conjunto de *Merda de artista*. Mas o exemplo mais elucidativo talvez seja a peça *Art and Culture* de John Latham, artista conceitual do grupo Fluxus. Em 1966, Latham retira da biblioteca da escola onde lecionava uma cópia do livro *Arte e Cultura*, de Clement Greenberg, e convida alunos e colegas para sessões de degustação: cada um deveria arrancar uma página do livro, mastigá-la e cuspir o resultado em alguns recipientes. Na sequência, com o auxílio de uma série de produtos químicos, o artista esperou vários meses para a decomposição das páginas. Após várias advertências da biblioteca, que lhe cobrava a devolução do livro, Latham entregou essa mistura em seu lugar, sendo então demitido da instituição. A maleta de Latham, contendo tudo o que sobrou daquele ato, tornou-se parte do acervo permanente do MoMA.<sup>4</sup>

Pois bem, a contemplação disso (hesito em escrever “obra”) solicita não apenas conhecer tal episódio, mas também os paradigmas greenberguianos ali questionados. Tais paradigmas remontam o modelo formalista do alto modernismo, isto é, a ideia de que o valor de uma obra reside em seus elementos formais (linhas, cores etc.) e não em seu conteúdo ou em qualquer elemento extrínseco. Mas ao passo que Greenberg (2013) se valia desse modelo para, por exemplo, incluir o expressionismo abstrato de Jackson Pollock como parte do legado vanguardista, a crítica contra ele por parte da arte conceitual recaiu novamente na concepção de uma arte evolutiva e linear – historicismo que sustenta tanto a narrativa vanguardista quanto a de Greenberg.

---

4. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/81529>>. Acesso em 26 jul. 2017.

É o que fica evidente em *A arte depois da filosofia*, onde Joseph Kosuth (2006, p. 217), em 1969, opunha-se abertamente a Greenberg e sentenciou que “toda arte é conceitual”, uma vez inaugurado por Duchamp o momento em que a arte seria capaz de questionar sua própria natureza. Mas não para por aí. Partindo de um entendimento um tanto peculiar de Wittgenstein, Kosuth acreditava que a filosofia, incapaz de dizer o indizível, havia chegado ao fim e se deixado substituir pela arte conceitual, esta sim capaz de “mostrar o indizível”. E para concluir de maneira magistral, Kosuth (ibidem, p. 225-226) ainda conseguiu recuperar, embora com outro léxico e por outros caminhos, o antigo culto esteticista: “Na verdade, a arte existe apenas para seu próprio bem. [...] A única exigência da arte é com a arte. A arte é a definição da arte”.

Desnecessário fixar que a arte conceitual não se resume ao manifesto de Kosuth, bem como a arte contemporânea não se limita à arte conceitual. Mas os casos mencionados servem para ilustrar como parte da arte contemporânea tornou senão mais estáveis as categorias tradicionais, por certo mais *hermético* o discurso artístico. Não surpreende, com efeito, que um historiador como Ernst Gombrich (2007, p. 304-329) tenha praticamente ignorado, em seu esquema evolutivo da representação visual, a arte abstrata e tudo que a sucede. Pautado na matriz moderna da história da arte (de Wölfflin a Panofsky), Gombrich limita-se a identificar no período pós-guerra uma tendência iconoclasta mediante o avanço das mídias de massa (demonizadas por Guy Debord e exaltadas por McLuhan), situando assim uma guinada abstrata da arte contra o fotorrealismo popular. Eis nada menos que, novamente, *historicismo*: algo como pensar que a fotografia simplesmente veio a substituir a arte realista.

Quanto a isso vale assinalar que, por um lado, o discurso abstracionista não se reduz, como se costuma pensar, a uma oposição direta ao realismo pictórico. Artistas como Malevitch ou Yves Klein colocavam-se no limiar de qualquer sintaxe, mas sem abdicar de certa literalidade (seja das sensações ou dos conceitos) ao investigarem, em suas obras, a imagem de uma realidade última. Por outro lado, o realismo pictórico não apenas “sobreviveu” às vanguardas, como também foi amplamente desenvolvido na arte contemporânea: inicialmente com a arte pop, passando pela arte abjeta, pela arte

de apropriação e, claro, pelo hiper-realismo. Enquanto a crítica antirrealista continuava presa ao paradigma clássico da busca da representação ideal, a ordem do dia consistia em problematizar a própria noção de representação.

No caso da arte pop, os objetos de consumo (dos enlatados às *Marilyns*) eram não apenas representados, mas reproduzidos com a ambição de que sejam exatamente iguais aos que consumimos. Essa literalidade tornava ambíguo não o objeto representado, mas o modo como se lhe representa: Andy Warhol era complacente, crítico ou indiferente ao espetáculo do consumo? Ele próprio responde: “[...] basta olhar para a superfície de minhas pinturas, filmes e de mim mesmo, e lá estou eu. Não há nada por trás” (Warhol in Goldsmith, 2004, p. 87-88, tradução minha).

O enfoque da arte abjeta, por sua vez, retorna ao objeto representado, que nesse caso é escatológico: corpos violados, vômito, sangue, fezes etc. Em comparação com as ambiguidades da arte pop, a ideia de flagrar e expor a abjeção, de modo a trazer um trauma à superfície, parece responder a certa desilusão. É como se a década de 1980, depreciada pelo diagnóstico pós-moderno, tivesse sido exorcizada da fantasia de um bem-estar social regado a consumismo. Desfeita a ilusão, o corpo disforme/mutilado – como exalta com frequência a arte de performance<sup>5</sup> – torna-se, pela graça da unção intelectual (o discurso feito sobre ele), o indício mais puro do real.

Não por acaso ganham força, ainda nos anos 1980, a arte de apropriação e o hiper-realismo. A primeira deve ser lida ao pé da letra: imagens impressas eram fotografadas e expostas em galerias e museus. Desse modo, Sherrie Levine reproduzia mestres modernistas para questionar a unicidade pictórica de suas obras; Richard Prince se apropriava de imagens publicitárias e da moda para esvaziá-las de sentido; Barbara Kruger compunha fototextos para problematizar o valor referencial da representação. Por sua vez, o hiper-realismo é também auto descritivo: parte-se do anteparo fotográfico para produzir na tela de pintura uma aparência “mais real” do que o real.

---

5. Ursula Uchoa (2014) identificou os dez recursos historicamente mais utilizados na arte de performance: a nudez, a indumentária vermelha, a carne crua, o sangue, a “pintura vaginal”, alimentos ou líquidos, mordanças ou amarras, o gelo e a *action painting* (pintura com o corpo).

Tomados em conjunto, tanto a arte de apropriação quanto o hiper-realismo propõem duplicar perfeitamente a realidade, seja pelas minúcias pictóricas que excedem o olhar humano, seja pela reprodução mecânica que pretende tornar o olhar mais acurado criticamente. Mas o que a pintura hiper-realista consegue duplicar não é outra coisa além de uma codificação fotográfica, acreditando que esse código seja natural e transparente. E lá onde a arte de apropriação busca desnaturalizar o real, tentando explicitar as ilusões que o constituem, restam indistintos os signos que estão por toda parte e ao mesmo tempo em lugar nenhum. Em suma, o enunciado “isto não é uma pintura, embora se pareça com uma” podia ser facilmente confundido, ou mesmo substituído, por “apesar de não parecer, isto é sim uma pintura”.

Nesse ponto somos levados a questionar como a retórica artística foi motivada a tornar-se cada vez mais enigmática. Posto que a vanguarda histórica foi capaz de, como vimos, institucionalizar as críticas de seus predecessores modernistas, não é trivial o fato de que os primeiros programas norte-americanos e europeus de mestrado/doutorado em belas-artes tenham sido implementados no final dos anos 1950 e começo dos 1960 (Foster, 2014, p. 25): a partir de então, muitos dos artistas que obtiveram algum prestígio atuavam como críticos e professores. Em paralelo, com o avanço midiático a atenção transferia-se dos ateliês para as grandes exposições, leilões e produções excêntricas (cujo expoente maior talvez seja Jeff Koons e sua grife de arte multimilionária). O mercado artístico passou então a ser tratado não apenas em termos de signo de prestígio, mas também de carteiras de investimento, estabelecendo um vínculo direto entre a crítica e a gestão profissional de arte (ibidem, p. 120). Daí que o interesse do grande público despontou paradoxalmente na mesma medida que sua incompreensão, uma vez que os próprios artistas passaram a reivindicar um acesso ao mercado de arte como a um salão nobre de status, predileção e influência.

É nesse sentido que Lorenzo Mammi (2012, p. 14) sentenciou que a arte contemporânea “Regride à função pré-renascentista de carregar questões, sem ser, ela mesma, uma questão”. Isso vale, a meu ver, inclusive para as reações contrárias ao paradigma circunscrito ao mercado de arte. No Brasil da década de 1970, por exemplo, tivemos a

contra-arte ou arte de guerrilha, associada a artistas como Antonio Manuel, Artur Barrio e Cildo Meireles. De acordo com o historiador Artur Freitas (2007, p. 331), uma das repercussões desse movimento no imaginário artístico brasileiro consistiu no mito “[...] de que *qualquer coisa* pode ser arte, uma vez que o fenômeno artístico passa a ser visto como algo indiscernível das banalidades da vida”. Dessa maneira, a contestação do juízo estético, do mito do gênio, das legitimações do mercado ou da crítica etc. parece aludir a algo similar ao papel que a religião cristã desempenhava ainda no alto-renascimento, isto é, como um pretexto onipresente e inescapável.

No entanto, a arte *contemporânea*, como tal, obviamente não se reduz aos discursos que procuram descrevê-la. E o que me parece mais interessante nesse sentido são artistas isolados que, aparentemente menos ambiciosos, se destacam pela dispersão peculiar de suas trajetórias. São incontáveis os nomes que poderiam ser aqui elencados, de Jenny Saville a Marlene Dumas, mas o caso mais emblemático parece ser o pintor alemão Gerhard Richter. Assumindo uma distância cética em relação ao legado ideológico vanguardista que o precede,<sup>6</sup> Richter tem percorrido, desde os anos 1960, a obsessão pessoal de explorar os limites de suas capacidades pictóricas. O resultado é uma extensa obra que intercala hiper-realismo e abstracionismo, focada justamente na passagem de um para o outro – uma de suas estratégias é trabalhar a partir de seus próprios quadros, justapondo-os à distância ou ampliando um minúsculo detalhe.

Claro que Richter nunca esteve alheio ao espólio das convenções artísticas, tampouco ao circuito mercadológico – chegando a bater o recorde de valor de venda para um artista vivo<sup>7</sup> –, mas sua obra nos leva a refletir, ainda que indiretamente, sobre a perda de unidade do mundo da arte e sua disseminação num campo cultural mais vasto e indeterminado. Ao trabalhar com registros e memórias pessoais, Richter não parece com

---

6. “By nature I am a skeptic. I don’t dare to think my paintings are great. I can’t understand the arrogance of someone saying, ‘I have created a big, important work.’ I want to reject this pathetic behavior, this notion of the heroic artist” (Richter *apud* Kimmelman, 2002, s. p.).

7. Sua pintura *Abstraktes Bild* (1994) foi leiloada, em outubro de 2012, por 26,4 milhões de euros. Notícia disponível em: <<https://www.theguardian.com/artanddesign/2012/oct/13/gerhard-richter-paintingrecord-price>>. Acesso em 26 jul. 2017.

isso buscar a reconstituição de uma história, mas apenas indicar que sua própria história, quando transformada em arte, se torna estranha e fragmentada. Penso que a arte contemporânea talvez nos pareça difícil e obscura por ocasião de um excesso de proximidade, de repetições e rupturas. Talvez algumas coisas possam se tornar mais claras a uma distância não tanto histórica, mas, como a de Richter, cética em relação à própria arte. “Para acreditar, é preciso ter perdido Deus. Para pintar, é preciso ter perdido a arte” (Richter *in* Storr, 2002, p. 86, tradução minha).

## Considerações finais

As artes visuais podem ser compreendidas como formas de olhar que nos conectam ao mundo, aproximando-nos de certas questões ao mesmo tempo em que nos distanciam de outras. O caráter vago e genérico dessa definição parece ser condizente não apenas com a dispersão artística que marca a nossa época, mas antes com a premissa contemporânea de que “[...] não há continuidades ou descontinuidades na história, mas somente nas explicações históricas” (Crary, 2012, p. 16). Descrever o que é arte contemporânea, com efeito, só faz sentido em prol de alguma coesão discursiva. É no âmbito dessa coesão que, de modo sumário e seletivo, procurei traçar um amplo panorama acerca de algumas contradições que balizaram a arte contemporânea. Nesse sentido, conforme sintetiza Artur Freitas (2007, p. 21), “[...] ela foi a panaceia da própria ideia de autonomia – uma espécie de apelo genérico, utópico e contraditório à capacidade de intervenção da arte sobre o real”.

Se iniciei este ensaio aludindo à noção nietzscheana de vida como obra de arte, problematizando em seguida a dicotomia entre ruptura e conciliação, cabe-me retomar a questão da relação entre arte e vida. Para tanto, o enunciado do fim da arte pode servir como anteparo a ser falseado, conduzindo-nos ao mote da vida como obra de arte.

De início, se o pretexto das rupturas vanguardistas era o da conciliação entre arte e vida, o que entrou em cena na segunda metade do século XX, de acordo com Giulio Carlo Argan (1995), foi a intrincada relação entre arte e crítica: de um lado, uma crítica que orientava diretamente a produção artística e, de outro, uma arte que absorvia em si

a função da crítica, dispensando-a. Com base nesse esquema, Argan lançou a hipótese de que arte e crítica se tornariam uma coisa só, posto que as questões da arte, segundo ele, estavam migrando ao registro da pura reflexão teórica.

De maneira similar, alguns críticos e filósofos contemporâneos insistem em noticiar que a arte morreu, conforme Hegel já sentenciara em meados do século XIX. Para o filósofo Arthur Danto (2006), a tese hegeliana de que a arte perderia importância em favor da filosofia se confirma na arte contemporânea, que teria deixado de se preocupar em representar o mundo para tratar de representar a própria arte, isto é, os sentidos e limites do fazer artístico. E a partir da arte pop, segundo o autor, a arte deixa de se impor limites, uma vez que qualquer objeto pode vir a ser obra de arte. Isso implica, para Danto, o fim da arte enquanto narrativa histórica (como acúmulo progressivo de seus meios), mas também o estabelecimento de uma arte pós-histórica amparada numa suposta liberdade artística sem precedentes.

Ora, mesmo desconsiderando o historicismo e o essencialismo em que Danto declaradamente se ampara, sua noção de fim de arte depende da aceitação pacífica e unânime de que qualquer objeto pode vir a ser obra de arte. Só que quando as pessoas vão aos museus, por mais que já estejam predispostas a aceitar como arte aquilo que lá estiver exposto, nada garante a complacência: uma obra poderá passar despercebida, ou mesmo ser reduzida, por leigos ou especialistas, a um embuste sem nenhum valor. Do mesmo modo, se um original de Da Vinci for vendido na banca de jornal, arrisca não obter credibilidade alguma. Logo, o imperativo de que “tudo é possível” é ao mesmo tempo mais restrito e mais abrangente do que presumia Danto: tudo pode ser arte na mesma medida em que nada pode ser arte.

O que está em jogo no fim da arte é, no fundo, a persistência de um velho impulso esteticista: Kosuth reivindicou a supremacia da arte conceitual sobre a filosofia, ao passo que Danto reivindicou a supremacia da filosofia sobre a arte. Mas se nem mesmo a crítica de arte, a despeito do que renunciava Argan, tornou-se autônoma – o hermetismo nunca eximiu a massa de emitir juízos –, como fica a história da arte? Alguém se encarregou de salvá-la: em *O fim da história da arte*, Hans Belting (2006) propôs que a

história da arte renuncie ao status de campo autônomo para que possa se inserir numa história mais geral das imagens (portanto, mais digna de autonomia). Troca-se o nome e mantém-se a mesma disputa pela verdade artística (ou das imagens).

O que pouco se costuma valorizar, quando não sumariamente se ignora, é o simples fato de que as artes visuais se alastraram no plano mundano, não no sentido ingênuo de que tudo tornou-se potencialmente arte, mas no sentido tácito da ampliação do aceso, da produção e da partilha artístico-visual. A recusa em admitir esse cenário tende a reservar algum juízo prévio sobre ele – o de que, por exemplo, cada vez mais não é de arte que se trata, e sim de entorpecimento da boa e velha indústria cultural confinada ao lucro. Sem entrar no mérito da questão, o que me parece estar em jogo na dimensão cotidiana não é a arte enquanto categoria qualquer, mas a fruição estético-visual<sup>8</sup> atrelada ou não às obras de arte.

Do grafite aos gifs animados, mas também do Louvre ao Instagram, propagam-se obras e experiências sem o menor compromisso com os rigores da arte ou com a consciência de sua história. Não se trata de vanguardas, não se trata de *naïfs*, é antes um processo heterogêneo e desordenado que revigora as sensações afetivas que estabelecemos com o mundo. Como assinalou Celso Favaretto (2011, p. 105), “É no deslocamento assim produzido que se localiza [...] o nexo entre arte e vida”, não mais em termos de conciliação, e sim de “[...] vida como arte; a constituição de modos de existência, de estilos de vida”.

Vida como obra de arte significa, no léxico nietzscheano, tornar-se artista de sua própria existência, é a arte de criar a si mesmo como obra de arte. Esse conceito, ao contrário do que apressadamente se poderia supor, não corresponde a nenhum tipo de esteticismo: não se trata de contemplar a existência tal como se contempla uma obra de arte (algo como “a vida imita a arte”), e sim de afirmar a vida *fazendo dela* uma obra de arte.

---

8. Cf. a esse respeito o artigo *O cotidiano estético: considerações sobre a estetização do mundo* (Beccari; Almeida, 2016), que problematiza o diagnóstico de uma “estetização do mundo” (Gilles Lipovetsky, Jean Serroy, Byung-Chul Han) e descreve uma abertura horizontal a um cotidiano estético.

Pensada desse modo, a arte não é um fim em si; a bem dizer, nada é “em si”, pois nada está fora da vida. E o que é a vida? Tudo o que temos. Com esse pressuposto, não obstante, Rodrigo Rabelo (2013, p. 152) assevera que “[...] a finalidade da arte [para Nietzsche] é retornar para a vida que a engendrou, tonificando-a”. Essa capacidade estimulante indica, portanto, que o centro de gravidade da arte não reside na arte, mas na vida.

Não faria sentido, nesse viés, querer distinguir o que é e o que deixa de ser arte, ou onde ela começa e quando ela termina. Pois refletir sobre a arte na chave da intensificação da vida implica considerar a relação que *alguém*, em particular, estabelece com uma obra e como isso afeta a sua lida existencial com vida. Colocada assim de maneira simples e direta, a questão não apresenta novidade alguma. Mas essa é a questão: não há novidade. Porque a arte nunca esteve apartada da vida, mesmo quando se lhe coloca como algo excepcional, sublime e sem respaldo no plano ordinário. O que pode haver de novo hoje, como creio, é a facilidade com que acessamos, produzimos e partilhamos arte, que assim se alastra no cotidiano.

Desse modo, certa confusão de fronteiras quanto aos lugares enunciativos tem se tornado condição intrínseca da arte, cuja dispersão se furta às explicações históricas, filosóficas e mesmo artísticas. Isso não invalida, evidentemente, a reflexão sobre a arte, posto que o exercício coletivo da interpretação humana – bem como um de seus substratos, a expressão artística – subsiste criativa e inexoravelmente em aberto.

Se for verdade que, por um lado, o discurso contemporâneo sobre a arte ainda se direciona predominantemente à abstração teórico-conceitual, também é factível que, por outro, parte da produção artística se encaminhe na direção de um, digamos assim, realismo nietzscheano. Em vez de literalidade visual, trata-se de um olhar transitório sem pontos de partida ou de chegada, mas apenas de desvio e hibridização, adepto que é da multiplicidade dos modos de existir. Mais do que nunca, enfim, a arte expressa o modo como as pessoas narram o mundo e a si mesmas, dotando a vida de sentido e a intensificando.

## Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. A crise da crítica e a crise da arte. In: \_\_\_\_\_. **Arte e crítica de arte**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995, p. 159-161.
- BAZIN, André. **O realismo impossível**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- BECCARI, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. O cotidiano estético: considerações sobre a estetização do mundo. **Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência (PPGF-UFRJ)**, v.9 n° 3, p. 10-26, 2016.
- BELTING, Hans. **O fim da história da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- BOIME, Albert. The Salon des Refusés and the Evolution of Modern Art. **Art Quarterly** 32, 1969, p. 411-426. Disponível em: <<http://www.albertboime.com/Articles/12.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- BÜRGER, Peter. **Teoria da vanguarda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- CASSAGNE, Albert. **La théorie de l'art pour l'art en France chez les derniers romantiques et les premiers réalistes**. Seyssel, Rhône-Alpes: Champ Vallon, 1997.
- COCKROFT, Eva. Abstract expressionism, weapon of the cold war. In: FRASCINA, Francis (ed.). **Pollok and After: The Critical Debate**. London: Routledge, 2000, p. 147-154.
- CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DANTO, Arthur. **Após o Fim da Arte: Arte Contemporânea e os Limites da História**. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.
- FAVARETTO, Celso. “Deslocamentos: entre a arte e a vida”. **Revista ARS** (PPG-Artes Visuais – USP), v. 9, p. 94-109, 2011.
- FINOCCHIO, Ross. “Nineteenth-Century French Realism”. **The Metropolitan Museum of Art**, out. 2004. Disponível em: <[http://www.metmuseum.org/toah/hd/rism/hd\\_rism.htm](http://www.metmuseum.org/toah/hd/rism/hd_rism.htm)>. Acesso em: 26 jul. 2017.
- FOSTER, Hall. **O retorno do real: a vanguarda no final do século XX**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

- FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos** – Vol. V: Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006.
- FREITAS, Artur. **Contra-Arte: vanguarda, conceitualismo e arte de guerrilha – 1969-1973**. Tese de doutoramento em História. Curitiba: PPGHIS-UFPR, 2007.
- GOLDSMITH, Kenneth (ed.). **I'll Be Your Mirror: The Selected Andy Warhol Interviews**. New York: Carroll & Graf Publishers, 2004.
- GOMBRICH, E. H. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- GREENBERG, Clement. **Arte e cultura: Ensaio crítico**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- HABERMAS, Jürgen. Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori; ARANTES, Paulo Eduardo (orgs). **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: Arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas**. São Paulo: Brasiliense, 1992. p. 99-123.
- KIMMELMAN, Michael. Gerhard Richter: An Artist Beyond Isms. **The New York Times Magazine**, 27 jan. 2002. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/2002/01/27/magazine/an-artist-beyond-isms.html>>. Acesso em 26 jul. 2017.
- KOSUTH, Joseph. A arte depois da filosofia. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília. **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, p. 211-234.
- MAMMI, Lorenzo. **O que resta: arte e crítica de arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- RABELO, Rodrigo. **A arte na filosofia madura de Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2013.
- STEINBERG, Leo. **Outros critérios**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- STORR, Robert (org.). **Gerhard Richter: Forty Years of Painting**. New York: The Museum of Modern Art, 2002.
- UCHOA, Ursula. La incesante repetición del gesto (los 10 gestos y elementos formales más utilizados en el arte de acción). **Esfera Pública**, 08 set. 2014. Disponível em: <<http://esferapublica.org/nfblog/la-incesante-repeticion-del-gesto-los-10-gestos-y-elementos-formales-mas-utilizados-en-el-arte-de-accion/>>. Acesso em 26 jul. 2017.

# Insídia do real: ou os vários tons do preto

Luiz Antonio Callegari Coppi<sup>1</sup>

## O pintor

“Era uma vez um pintor que tinha um aquário com um peixe vermelho”. Com essa sentença, o errante escritor português Herberto Helder (2005, p. 21) inicia o conto “Teoria das Cores”. O personagem do pintor, entretanto, enquanto tenta fisgar a representação exata do peixe e prendê-la com suas tintas em sua tela, percebe que o animal foge. Não que se esconda em algum ornamento colocado dentro do aquário ou que pule do recipiente: na verdade, de vermelho, ele passa a se tornar negro. O preto, “insídia do real”, por dentro do rubro ser vivo, abre um “abismo na primitiva fidelidade do pintor”, quebrando, portanto, a pretensão que este poderia ter de capturar com exatidão a realidade.

Que lhe resta fazer, então, se o real à sua frente não se presta à identificação fixa, à representação estática? O pintor, no conto, medita e chega a uma suposição (afinal, não há mais espaço para conclusões definitivas): o peixe, “efetuando um número de mágica”, mostra que não há cristalizações possíveis, que é tudo mudança, devir. É a “lei da metamorfose”. A busca pela ilimitada totalidade, ao se mostrar estéril, abre espaço, portanto, para três reações ao pintor: fingir não ver o preto que toma o peixe e barrar sua entrada na pintura (quem sabe até matando o bicho para que este não testemunhe as diferenças de seu quadro

---

1. Doutorando da FEUSP e bolsista da CAPES desde 2017, o autor vem se dedicando a estudar a Filosofia Trágica e, a partir de seus fundamentos, os impactos das redes sociais de comunicação na formação subjetiva contemporânea e na educação. E-mail: luiz.coppi@usp.br

em relação ao que pretendia capturar); suicidar-se enquanto aquilo que entende por “pintor”, já que a tarefa de retratar exatamente o que vê se coloca como impossível; ou, por fim, compreendendo essa impossibilidade – compreensão aqui dada na superfície, isto é, respeitadora, como pede Nietzsche (1999, p. 73), do “pudor com que a natureza se escondeu por trás de enigmas e de coloridas incertezas” – e afirmando esse impossível, tornar-se criador, inventor do real. No último parágrafo do conto, é essa terceira a reação do artista. Ele, enfim, pinta um peixe amarelo. Há de se ressaltar o uso do artigo indefinido “um” antes do termo “peixe”. Não se trata do mesmo peixe (nesse caso, ele viria precedido pelo artigo “o”) ou de uma espécie de aposta em uma das cores, uma tentativa de “acertar” a cor intrínseca que define o animal. O artista inventa o peixe. Embora continue pintando um bicho que reconhece, com uma cor que faz parte de sua paleta, em uma superfície, a tela, dada em um determinado contexto cultural, ele medita e escolhe, rearranja, cria.

O peixe é metáfora do real. Ele não tem uma cor absoluta, inquestionável a cobrir seu corpo. Sua cor é transformação ininterrupta a ser inventada em cada tela. Assim também é possível pensar aquilo que existe: não como algo a se descobrir, a se revelar, mas sim como uma construção, que demanda reflexão e trabalho. Mas não é apenas de uma configuração externa ao pintor que tratamos aqui. Se, no conto, ele cria a obra, é preciso reconhecer que, ao criá-la, também cria a si mesmo. A mudança de cor do peixe, quando percebida pelo artista, implica uma ruptura com o seu modo antecedente de ser pintor, o que o desloca para o impasse com que se deparara ao observar a transformação: como ser pintor sem que haja um sentido maior, totalizante (e totalitário), que defina o que é isso? Ele pode agarrar-se firmemente a uma forma de ser já existente e reconhecida; ele pode desistir de sê-lo (matando, desta vez, a si mesmo); ou, finalmente, pode inventar seu ser. Pintar o peixe de amarelo é, no limite, pintar-se a si mesmo de amarelo. Não há mais a separação entre o sujeito e sua obra. Ele é a obra. O pintor é o peixe.

É a partir do curto conto de Herberto Helder, aqui não como um objeto de análise, mas mais como uma analogia, como uma ilustração, que pretendo elaborar uma breve reflexão a respeito do dado trágico da existência, de como ele talvez salte à vista em um mundo hiperconectado e a que isso nos leva na tarefa de educar. Tomando como base a

compreensão nietzscheana a respeito do trágico, segundo a qual a existência é alheia aos definitivos esquemas reguladores com que tentamos compreendê-la, é possível afirmar que essa percepção, a despeito de todas as ferramentas disponíveis para que nos fechemos em nossas próprias convicções acerca do real, talvez vá se tornando cada vez mais incontornável à medida que mergulhamos de cabeça nas redes sociais, esses aquários virtuais em que a verdade e a mentira já não parecem tão claras; em que nos mobilizamos, de corpo e alma, em alguns segundos, em torno de algumas questões, das quais, nos segundos seguintes, desmobilizamo-nos totalmente.

Frente a tal quadro, nossa ação sobre o mundo e sobre nós mesmos esbarra no impasse do pintor do conto e, tal qual o personagem, também somos convocados a criar-nos a nós mesmos. Frente a tal quadro, as cores e as formas com que inventaremos uma Educação na contemporaneidade ainda não estão definidas e, quiçá, nunca estarão.

E, talvez, não haja o que lamentar.

## O preto como ausência de cor; o trágico como ausência de sentido

Na física, é como ausência de cor, de luz, que se concebe o preto, afinal, ele absorve todas as outras tonalidades cromáticas. O preto, nesse sentido, ao mesmo tempo em que é ausência total, é absorção total. No conto, é a partir dele que se rompe a “primitiva fidelidade” que busca o pintor em seu retrato. É como se, ao aparecer, dissesse-lhe que o vermelho que ele vê e com o qual tenta dar forma ao real é passageiro ou mero reflexo daquilo que ele mesmo quer ou consegue ver (é preciso não perder de vista que o vermelho só é percebido e entendido como tal pelo pintor por conta de ser ele um falante de uma língua em que aparece essa cor; em Bassa, por exemplo, língua falada na Libéria, diferentemente, só há distinção entre cores quentes e frias).<sup>2</sup>

---

2. Sobre o Bassa: “[...] falada na Libéria, o mesmo conjunto do arco-íris se divide em não mais de duas faixas, uma compreendendo o que conhecemos como ‘cores frias’ e outra, as ‘cores quentes’” (Pietroforte; Lopes, 2005, p. 111).

Não é por acaso, portanto, que é o preto a cor que toma o peixe a ser pintado. Similar vazio (ou irrestrita absorção) é o que oferece a condição trágica. O Deus que morre em Nietzsche (2012, p. 22) é o sentido transcendental, justificador da vida situado no “além-vida”. Dessa maneira, os grandes sistemas de sentido – as pretensiosas telas que pintamos – dizem muito mais sobre si mesmos do que sobre aquilo que se propõem a explicar.

É também às artes plásticas que Nietzsche (2005, p. 25) recorre para explorar a ausência de um sentido absoluto e inquestionável. Os filósofos, escreve ele, colocam-se ora como quem, diante de uma pintura, busca o sentido definitivo daquele que produziu o que está pintado, ora como aqueles que dizem ser impossível, por meio do intelecto humano, chegar a essa resposta última. Em ambos, entretanto, continua o pensador alemão, omite-se “a possibilidade de que essa pintura — aquilo que para nós, homens, se chama vida e experiência — gradualmente veio a ser, está em pleno vir a ser, e por isso não deve ser considerada uma grandeza fixa [...]”. Em outras palavras, e se não houver nada além da tela? E se toda a profundidade estiver na superfície, isto é, e se o sentido da tela, que nada de humano tem sem o olhar humano, for apenas a somatória de todas as verdades já ditas (ou ainda por dizer) sobre ela? Talvez, então, reconheçamos, citando mais uma vez Nietzsche (idem, p. 26), que “a coisa em si é digna de uma gargalhada homérica: que ela parecia ser tanto, até mesmo tudo, e na realidade está vazia, vazia de significado”.

A gargalhada proposta pelo filósofo, todavia, não é de desespero frente ao nada, mas sim de alegria, de afirmação. A gargalhada é trágica. Segundo Deleuze (1976, p. 14), Nietzsche, na esteira de Heráclito, em vez de buscar fixar o ser, desnudá-lo, compreende haver apenas o devir e faz dele uma afirmação: “o devir afirma o ser” ou “o ser se afirma no devir”. Se o peixe de Herberto Helder é vermelho, preto, amarelo, multicolorido, o ser, para Nietzsche, é vir a ser constante e desenfreado: o real existe enquanto construção demasiado humana, sem transcendência alguma que lhe justifique, e, como tal, pode vir a se modificar conforme mudem essas construções. Ao se abrir mão da constância, do absoluto, abre-se espaço para a “lei da metamorfose”, como supõe o pintor do conto. Abre-se espaço, enfim, para a estetização da existência:

Cindir o mundo em um “verdadeiro” e um “aparente”, seja do modo cristão, seja do modo kantiano [...] é apenas uma sugestão da *décadence*: um sintoma da vida que decai... O fato de o artista avaliar mais elevadamente a aparência do que a realidade não é nenhuma objeção contra essa proposição. Pois “a aparência” significa aqui uma vez mais a realidade; só que sob a forma de uma seleção, de uma intensificação, de uma correção... O artista trágico não é nenhum pessimista. Ele diz justamente sim a tudo que é digno de questão e passível mesmo de produzir terror, ele é dionisíaco... (Nietzsche, 2009, p. 39)

Esse espaço aberto para a construção da existência é – por conta disso mesmo – repleto de uma atmosfera bélica. Há de se notar que Herberto Helder se vale da expressão “insídia do real” para caracterizar a cor que vai aos poucos tomando o peixe. De acordo com a versão eletrônica do Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, “insídia” remete a “emboscada”, “cilada”, “traição”, “intriga”. Morto o Deus, a verdade e a realidade não são mais pontos pacíficos, mas territórios de disputa, uma vez que se coloca em xeque qualquer princípio ordenador calcado no absoluto. A ordem, sob tal perspectiva, não é exterior aos monumentos de sentido, mas interna a eles.

Sobre tais circunstâncias, Foucault (2001, p.30) traz a seguinte reflexão:

Suprimindo de nossa existência o limite do ilimitado, a morte de Deus a reconduz a uma experiência em que nada mais pode anunciar a exterioridade do ser, a uma experiência consequentemente interior e soberana. Mas uma tal experiência, em que se manifesta explosivamente a morte de Deus, desvela, como seu segredo e sua luz, sua própria finitude, o reino do ilimitado do Limite [...]

Deus (ou a coisa em si ou a cor “real” do peixe) é o ilimitado, mas, por sê-lo, limita. Nesse sentido, sua morte – o dado trágico da existência – abre as portas do “reino ilimitado do limite”. Sem a essência, tudo está para se erigir. Inclusive – e talvez principalmente – o “si”. Em outras palavras, uma vez que o sujeito que pretende significar seu entorno faz parte do entorno, a objetividade indiscutível ou a representação que se pretende concordante com a própria realidade é falácia.

E o que se faz quando o trágico, essa insídia do real, não parece poder ser ignorado?

## Tela preta, tela incerta – ou o “mobile” que desmobiliza

Em um texto de 2008, Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2011, p. 77) afirmam que o “homo sapiens tornou-se Homo ecranis”, ou seja, o “homem-écran”, e que viveríamos hoje “a sociedade das telas”. O “ato I” da “Ecranópolis” (ibidem, p. 80) contemporânea, como chamam, teria sido inaugurado com as “mass media”; já o “ato II”, iniciado com a adesão à internet, “torna possível uma relação cada vez mais individualizada e personalizada com as mídias e a informação” (ibidem, p. 78). Mais do que isso, em um texto ainda mais recente, Han (2014, p. 32) defende que, hoje, já não basta “consumir informações passivamente”, queremos é “produzi-las e comunicá-las de maneira ativa”, o que aumenta, segundo o autor, “enormemente a quantidade de informação”. Nesse sentido, posto que “o mundo das telas deslocalizou, dessincronizou, desregulou o espaço-tempo da cultura” (Lipovetsky; Serroy, p. 80), estaríamos em um cenário em que a informação é desordenada, alheia a hierarquias; em outras palavras, teríamos chegado a um “formidável inchaço da esfera informacional” (idem). E, à época dessas análises, “pós-verdade” ainda sequer havia sido eleita a “palavra do ano” pelo Dicionário de Oxford, o que ocorreu em 2016.

O termo, vale ressaltar, diz respeito à opção por uma notícia convergente a crenças já arraigadas a uma que seja convergente à realidade. Ainda que essa conduta não pareça algo novo ou inventado pela internet, de acordo com a publicação inglesa,<sup>3</sup> a mudança de estatuto da expressão se fez notar em 2016 nas eleições presidenciais estadunidenses e na votação pelo Brexit, no Reino Unido, nas quais, ainda segundo o Dicionário, o compartilhamento das chamadas “fake-news”, ou “fatos alternativos”, teria sido de alguma maneira determinante nos resultados. Quanto mais conectados, então, mais estaríamos enredados num mundo em que não se vê porto seguro para ancorar – “no ocidente”,

---

3. Para mais informações a respeito dos critérios da eleição, é possível acessar o site do Dicionário em: <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>. Acesso em 24 set. 2017.

pareciam antever Lipovetsky e Serroy (2011, p. 80), “a liberdade não é ameaçada pela falta, pela censura, pela limitação; ela o é pela superinformação, pela overdose, pelo caos que acompanha a própria abundância”.

A informação acessada e a informação criada, não obstante, não parecem parar de transbordar. Segundo dados do Facebook, rede social criada em 2004 por Mark Zuckerberg, atualmente, quase 2 bilhões de usuários acessam o site mensalmente em todo o mundo.<sup>4</sup> No Brasil, os números também são altos: de acordo com o site da rede, no começo de 2015, 45% dos brasileiros a acessavam todo mês, dos quais 50 milhões estavam diariamente conectados por meio das telas negras dos celulares.<sup>5</sup> Esse alcance todo colocou a plataforma, juntamente com outro gigante do mundo virtual, a Google, no centro dos debates a respeito dos conteúdos informacionais. Ambas, aliás, após a vitória de Donald Trump e a opção do Reino Unido por abandonar a Zona do Euro, comprometeram-se a melhorar seus algoritmos selecionadores de relevância, isto é, os mecanismos que utilizam para direcionar um tipo ou outro de notícias para seus usuários, de forma a evitar que as *fake-news* tenham tanto espaço.<sup>6</sup> O Facebook, além disso, em nota divulgada em abril de 2017, sob a justificativa de que “notícias falsas e rumores são nocivos para a nossa comunidade e tornam o mundo um lugar menos informado”, lançou uma ferramenta para auxiliar o internauta a identificar as notícias falsas, afinal, como pontua o texto, “todos temos a responsabilidade de conter a disseminação de notícias falsas”.<sup>7</sup> Uma outra frente de combate à qual essas empresas se juntaram recentemente é a First Draft, organização sem fins lucrativos “para conscientizar e enfrentar desafios relacionados à confiança e à ver-

---

4. Mais informações sobre o último levantamento acerca da quantidade de usuários em: <https://newsroom.fb.com/company-info/>. Acesso em 24 set. 2017.

5. Disponível em: <https://www.facebook.com/business/news/BR-45-da-populacao-brasileira-acessa-o-Facebook-pelo-menos-uma-vez-ao-mes>. Acesso em 24 set. 2017.

6. A informação está disponível em: <https://www.nytimes.com/2016/11/15/technology/google-will-ban-websites-that-host-fake-news-from-using-its-ad-service.html>. Acesso em 24 set. 2017.

7. Disponível em: <https://br.newsroom.fb.com/news/2017/04/nova-ferramenta-do-facebook-contra-desinformacao/>. Acesso em 24 set. 2017.

dade na era digital”, segundo o site do grupo,<sup>8</sup> o qual conta desde 2016 com outros grandes veículos midiáticos entre seus associados, como o Twitter, a BBC, a CNN, a Aljazeera, o YouTube, entre outros.

A preocupação em buscar a verdade, em deixar claro, em meio ao mar de desinformação, quais as ilhas seguras para que possamos nos ancorar parece estar na ordem do dia. “O que falta”, já escreviam Lipovetsky e Serroy (2011, p. 81), “é um método de orientação nessa superfatura indiferenciada”. O clima incerto, revelam-nos todas essas iniciativas, toda essa busca por bússolas de orientação, assusta. Se, em “Teoria das cores”, o preto, que, insidiosamente, insinuava-se no real, “abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor” (Helder, 2005, p. 21), na contemporaneidade, o negro das telas, o *black mirror*<sup>9</sup> das superfícies dos smartphones talvez também rompa com uma espécie de fidelidade, com uma espécie de conduta atrelada a uma fé na certeza, na verdade. Há, em meio a essa ruptura, quem se agarra desesperadamente ao que se passa por certo, mas o pintor do conto de Helder nos ensina uma outra forma de ser – talvez façamos bem em acompanhá-lo e, para tanto, voltemo-nos, mais outra vez, à filosofia trágica.

Clément Rosset (1989, p. 28), filósofo francês alinhado ao pensamento nietzschiano, escreve em *O princípio de crueldade* que “a intolerância à incerteza [...] leva muitos homens a sofrer os piores e mais reais males em troca da esperança, mesmo que vaga, de um pouquinho de certeza”. Na mesma página, Rosset, continuando sua análise e mesclando-a a uma passagem de Nietzsche, escreve:

O mais desconcertante desse gosto pela certeza é seu caráter abstrato, formal, insensível ao que existe realmente assim como ao que pode ser efetivamente doloroso ou gratificante. Nietzsche opõe justamente à riqueza da realidade, o caráter “pobre” e “vazio” da certeza: “Dêem-me uma única certeza, ó deuses!”, é a oração de Parmênides, “mesmo que no mar da incerteza não passe de uma simples prancha, suficientemente

---

8. Disponível em: <https://firstdraftnews.com/about/>. Acesso em 24 set. 2017.

9. Faço aqui uma brincadeira com o título da série *Black Mirror*, produzida pelo Netflix, em cujos episódios das duas primeiras temporadas apresenta-se um ar catastrófico em relação à tecnologia na contemporaneidade.

larga para nela estar deitado! Guardem para vocês tudo o que está em devir, o que é abundante, colorido, o que está em florescência, as formas enganadoras, encantadoras, vivas, e dêem-me apenas a pobre certeza inteiramente vazia!”. Pouco importa, em suma, que uma certeza ensine sobre o que quer que seja de real: pedem-lhe apenas para ser certa.

Para Rosset, que, neste texto, escreve sobre a Filosofia de uma forma geral, é próprio das verdades enunciadas por essa disciplina nunca poderem invocar um “momento de verdade” (ibidem, p. 22), ou seja, o fundamento indubitável sobre o qual erguem suas bases. Dessa forma, “o interesse principal de uma verdade filosófica”, explica o autor, “consiste em sua virtude negativa, em seu poder de dissipar ideias muito mais falsas do que a verdade que ela enuncia a contrário” (ibidem, p. 23). Mais à frente, seguindo ainda esta linha, Rosset escreve que “uma verdade filosófica é de ordem essencialmente higiênica: ela não fornece nenhuma certeza, mas protege o organismo mental contra o conjunto de germes de ilusão e de loucura” (idem). Ilusão e loucura que são esse empreendimento de tentar definir como certeza, de definir como Verdade, com o “v” maiúsculo mesmo, aquilo que, na perspectiva trágica, não se presta a definições.

Numa outra obra, na verdade, em um breve artigo de 1978, *Démobiliser*, Rosset (2013) chama essa “virtude higiênica” de poder de “desmobilização” da Filosofia. De acordo com o autor, seria essa uma tarefa fácil, caso bastasse apontar a falta de fundamentos ou o desuso de um “móbil”, isso é, de um pretense objeto inquestionavelmente verdadeiro a embasar uma crença qualquer. O problema, no entanto, é que, como mesmo “a mais forte adesão é adesão a um objeto flutuante e incerto” (ibidem, p. 167), no limite não há móbil algum a extirpar de uma crença que se pretenda verdade absoluta. A Filosofia, por não estar interessada nas questões contingentes do que lhe é contemporâneo, por mais graves que possam ser, escreve Rosset, às vezes é capaz de “arrancar” o móbil enraizado em tais crenças: “por uma mudança na disposição de espírito, que deixa então de almejar o desaparecimento de um objeto, que, de qualquer jeito, está ausente, para apagar suas sombras por meio de um distanciamento da tendência desejante em si” (ibidem, p. 168). E o que se vê desse distanciamento? O distanciamento mostra os limites do que, de perto, era

ilimitado; muda a disposição do espírito e denuncia “essa loucura que consiste em querer obter um assentimento universal, se for preciso a ferro e fogo” (Rosset, 1989, p. 25), essa loucura intolerante à incerteza. “Se há uma tarefa específica da filosofia”, escreve Rosset no último parágrafo de seu “Démobiliser”, “é a de curar o homem de sua loucura” (Rosset, 2013, p. 168). Antes dele, Nietzsche (2011, p. 78), depois de escrever que “as convicções são prisões”, afirma que elas são inimigas da verdade mais do que a própria mentira. Antes dos dois ainda, Montaigne (2002, p. 226) já alertara ao propor uma maneira de educar: “Que lhe proponham essa diversidade de opiniões; ele escolherá se puder; se não, permanecerá em dúvida. Seguros e convictos há apenas os loucos”.

Nessa perspectiva, a incerteza não implica a procura pela bússola – a incerteza é tudo o que há. Não se trata aqui, é bom destacar, de uma incerteza que o é por não estar certa ainda daquilo que não se discutiria mais. É uma incerteza como condição de existência, uma incerteza como disposição de espírito. O pintor do conto de Helder (2005, p. 21), ao notar o preto que invadia a cor vermelha do peixe, “supôs que o peixe, efetuando um número de mágica, mostrava que existia apenas uma lei abrangendo tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Era a lei da metamorfose” – e “metamorfose” e “incerteza”, neste ensaio, parecem se misturar.

A insídia do real não é a informação de que o peixe é de uma outra cor que não o vermelho; é, na realidade, o dado de que não há uma cor previamente estabelecida, uma cor que não se dê como convenção, uma cor que se dê, definitivamente, de antemão. No mar virtual, repleto de botes com as mais diversas bandeiras simbolizando as mais variadas crenças e verdades absolutas personalizadas, parece-me, talvez, de forma insidiosa, que o dado que salta aos olhos é justamente essa percepção dessa forma de incerteza. Diferentemente da “desmobilização” pensada a partir da Filosofia por Clément Rosset, porém, a qual se daria justamente por o filósofo estar interessado naquilo que não se prende às contingências de sua contemporaneidade, a desmobilização operada diante dessa imensidão indiferenciada de notícias e de crenças, de identidades e de lutas que acompanhamos nas redes sociais seria devedora do excesso, do deslimite, do superpovoamento discursivo e simbólico.

É importante ressaltar que não descarto aqui os filtros, os algoritmos que, no Facebook e no Google, para citar as maiores empresas desse ambiente virtual, funcionam sob “uma nova palavra de ordem: relevância” (Pariser, 2012, p. 28), definindo o que é ou não relevante para cada um dos usuários. A questão, porém, é que o debate em torno desses filtros ainda dialoga com os problemas referentes à certeza, à verdade e à mentira – talvez, imersos nesse aquário virtual, essas palavras deixem de ter a força que detinham em outros momentos ou então, enquanto nos mantemos agarrados a elas, talvez percamos de vista a potência da incerteza, a potência de desmobilização que elas nos dão a ver. Silva (2003, p. 96), nesse sentido, sugere-nos pensar a internet como uma “tecnologia do imaginário” a operar “uma espécie de indiferença corrosiva, irreduzível e refratária a qualquer sentido unívoco e sem ruído”, pois, segundo o autor, “nos processos de comunicação o ruído funciona como uma válvula de escape, ao mesmo tempo, em todos os níveis, deturpando, corrigindo, esvaziando, adulterando e complexificando as trocas e as interpretações”. Ouvir os ruídos faz perceber que a melodia de fundo não é o próprio fundo. Em outras palavras, ouvi-los desmobiliza.

Em cada quadro interpretativo, uma mancha negra começa a se fazer ver. Em cada bolso, uma tela negra a, ao menos em potência, ensinar “uma nova espécie de fidelidade”, uma fidelidade ao incerto, ao que move. O celular, “mobile”, em inglês, traz a informação talvez mais valiosa – independentemente de seu conteúdo específico, ela informa a própria desmobilização constante e cada vez mais rápida das notícias, das causas, das crenças, do mundo e, por que não, do próprio sujeito. Se a tela negra é o espelho, afinal, não há como não ver, naquele mesmo que é nela refletido, a “insídia do real”.

## A insídia negra no quadro negro

Enfim, a escola, a casa do quadro negro – como, aqui, lidar com essa mancha negra, a própria realidade incerta, fugidia aos esquemas que tentam enquadrá-la?

Almeida (2013, p. 1006) afirma que “a ideia de aprender pressupõe não só a aquisição de certo saber, mas também a crença nesse saber, sua possibilidade de verdade”. A educação, então, baseada no saber científico, desde Descartes, até se vale da dúvida, da incerteza, mas como uma “dúvida metódica” – ela segue um método em cujo fim não encontrará mais espaço. O fim desse percurso, em outras palavras, é a própria Verdade. “A educação requer o sentimento de crença na verdade do saber, de assimilação de conteúdos sobre fenômenos e objetos que correspondam à realidade”, continua Almeida.

A partir da desmobilização, porém, abriu-se um abismo em nossa relação com essa pretensão de uma correspondência exata entre os sentidos que criamos, “o sentimento de crença na verdade do saber” e a realidade. Se é nesse sentimento que se baseia o educar, talvez seja imperioso deseducar, desaprender. Almeida, mais à frente, escreve que, posto que “o mundo é aparência, opinião”, “para compreender o que é o mundo, é preciso aprender a desaprender, é preciso considerar o movimento e a pluralidade” (ibidem, 1010). É desaprendendo a ser o pintor que buscava em suas representações da realidade a própria realidade que o artista, no conto de Helder (2005, p. 21), pode relacionar-se de uma outra forma com aquilo que observa. É deseducando-se em ver sempre o que é igual no que é todo mudança que ele aprende uma nova espécie de fidelidade. É desmobilizando-se que ele pode escolher, inventar, estetizar o real. É desmobilizando-se que ele pode escolher-se, inventar-se, estetizar-se.

Uma (des)educação como essa “não aparece como um método a ser seguido de antemão” (Almeida, 2013, p. 1013) – não estamos mais aqui atrás de bússolas – “mas em que o chegar a ser o que se é passa pela experiência, pela errância, pela admissão da impossibilidade de se conhecer” (idem). Para tanto, porém, é preciso daquela forma de fidelidade ao mundo que nos é ensinada “num passe de mágica” no conto. Uma fidelidade incondicional ao mundo ele mesmo, à sua crueza e indiferença em relação a tudo o que lhe tenta capturar – o máximo que se pode fazer é enfeitá-lo, pintá-lo de amarelo, de cores mil e de nenhuma: só não o enquadremos, pois as manchas negras não tardarão a se mostrar.

Talvez o abismo em nossas “primitivas fidelidades” de professores, dispostos a fazer o mundo coincidir com nossos próprios quadros-negros, possa nos tornar também cria-

dores – reconhecendo suas molduras, seus limites, deparamo-nos também com aquela outra “disposição de espírito” sobre a que escrevia Rosset. Em vez de definir o que é, pretensão louca de quem quer estar certo a todo custo, a pluralidade dançante das formas, das cores, da vida.

O aquário tem suas paredes. E é talvez preciso mergulhar fundo em toda a profundidade de sua superfície – tudo é superfície, afinal – para, enfim, respirar os ares novos.

## Referências

- ALMEIDA, Rogério de. “Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha”. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 1001-1016, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III – Estética: literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- HAN, Byung-Chul. **En el enjambre**. Barcelona: Herder Editorial, 2014.
- HELDER, Herberto. **Os passos em volta**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2005.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MONTAIGNE, Michel de. **Os ensaios** – vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Crepúsculo dos ídolos: ou como se filosofa com o martelo**. Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. São Paulo: Companhia das Letras 2005.
- \_\_\_\_\_. **O Anticristo**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- \_\_\_\_\_. **O caso Wagner: um problema para músicos / Nietzsche contra Wagner: dossiê de um psicólogo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PARISER, Eli. **O filtro invisível**: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2012.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim; LOPES, Ivã Carlos. "Semântica Lexical". In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística II**. São Paulo: Contexto, 2005.

ROSSET, Clément. **Fait Divers**. Paris: Presses Universitaires de France, 2013.

\_\_\_\_\_. **Princípio de Crueldade**. Trad. de José Thomaz Brum. Rio de Janeiro, Rocco, 1989.

SILVA, Juremir Machado da. **As Tecnologias do Imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

# Não existe fronteira para a minha poesia: diálogos entre a cultura hip hop e a tradição da MPB

Rosana Soares<sup>1</sup> & Eduardo Vicente<sup>2</sup>

O presente texto visa refletir sobre alguns aspectos da cultura hip hop desenvolvida na cidade de São Paulo (SP), focando nossa atenção nas estratégias de legitimação de alguns artistas desse gênero e no diálogo que realizam com a tradição da música popular brasileira.<sup>3</sup> Partindo de um diálogo poético e musical estabelecido entre Criolo e Chico Buarque desde 2010, por meio de vídeos postados no YouTube, o foco do trabalho é demonstrar como a tradição musical e literária do país ainda oferece referências a artistas contemporâneos vinculados a identidades étnicas e periféricas.

Em nossa visão, essa legitimação não tem se dado a partir da busca de um público massivo, mas sim da valorização estética e lírica dessa música, assumindo vários aspectos. O primeiro deles é o diálogo com a tradição de gêneros musicais consagrados como Samba e MPB. Isso é patente no trabalho de artistas como Criolo, Emicida e Rapin Hood, entre outros, que chegaram a gravar em parceria com nomes estabelecidos na música brasileira como Caetano Veloso, Tom Zé e Milton Nascimento.

---

1. Professora associada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Coordenadora do Midiato – Grupo de estudos de linguagem: práticas midiáticas e editora da RuMores – Revista de comunicação, linguagem e mídias ([www.revistas.usp.br/rumores](http://www.revistas.usp.br/rumores)). Bolsista CNPq. E-mail: [rolima@usp.br](mailto:rolima@usp.br).

2. Professor associado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Coordenador do MidiaSon – Grupo de estudos e produção em mídia sonora e editor da Novos Olhares – Revista de estudos sobre práticas de recepção a produtos midiáticos ([www.revistas.usp.br/novosolhares](http://www.revistas.usp.br/novosolhares)). Bolsista CNPq. E-mail: [eduvicente@usp.br](mailto:eduvicente@usp.br).

3. O artigo faz parte de pesquisa mais ampla sobre o tema, desenvolvida pelos autores desde 2012 (Vicente; Soares, 2012, 2013, 2015).

Em segundo lugar, essa valorização estética e artística do rap também se expande para a área literária, com o surgimento de um forte movimento poético na periferia da cidade que se materializa na realização mensal de dezenas de saraus literários e slams poéticos. Inspirados pelo hip hop, esses saraus também representam uma forma de aproximação entre a tradição literária nacional (especialmente aquela desenvolvida a partir do movimento modernista de 1922) e a produção de artistas da periferia (vinculados às novas formas expressivas da literatura brasileira, em que a poesia ressurgiu).

Um terceiro aspecto dessa atual fase vincula-se à criação de projetos em que MC's iniciantes duelam entre si através de rimas improvisadas. A disputa acontece em lugares públicos e nela os participantes buscam conquistar a atenção da plateia por meio da superação de seus adversários. O evento, de caráter itinerante, tornou-se um importante espaço de renovação do rap paulistano, permitindo o surgimento de novos artistas. Além disso, tem colaborado para o fortalecimento da vertente engajada e crítica do rap produzido na cidade, contribuindo para um diálogo entre artistas iniciantes e aqueles estabelecidos nesse gênero musical. Na discussão desses aspectos, iremos destacar o primeiro deles, demonstrando o diálogo realizado por artistas contemporâneos vinculados a identidades étnicas e periféricas com a tradição nacional popular dominante a partir das décadas de 1960 e 1970.

Trata-se de um processo de hibridização cultural em que são percebidos desdobramentos dos modos legitimados de produção artística em gêneros e formatos impuros, atravessando as fronteiras entre o erudito, o popular, o massivo e o midiático. Entendemos que essa tradição do diálogo, da absorção e ressignificação antropofágica de influências das mais diferentes origens representa uma característica fundamental da música e da cultura brasileiras.

Nesse sentido, o estabelecimento de *fluxos culturais* e de novas territorialidades, a exemplo das “comunidades imaginadas” definidas por Benedict Anderson na década de 1980,<sup>4</sup> parece conjugar duas demandas distintas, as lutas por afirmação identitária (mais

---

4. Sobre o conceito, ver: Anderson, 2008.

ligadas ao campo da cultura) e aquelas voltadas à reconstrução do social (incluindo também aspectos econômicos). Nas disputas entre diferentes atores sociais vemos processos de assujeitamento e protagonismo (Soares, 2015), que podem ser pensados de modo singular quando consideramos a produção cultural brasileira – e, em especial, a produção musical – em seus diversos gêneros e formatos.

Nesse confronto de representações, para além de visões hegemônicas, uma pergunta se coloca: como produzir novos discursos que tragam à cena diferentes fluxos culturais – diferentes *posições identitárias* – a fim de ampliar não apenas o escopo de visibilidade e reconhecimento nas mídias, mas também possibilitar que sujeitos periféricos *falem e sejam ouvidos* por mais pessoas? Os discursos presentes nas mídias, seus modos de produção e recepção, trazem aberturas para observarmos essas estratégias e suas implicações políticas, movimentos de resistência, deslocamentos identitários e reconstruções sociais.

Entre visibilidade e reconhecimento, afirmação de identidades e lutas sociopolíticas, instauram-se limites e possibilidades para a atuação dos sujeitos em suas demandas por representatividade e participação social, incluindo as variáveis de geração, gênero, etnia, classe social, entre outras. Esse encontro acontece também nas mediações midiáticas e é por elas desafiado a partir de representações dos sujeitos presentes em seus discursos. Duas estratégias podem contribuir para a desconstrução de lugares hegemonicamente estabelecidos, propondo outros arranjos: a *afirmação* (estruturas sociais subjacentes) e a *transformação* (resultados sociais gerados). Tais possibilidades nos conduzem aos estudos de Nancy Fraser (2002) ao tratar da questão da ética e da justiça em relação aos processos de reconhecimento cultural e redistribuição econômica voltados às minorias, visando superar desigualdades. Dois tipos de demandas por justiça social se entrelaçam: a maior relevância das lutas por reconhecimento do que das lutas por redistribuição, anteriormente mais fortes, e o consequente afastamento entre elas, gerando processos excludentes que muitas vezes reforçam aquilo que pretendiam deslocar.

De acordo com Fraser (2002), portanto, as temáticas relativas à subordinação referem-se, em maior ou menor grau, às questões de reconhecimento e redistribuição. Segundo a autora, nas sociedades contemporâneas discursos, narrativas e interpretações

são permanentemente questionados por diferentes atores sociais, levando a lutas contínuas por reconhecimento, nem sempre em condições de igualdade. Mas se não há paridade de participação, a subordinação permanece, ainda que de modos distintos, mesmo quando notamos transformações nos campos cultural e simbólico. Ao diferenciar a redistribuição do reconhecimento, é possível analisar suas relações sem dicotimizá-las, apontando a superação de tais oposições.

Essa postura permite conceituar dificuldades práticas que emergem das lutas políticas e nos alerta para a possibilidade de surgimento de efeitos indesejados ao mostrar sua interdependência. Assim, não haveria redistribuição sem reconhecimento, nem reconhecimento sem redistribuição, já que as reivindicações redistributivas (programas sociais ou políticas igualitárias) influenciam as posições de sujeito e suas identidades, mas podem gerar estigmatização. De modo análogo, as reivindicações por reconhecimento (políticas identitárias enfatizando as singularidades) afetam as relações econômicas ao modificar o status social, mas podem levar a uma visibilidade meramente performativa.

Partimos do pressuposto de que as ações culturais – entre elas aquelas encenadas pelas mídias – servem como elementos de mediação para o exercício de práticas identitárias e sociais. Cultura e política são, portanto, eixos centrais ao trabalho, privilegiando a análise crítica como modo de conhecer diferentes experiências, relações entre estado e organizações sociais, formas de produção, circulação e apropriação dos discursos por diferentes atores sociais. Entre estratégias de visibilidade e lutas por reconhecimento vemos surgir novos produtores e receptores, e outros meios de difusão, sem desconsiderar as hierarquias e as relações de poder pressupostas nesse complexo cenário.

Temos, assim, circuitos presentes na produção cultural contemporânea que se conectam ao buscar modos distintos de construir a representação de si e do outro, contestando a imposição de determinadas hierarquias e julgamentos de valor, bem como problematizando demarcações impostas a certos grupos sociais. Nesse debate, tentaremos demonstrar que a tradição dominante da cultura brasileira, sintetizada no artigo pelo gênero MPB, acaba absorvida e ressignificada por rappers que buscam expandir os limites de sua atuação artística sem abrir mão de sua postura crítica, da discussão de questões

locais e do seu reconhecimento junto ao público da periferia paulistana. Por conta disso, gostaríamos de apresentar inicialmente alguns aspectos da música popular brasileira e do rap paulistano que consideramos relevantes para o desenvolvimento dessa reflexão.

## A Black Music e a tradição da Música Popular Brasileira

A música popular é uma das manifestações culturais mais importantes no Brasil. E, se por um lado, o repertório doméstico responde por significativa parcela do consumo musical do país,<sup>5</sup> por outro ele se mostra permeável às influências de outras tradições musicais, absorvendo e ressignificando tendências de países como Paraguai (guarânia), México (bolero), Itália (canção romântica) e, principalmente, Estados Unidos (jazz, rock, funk, rap), entre outros. Assim, o rap desenvolvido na periferia de São Paulo, também imerso nessa tradição, assume, como tentaremos demonstrar, algumas características bastante particulares, especialmente no sentido de dialogar com a tradição da música popular brasileira. Embora artistas e grupos de rap estejam presentes nas periferias de outras grandes cidades do país – com destaque especialmente para as cidades de Brasília e Rio de Janeiro –, São Paulo certamente reúne a cena mais vigorosa do rap nacional.

Historicamente, o samba, cujos primeiros registros fonográficos remontam à década de 1910, representa a mais importante vertente da música urbana do Brasil. Mas também por isso pode-se afirmar que ele foi, ao longo do tempo, desapropriado de alguns de seus elementos de identificação étnicos e de crítica social em sua reelaboração enquanto música nacional (Vicente; Soares, 2015). Isso pode ser exemplificado tanto através do chamado “samba-exaltação”, da década de 1940, que expressava fortes convicções nacionalistas e a crença no país como uma “democracia racial”, como da Bossa Nova – símbolo de uma

---

5. Segundo dados da IFPI, a Federação Internacional da Indústria Fonográfica, no ano de 2011 o consumo de repertório musical doméstico representou 63% das vendas oficiais de mídias físicas do Brasil contra 44% no México, 19% no Chile e 14% na Argentina (Vicente; De Marchi; Gambaro, 2016, p. 457).

sociedade moderna, sofisticada e harmoniosa que parecia emergir a partir do processo de industrialização dos anos 1950.<sup>6</sup> Desse modo, como aponta Renato Ortiz ainda nos anos 1980,

[...] na medida em que a sociedade se apropria das manifestações de cor e as integra no discurso unívoco do nacional, tem-se que elas perdem sua especificidade [...]. Ao se promover o samba ao título de nacional, o que efetivamente ele é hoje, esvazia-se sua especificidade de origem, que era ser uma música negra (Ortiz, 1985, p. 43).

Entendemos que o processo que se desenvolve dentro da música brasileira a partir da década de 1960, ou seja, o da constituição de uma tradição que podemos denominar como sendo de uma black music brasileira, tende a comprovar essa afirmação. Não é uma tarefa simples definir com clareza as principais influências, artistas e tradições da black music brasileira daquele período. Wilson Simonal e Jorge Ben (depois Jorge Benjor) foram possivelmente os dois primeiros artistas afrobrasileiros de maior expressão a incorporarem influências do rock e da black music norte-americana aos seus trabalhos, ainda na década de 1960. Nos anos 1970, teremos ainda os primeiros sucessos de Tim Maia.

Ao longo da década de 1970, outros nomes influenciados pelo funk e pelo soul e, portanto, mais distanciados do samba e da tradição musical brasileira, irão surgir com certo destaque; são os casos de Hildon, Carlos Daffé, Cassiano, Gerson King Combo e a Banda Black Rio, entre outros. Além deles, Gilberto Gil, talvez o mais importante artista afrobrasileiro da década de 1970, passa a produzir trabalhos mais influenciados pela black music internacional – através, especialmente, do funk, do soul e do reggae. Gil manteve-se, no entanto, fortemente ligado à tradição da MPB, que também acabou incorporando alguns dos outros artistas aqui citados como Jorge Benjor e Tim Maia.

---

6. Para uma visão histórica do debate acerca da cultura brasileira e da questão racial no Brasil, recomendamos a leitura da obra de Renato Ortiz (1985), *Cultura brasileira e identidade nacional*.

Mas seria importante compreender melhor o que seria essa “tradição da MPB”. Embora a sigla signifique “Música Popular Brasileira”, ela tem um uso específico, não se referindo, portanto, a toda a música popular produzida no país. Para Marcos Napolitano,

[...] por volta de 1965, houve uma redefinição do que se entendia como Música Popular Brasileira, aglutinando uma série de tendências e estilos musicais que tinham em comum a vontade de “atualizar” a expressão musical do país, fundindo elementos tradicionais a técnicas e estilos inspirados na Bossa Nova, surgida em 1959 (Napolitano, 2010, p. 5-6).

Assim, surgia a MPB, que também assumia uma clara função política, especialmente a partir do golpe militar de 1964 respondendo “a demandas nem sempre harmonizadas entre si, como por exemplo: a formulação poético/musical da identidade popular, a exortação de ações emancipatórias e a demanda por entretenimento” (Napolitano, 2010, p. 7). Para Napolitano,

[...] a sigla MPB se tornou sinônimo que vai além do que um gênero musical determinado, transformando-se numa verdadeira *instituição*, fonte de legitimação na hierarquia sociocultural brasileira, com capacidade própria de absorver elementos que lhe são originalmente estranhos, como o *rock* e o *jazz* (Napolitano, 2010, p. 7).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a MPB absorveu e legitimou boa parte das manifestações da black music brasileira surgidas na década de 1970, bem como um leque de produções que vão desde o samba tradicional até o experimentalismo tropicalista, entre outros.

Em termos mercadológicos, podemos considerar que a função de categoria abrangente da MPB liga-se a uma certa limitação da indústria fonográfica nacional, que esteve em boa medida restrita, até os anos 1980, ao eixo de produção e consumo formado pelas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Tal limitação será superada ao longo da década de 1990, com a disseminação das tecnologias digitais de produção musical, fator que irá permitir o

surgimento de milhares de estúdios de gravação e de gravadoras musicais independentes (Vicente, 2014). Nesse contexto, novos artistas e cenas musicais ganharão evidência, inclusive os grupos pioneiros do rap paulistano.

## O rap de São Paulo

O primeiro grande destaque será o grupo Racionais MC's, que lança seu primeiro trabalho em disco ainda em 1988. Dez anos depois, em 1998, os Racionais vencem o *Video Music Brasil Awards* (VMB), da MTV brasileira, alcançando projeção nacional com seu CD *Sobrevivendo no inferno* (1997). Como já apontado em trabalho anterior (Vicente; Soares, 2015), o grupo manteve um claro afastamento da mídia hegemônica e das grandes gravadoras, com sua própria presença na premiação da MTV sendo resultado de um difícil processo de negociação (Miranda, 2007). Apesar desse distanciamento, não se pode afirmar que eles necessariamente recusaram qualquer contato com a tradição da MPB, já que o CD *Sobrevivendo no inferno* trazia a canção “Jorge da Capadócia”, uma regravação de um antigo sucesso de Jorge Benjor. O próprio nome do grupo parece ter sido inspirado por um disco de Tim Maia (*Racional*, 1975), artista de quem também utilizaram uma base sampleada em uma gravação de 1993.<sup>7</sup>

Ainda que consideremos essa uma forma de articulação com a tradição da MPB, é claro que compreendemos que também se trata aqui de uma reapropriação da canção de Jorge Benjor em nome de um espaço mais autônomo para a black music brasileira, caracterizando um movimento dinâmico e em fluxo, que atravessa as duas fronteiras e as transpõe. Por essa chave, podemos afirmar que a gravação “desnacionaliza” a obra,

---

7. “O homem na estrada”, com samples da canção “Ela partiu”, de Tim Maia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=02-h9t0VpVI>. Acesso em: 24 set. 2017.

retirando-a da esfera da MPB e reinstalando-a num contexto étnico e regional, construído em alguma medida também pela própria trajetória dos Racionais como representantes de um espaço local.

Embora a busca por autonomia, por afirmação identitária e a vinculação ao local tenham se mantido inalteradas nesses quase vinte anos que separam o sucesso de *Sobrevivendo no inferno* do cenário atual, existe uma clara mudança de postura assumida por novos nomes do rap paulistano, com destaque para Emicida e Criolo, os dois únicos a conquistarem o VMB desde então. Em ambos os casos, as premiações foram obtidas em 2011.<sup>8</sup> Depois disso, Criolo tornou-se um artista amplamente reconhecido e já se apresentou ao lado de nomes consagrados da MPB como Caetano Veloso, Milton Nascimento e Ney Matogrosso, entre outros. Porém, o episódio que focaremos aqui ocorreu entre o final de 2010 e o início de 2011. Antes, portanto, desse reconhecimento mais amplo.

## Criolo e Chico Buarque: diálogos em fluxo

Em setembro de 2010, é postado um vídeo no YouTube<sup>9</sup> no qual Criolo apresenta em uma lanchonete, de forma improvisada e sem acompanhamento instrumental, uma versão rap baseada na letra de “Cálice”, canção composta em 1973 por Chico Buarque e Gilberto Gil. Proibida pelo regime militar ainda em 1973, “Cálice” foi liberada apenas em 1978, quando se iniciava o lento processo de abertura política do país. Gravada por Chico Buarque e Milton Nascimento (LP *Chico Buarque*, Polygram, 1978), a canção alcançou considerável sucesso.<sup>10</sup> Segue abaixo a transcrição da letra apresentada no vídeo:

---

8. Criolo obteve os prêmios por melhor disco (*Nó na orelha*), melhor música (“Não existe amor em SP”) e revelação do ano. Já Emicida levou os prêmios de clipe do ano (“Então toma”) e de artista do ano (Perline, 2011).

9. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akZY0-6Rs0A>. Acesso em: 24 set. 2017.

10. Garcia (2014) apresenta uma extensa discussão sobre a trajetória da canção original em texto que também aborda o episódio aqui relatado, embora a partir de uma chave de discussão distinta.

*Como ir pro trabalho sem levar um tiro  
Voltar pra casa sem levar um tiro  
Se as três da matina tem alguém que frita  
E é capaz de tudo pra manter sua brisa*

*Os saraus tiveram que invadir os botecos  
Pois biblioteca não era lugar de poesia  
Biblioteca tinha que ter silêncio,  
E uma gente que se acha assim muito sabida*

*Há preconceito com o nordestino  
Há preconceito com o homem negro  
Há preconceito com o analfabeto  
Mas não há preconceito se um dos três for rico, pai.*

*A ditadura segue, meu amigo Milton  
A repressão segue, meu amigo Chico  
Me chamam Criolo o meu berço é o rap  
Mas não existe fronteira pra minha poesia, pai.*

*Afasta de mim a biqueira, pai  
Afasta de mim as biate, pai  
Afasta de mim a cocaine, pai  
Pois na quebrada escorre sangue, pai.*

Meses depois, durante um show realizado em Belo Horizonte, Chico Buarque respondeu musicalmente a Criolo, improvisando um rap:<sup>11</sup>

*Gosto de ouvir o rap, hip hop da rapaziada  
Um dia vi uma parada assim no YouTube  
E disse “que os pariul”:  
parece o Cálice aquela cantiga antiga minha e do Gil*

---

11. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GUpylvhydLo>. Acesso em: 24 set. 2017.

*Como se o camarada me dissesse:  
Bem-vindo ao clube Chicão, bem-vindo ao clube.  
Valeu Criolo Doido, evoé, jovem artista  
Pego aqui o refrão doído do rapper paulista*

*Afasta de mim a biqueira, pai  
Afasta de mim as biate, pai  
Afasta de mim a cocaine, pai  
Pois na quebrada escorre sangue,*

*Pai, afasta de mim esse Cálice, pai  
afasta de mim esse Cálice, pai  
afasta de mim esse Cálice.  
De vinho tinto de sangue*

O episódio, bem como a comparação entre os discursos dos dois artistas, suscita algumas questões que merecem ser destacadas. Um caminho de leitura mais evidente é estabelecido pelo modo como Criolo transpõe para a realidade da periferia paulistana o clima opressivo e o cotidiano violento invocados pela canção. Essa realocização da música passa também pelo uso de gírias de uso corrente na periferia, não necessariamente conhecidas em outras regiões da cidade. “Biqueira” refere-se ao local de venda de drogas; “biate” é uma versão aportuguesada da palavra inglesa *bitch*; “frita” e “brisa” referem-se ao consumo e às sensações provocadas pelas drogas; “quebrada”, aos locais mais distantes e perigosos da periferia etc. Além da presença das drogas e da violência, também a questão do preconceito – contra negros, nordestinos e analfabetos – é invocada.

Trata-se de um deslocamento importante, no qual a segregação e o desencanto da cidade – vinculados, na canção de Chico e Gil, ao aparato repressivo da ditadura – são relidos a partir do cotidiano da periferia, onde a sedução das drogas, e a violência de policiais e criminosos, são um risco permanente. Por meio dessa transposição, Criolo pode afirmar aos “amigos” Milton e Chico que a ditadura e a repressão prosseguem, ao menos para aqueles que são excluídos dos modos de vida e consumo das grandes metrópoles de países periféricos.

Além de diferenças históricas e políticas, não é difícil apontar aquilo que separa os dois artistas em termos de idade, de origem social, do público que tradicionalmente acompanha seus shows, ou mesmo em sua relação com a grande mídia e o mercado nacional de bens simbólicos. No entanto, nossa intenção aqui é mostrar justamente o contrário, ou seja, o que efetivamente os aproxima e como a questão dos fluxos culturais une seus trabalhos e possibilita o diálogo acima referido. Nesse sentido, gostaríamos de apontar a própria tradição da MPB como fonte de referências e legitimação. Afinal, é forçoso reconhecer que, apesar das diferenças, Criolo decidiu construir sua mensagem sobre a realidade da periferia a partir de uma música que tinha sido lançada por Chico Buarque mais de trinta anos antes. E não nos parece plausível afirmar que o tenha feito de forma irônica ou como uma crítica à canção original.

Em entrevista concedida em 2011, depois da veiculação do clipe mas antes da resposta de Chico, quando perguntado se a versão de “Cálice” foi resultado de uma brincadeira, Criolo é bastante claro: “Foi brincadeira não, mano. Eu já tinha aquela poesia na minha cabeça há algum tempo”. Afirma ainda que a gravação, ainda que improvisada e com o texto declamado de memória, “foi um momento sublime”. Perguntado na mesma entrevista sobre o que pensava de Chico Buarque e Milton Nascimento, Criolo responde: “Eles são mestres. Pessoas que contribuem muito para a nossa música com suas letras” (Oba Oba, 2014).

Considerando os episódios acima relatados, entendemos que essa contribuição ou, mais precisamente, o diálogo entre o rap e a MPB, pode ser pensado a partir de ao menos quatro vertentes. Em primeiro lugar, no caso do rap, como referencial poético e musical, paradigma de qualidade artística e de posicionamento crítico. Nesse sentido, mesmo que se possa questionar a pretensão de intelectuais engajados dos anos 1960, como foi o caso de Chico Buarque, de construir um discurso onde buscavam localizar as aspirações de representantes das classes populares e de chegar a essa população, a performance de Criolo demonstra que a obra do primeiro ainda oferece referenciais artísticos e chaves interpretativas para o doloroso quadro da periferia paulistana. Assim, ainda que a ideia de “ida para o povo” (Napolitano, 2010, p. 6) dos intelectuais dos anos 1960 tenha tido suas

evidentes limitações, o trabalho de Criolo demonstra que, em alguma medida, a periferia recebeu a mensagem. Desse modo, o diálogo apresenta-se como uma instância de legitimação para ambos os artistas, não se tratando, portanto, de uma aceitação condescendente por parte da MPB e nem de uma assimilação domesticada por parte do rap.

Em segundo lugar, a MPB oferece uma importante chave para a ampliação do público de Criolo, já que funciona como território partilhado e repertório comum, possibilitando sua aproximação de um receptor informado fora da tradição do rap. Ao mesmo tempo, o rap e o próprio diálogo funcionam como estratégias de atualização senão da obra, ao menos da postura artística de Chico Buarque, de seu posicionamento junto a novos realizadores no campo da produção simbólica da música brasileira.

Além disso, no caso do rap, esse diálogo pode ser visto também como espaço de afirmação de uma autonomia artística, especialmente se considerarmos as demandas de um mercado fonográfico fortemente racionalizado. A atitude independente dos rappers, na configuração atual do mercado musical, não garante essa autonomia por si só, já que o caminho da produção independente se tornou comum a artistas de todos os gêneros, inclusive àqueles de forte apelo comercial como o sertanejo universitário e o funk ostentação. Assim, o equilíbrio entre autonomia identitária e reconhecimento social deve ser pensando não apenas na perspectiva dos circuitos de produção, mas também nos termos da recepção e circulação.

Finalmente, temos a questão do nacional. Embora a identificação local seja um elemento fundamental na legitimação artística e social do rap paulistano, a conexão com a MPB permite também sua identificação enquanto música brasileira. Trata-se, como se sabe e vimos rapidamente no início desse texto, de uma tradição vigorosa, que tem permitido a expressão de diferentes discursos políticos e sociais, a assimilação de um amplo leque de influências e a expressão de artistas de todas as regiões do país e das mais distintas formações culturais. Manter essa diversidade e renovar a aposta na sofisticação poética e musical, bem como no engajamento político e social dessa música, dentro de uma tradição

crítica do nacional popular como a desenvolvida no país entre as décadas de 1950 e 1960 (Ortiz, 1989) é, certamente, um projeto que aproxima muitos artistas da MPB e do rap brasileiro.

Embora não seja esse o espaço para o desenvolvimento desse tema de modo mais profundo, gostaríamos de apontar, nessa mesma chave da questão dos fluxos e deslocamentos, para a aproximação entre a poesia moderna brasileira e a cultura hip hop da periferia paulistana. A versão de Criolo para “Cálice” traz uma importante menção a esse cenário: “Os saraus tiveram que invadir os botecos / Pois biblioteca não era lugar de poesia”.

Os versos referem-se a um movimento iniciado em 2001 por Sérgio Vaz com a criação da Cooperifa – Cooperativa Cultural da Periferia. Embora existam registros anteriores de encontros poéticos organizados na periferia (Tennina, 2013, p. 13), a provocativa denominação “sarau” – atribuída tradicionalmente a encontros artísticos da elite econômica e cultural realizados no país desde pelo menos o século XIX – foi usada pela primeira vez por Vaz. O Sarau da Cooperifa inspirou o surgimento de dezenas de projetos equivalentes surgidos na periferia de São Paulo, que também adotaram a denominação de “sarau”. Já o bar é um tradicional espaço de sociabilidade da periferia e também se tornaria o local dominante de atuação desses projetos poéticos. Nas palavras de Sérgio Vaz,

[...] o espaço que o Estado deixou para nós é o bar, aqui não tem museu, não tem teatro, não tem cinema, não tem lugar para se reunir, e o bar é o nosso centro cultural, onde as pessoas se reúnem para discutir os problemas do bairro, aonde as pessoas vêm se reunir depois do trabalho, onde as pessoas se reúnem quando vai jogar bola, ou quando é um aniversário, se reúnem para ouvir e tocar samba, então o bar é a nossa agora, a nossa assembleia, o nosso teatro, tudo, a única coisa que o Estado deixou para nós foi o bar (Tennina, 2013, p. 12).

Encontros poéticos são tradicionais dentro da cultura hip hop, mas vinculam-se tradicionalmente aos *slams*, surgidos nos Estados Unidos ainda nos anos 1980. O termo, com o tempo, passou a referir-se a encontros competitivos nos quais os participantes têm

um tempo limitado ao microfone, e sua performance e poesia são julgadas pelo público e/ou por um júri. No Brasil, os slams são um fenômeno mais recente. O Slam da Guilhermina, por exemplo, um dos mais tradicionais de São Paulo, surgiu em 2012 e em 2017 participou do Circuito Sesc de Artes e da Virada Cultural de São Paulo (Livre Opinião, 18/05/2017).<sup>12</sup>

Realizando suas batalhas na última sexta feira de cada mês na praça da estação de metrô Guilhermina-Esperança, na zona leste de São Paulo,<sup>13</sup> o Slam da Guilhermina tem entre seus fundadores o poeta Emerson Alcalde, que ganhou o segundo lugar na Copa do Mundo de Slam da França (2014) e defende que o objetivo dos slams é divulgar a poesia em espaços públicos, tornando os moradores da periferia em produtores culturais, ampliando os circuitos de recepção, e mostrando a força dos saraus e da literatura em regiões mais afastadas da cidade de São Paulo.

Em sua página no Facebook, o Slam da Guilhermina publica atividades próprias e aquelas de outros slams, além de apresentar uma variada produção audiovisual e fotográfica (vídeos, imagens, depoimentos) de suas realizações. A preocupação com a comunicação entre os integrantes do Slam, seus parceiros e o público é perceptível nesse espaço de divulgação, usado de forma dinâmica e contando com postagens variadas. Em sua apresentação, lemos que o Slam “segue o cânone dos *poetry slam's* espalhados pelo mundo, e dentro deste existem as regras universais, são elas: a pessoa deve ter três poesias autorais que durem no máximo três minutos durante sua apresentação, não é possível utilizar adereços, figurinos e acompanhamento musical. No caso de empate os poetas apresentarão outras poesias até

---

12. Entre os slams mais atuantes na cidade de São Paulo em 2017, além do Guilhermina ([facebook.com/SlamDaGuilhermina](https://www.facebook.com/SlamDaGuilhermina)), podemos citar: Slam Fluxo ([www.facebook.com/SlamFluxo](https://www.facebook.com/SlamFluxo)), Slam Resistência ([www.facebook.com/SlamResistencia](https://www.facebook.com/SlamResistencia)), Slam do 13 ([www.facebook.com/SlamDo13](https://www.facebook.com/SlamDo13)), Slam da Norte ([www.facebook.com/SlamDaNorte](https://www.facebook.com/SlamDaNorte)), Slam das Minas ([www.facebook.com/SlamDasMinasSP](https://www.facebook.com/SlamDasMinasSP)), Slam do Corre ([www.facebook.com/SlamDoCorre](https://www.facebook.com/SlamDoCorre)), entre outros. Todos possuem páginas em redes sociais, especialmente no Facebook, com expressiva atuação e produção de materiais verbais, visuais e audiovisuais. Acesso em: 24 set. 2017.

13. Segundo dados publicados na página do Slam no Facebook, os campeonatos de poesias faladas da Guilhermina “reúnem mensalmente mais de trezentas pessoas em uma praça/arena a céu aberto na Vila Guilhermina”, desde fevereiro de 2012. Disponível em: [www.facebook.com/pg/slamdaguilhermina/about](https://www.facebook.com/pg/slamdaguilhermina/about). Acesso em: 24 set. 2017.

o desempate. Toda edição sai um vencedor e todos se encontram na finalíssima do ano, e sendo o vencedor desta irá disputar o Slam BR, o vencedor representará o Brasil na Copa do Mundo de Slam de Paris” (informação disponibilizada online).<sup>14</sup>

Embora conectados à cultura hip hop, os saraus distinguem-se dos slams por não terem um caráter competitivo e, também, por não serem exclusivamente encontros para a apresentação de poesias produzidas pelos próprios participantes, embora essa seja sua principal função, mas são ainda espaços de estudo e leitura nos quais a tradição literária nacional e internacional é celebrada.<sup>15</sup> Assim, e ainda que estejamos apenas nos momentos iniciais de uma investigação relacionada ao tema, entendemos que também na importante produção poética da periferia das grandes metrópoles brasileiras podemos falar em fluxos culturais e trocas simbólicas, que renovam os sentidos e a importância de diferentes tradições artísticas nacionais.

## Considerações finais

Entendemos que as diferenças de postura entre os artistas de duas gerações da cena do rap paulistano, brevemente apresentadas neste artigo, demarcam um processo de afirmação e consolidação dessa cena musical. Assim, se em 1998 esse era um espaço a ser construído e legitimado, ainda fechado em si mesmo, de 2011 em diante já se constituía como um território artístico mais claramente delimitado, a partir do qual era possível o diálogo inclusive com artistas e gêneros musicais não diretamente ligados à black music brasileira.

Essa abertura passa, especialmente no caso da obra de Criolo, por uma atualização e revalorização do referencial da MPB, que tem as suas contribuições estéticas e políticas

---

14. Informação pública disponibilizada em página online na rede social Facebook. Disponível em: <http://www.facebook.com/pg/slamdaguilhermina/about>. Acesso em: 24 set. 2017.

15. Entre diversos exemplos podemos citar o “Especial Carlos Drummond de Andrade”, promovido pelo Sarau da Cooperifa em 2012 (Mandrake, 19/03/2012).

reassignificadas em produções desenvolvidas por esse rapper paulistano. Simultaneamente, o referencial da MPB oferece um importante espaço de interlocução para os artistas do rap com segmentos mais amplos da sociedade, possibilitando o diálogo e um importante espaço de legitimação artística para esses agentes. Pois, como Criolo observa em uma entrevista já citada, “tudo é música. O que nos conecta são os seres humanos que estão escutando, são os corações, a vontade de fazer música. A vontade de um cara que quer ser DJ é a mesma vontade de um cara que quer tocar violão” (Oba Oba, 2014).

De modo mais amplo, o investimento na sofisticação lírica e musical das obras, bem como o discurso de engajamento político que caracterizaram a instituição da MPB, servem como balizas para que artistas como Criolo definam com mais clareza seu posicionamento no campo de produção da música popular contemporânea, permitindo o estabelecimento de um espaço distanciado das demandas mais propriamente comerciais do mercado musical. Além disso, ao se afirmar como poeta – ao contrário do que poderia ser a ele atribuído por discursos dominantes – e, desse modo, como autêntico representante da tradição da chamada MPB, Criolo não apenas afirma sua posição na cena artística mas expande essa mesma cena, nela incluindo outros atores sociais.

De modo semelhante, ao incorporar elementos da MPB em sua música de maneira transgressora, é o próprio rap que se expande, mas não de maneira resignada, obrigando artistas já consagrados a reconhecerem seu lugar. Mas não é apenas o circuito da produção que se alarga, posto que o público também circula em esferas distintas – seja aquele próprio da MPB, seja o público específico do rap, ou um outro, também híbrido, que se faz no entremeio dessas manifestações culturais circulantes. Entre criadores, audiências e obras estabelecem-se caminhos que se inter cruzam e intercambiam papéis sociais, desafiando as fronteiras antes mais rígidas entre estabelecidos e estigmatizados, e aquelas entre hegemonias e resistências.

Isso possibilita, em alguma medida, a ampliação dos horizontes dessa produção artística para além dos limites da periferia sem, no entanto, cair no fosso comum do exótico e/ou do massivo. Ao mesmo tempo, artistas como Criolo atualizam o campo da MPB, permitindo a renovação de sua tradição, o estabelecimento de outros espaços de atuação

para seus artistas e releituras de suas obras junto a novos públicos, como as inúmeras parcerias entre artistas do rap e da MPB parecem demonstrar. Por meio de todos esses elementos, devemos ouvir com atenção a autodefinição do artista no improviso de Cálice: “Me chamam Criolo e o meu berço é o rap, mas não existe fronteira pra minha poesia”.

## Referências

- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.
- FRASER, Nancy. “A justiça social na era da política da identidade: Redistribuição, reconhecimento e participação”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 7-20, 2002.
- GARCIA, Walter. “Notas sobre ‘Cálice’” (2010, 1973, 1978, 2011). **Música Popular em Revista**, Campinas, ano 2, v. 2, p. 110-50, 2014.
- NAPOLITANO, Marcos. **Seguindo a canção**: engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969). Versão digital revisada pelo autor, 2010. Disponível em: [https://www.academia.edu/3821530/SEGUINDO\\_A\\_CANCAO\\_digital](https://www.academia.edu/3821530/SEGUINDO_A_CANCAO_digital). Acesso em: 24 set. 2017.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SOARES, Rosana de Lima. “Realismos audiovisuais: visibilidades intertextuais em documentários televisivos”. **Doc On-Line**: revista de cinema documentário, n. 18, p. 216-240, 2015.
- TENNINA, Lucía. “Saraus das periferias de São Paulo: poesia entre tragos, silêncios e aplausos”. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 42, p. 11-28, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2316-40182013000200001>. Acesso em: 24 set. 2017.
- VICENTE, Eduardo. **Da Vitrola ao iPod**: uma história da indústria fonográfica no Brasil. São Paulo: Alameda, 2014.
- VICENTE, Eduardo; SOARES, Rosana. “Centro Cultural da Juventude: um olhar sobre a diversidade musical de São Paulo”. **Música Popular em Revista**, v. 1, p. 93-114, 2012.

- \_\_\_\_\_. “O folhetim e a canção: a representação do negro e das identidades periféricas na televisão brasileira”. **Revista Novos Olhares**, v. 2, p. 28-36, 2013.
- \_\_\_\_\_. “O global e o local na construção de identidades étnicas e regionais na música popular brasileira: o movimento Hip Hop paulistano”. In: SÁ, Simone Pereira de; CARREIRO, Rodrigo; FERRARAZ, Rogerio (orgs.). **Cultura Pop**. Salvador/Brasília: Edufba/Compós, p. 229-245, 2015.

### Reportagens

- LIVRE OPINIÃO. “Slam da Guilhermina leva batalha de poesias à Virada Cultural 2017”, 18/05/2017. Disponível em: <https://livreopinioao.com/2017/05/18/slam-da-guilhermina-leva-batalha-de-poesias-a-virada-cultural-2017/>. Acesso em: 24 set. 2017.
- MANDRAKE. “Sarau da Cooperifa – especial Carlos Drummond de Andrade”, 19/03/2012. LM Notícias. Disponível em: <http://www.rapnacional.com.br/sarau-da-cooperifa-especial-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: 24 set. 2017.
- MIRANDA, D. “Reuniões em lanchonetes no centro levaram Racionais à MTV”. Portal G1, 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Musica/0,,MUL174771-7085,00-REUNIOES+EM+LANCHONETE+DO+CENTRO+LEVARAM+RACIONAIS+A+MTV.html>. Acesso em: 24 set. 2017.
- OBA OBA. “A estrada de Criolo: rapper fala sobre o passado, o presente e o futuro de sua música”, atualizada em 20/05/2014. Disponível em: <http://www.obaoba.com.br/brasil/magazine/estrada-de-criolo>. Acesso em: 24 set. 2017.
- PERLINE, G. “Criolo e Emicida são os grandes vencedores do MVB 2011”, 16/06/2011. Disponível em: <https://musica.terra.com.br/criolo-e-emicida-sao-os-grandes-vencedores-do-vmb-2011,78cc507c7255a310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 24 set. 2017.

# Café com bobagem: memes da internet como chave para a compreensão dos desvios humorísticos e educacionais

Bolívar Teston de Escobar<sup>1</sup>

## Introdução

Em uma antiga piada grega extraída do compilado *Philogelos*<sup>2</sup> e traduzida por Mary Beard (2015) em seu livro *Laughter in Ancient Rome: On Joking, Tickling, and Cracking Up*, um barbeiro, um careca e um acadêmico [*scholastikos*] viajam por uma floresta até que começa a anoitecer. Eles decidem montar um acampamento e sorteiam a ordem dos turnos de vigia: enquanto dois dormem, o terceiro fica acordado para dar o alerta em caso do aparecimento de ladrões ou feras selvagens. Tendo completado seu turno, o careca acorda o barbeiro que, entediado após algumas horas montando guarda, decide se distrair cortando o cabelo do acadêmico. Finalizado seu turno, o barbeiro acorda o acadêmico que, mal-humorado, coloca a mão sobre a própria cabeça e se descobre careca. “Veja só que barbeiro imbecil”, pensou o acadêmico. “Errou a ordem e acordou o careca em vez de mim!”.

---

1. Mestrando em Design pela Universidade Federal do Paraná e produtor de conteúdo humorístico para a internet. E-mail: bolivarescobar@gmail.com.

2. Considerado o mais antigo livro humorístico do qual se tem registros, é um compilado com mais de 250 piadas escrito provavelmente por volta do século IV d.C.

Segundo Beard, essa é uma das várias piadas resgatadas da Roma antiga que tiravam sarro explorando estereótipos de classes profissionais (uma chave humorística ainda amplamente utilizada hoje, se pensarmos em piadas sobre advogados, por exemplo). Essa, em particular, zombava dos acadêmicos e intelectuais como sendo pessoas tão alienadas do mundo real, em prol de seus estudos e divagações, que acabavam sendo capazes de cometer esses mal-entendidos banais.

O interessante a ser observado em piadas assim é que elas denunciam a relação que se cria ao ser constatada a figura de autoridade que se impõe implicitamente em relações como mestre-aprendizes, alunos-professores e outras formas populares de transmissão de conhecimento: assim que se cria a autoridade, criam-se juntamente os mecanismos de chacota ou desmerecimento dela. Várnagy (2016) menciona, como exemplo, as diversas formas de humor clandestino em países sob regime soviético no século XX – piadas que satisfaziam a necessidade de “nivelar” a autoridade excessiva. Em suma, o riso parece naturalmente cumprir uma função de “desvio” da ordem e do que é imposto como socialmente dado como certo (Alberti, 1999).

Adentrando pelo século XXI, não obstante, a internet parece ter herdado esse propósito antiautoridade em sua natureza horizontal de criação de conteúdo cada vez mais abrangente. A dinâmica dessa contestação da autoridade presente no humor se manifesta diariamente, com a rápida produção de paródias, distorções e fotomontagens com figuras públicas e as notícias sobre seu cotidiano, como esta célebre montagem com Donald Trump e família durante uma visita ao Vaticano (Figura 1):



Figura 1: Montagem com a foto da visita de Donald Trump ao Papa Francisco, no Vaticano (elementos de filmes de terror foram adicionados por Photoshop). Fonte: <http://knowyourmeme.com/photos/1258444-the-trumps-meet-pope-francis>. Acesso em 24 set. 2017.

Fazendo uma resignificação do que originalmente eram imagens remixadas e postadas em fóruns e grupos, a mídia trata como “memes” essas distorções e corruptelas da iconografia jornalística que surgem concomitantemente às reportagens e transmissões dos grandes veículos de informação. A internet, em suas formas de interações populares como redes sociais (Facebook, Instagram, Twitter) e outros ambientes virtuais de troca de informações (Reddit, MetaFilter, SlashDot), abre um espaço de desvio no qual conteúdos criados pertencem a uma linguagem interna e a um discurso fora dos padrões, desprovido de potencial educacional e credibilidade, já que textos e imagens que circulam pela internet são *de todos, para todos*. Sob um viés foucaultiano (Foucault, 1996), é possível afirmar que a internet apresenta-se hoje acompanhada de várias instâncias que caracterizam e influenciam seu discurso, fortalecendo propósitos desviantes ao mesmo tempo em que mina sua credibilidade como fonte “séria”.

Buscaremos, portanto, não tratar a internet como uma entidade separada, ou “à parte” do mundo real, onde as coisas acontecem, conforme deixa implícita essa atenção especial dedicada pela mídia de massa ao conteúdo produzido nela. Os conteúdos que se criam na internet, quando vistos dessa forma, parecem se tratar do que, nas palavras de Bruno Latour (1994), seriam províncias ontológicas distintas, com discursos conflitantes que não devem se misturar. A exploração feita a seguir delineia um panorama de alguns desvios originalmente criados na internet, sua subsequente apropriação por interesses das comunidades que os consomem, e os novos desvios que surgem a partir disso.

Essa “dinâmica desviante” nos permite traçar raciocínios que extrapolam o intento meramente humorístico dessas mensagens e nos ajudam a compreender valores e visões de mundo que estão embutidas nelas. Alguns desdobramentos sobre a possibilidade de encarar essa cultura memética como uma chave para projetos educacionais são abordados no tópico final.

## As cafeterias inglesas do século XVII e a dinâmica da internet

Talvez a melhor forma de entender o que se passa na internet hoje seja comparando o ambiente virtual, incluindo a gigantesca profusão de pessoas, imagens e textos (desde artigos acadêmicos públicos até comentários em portais de notícias) que transitam por ele, com as cafeterias (*coffeehouses*) que começaram a surgir no século XVII e que, pelo final do século XVIII, haviam se multiplicado em centenas por uma Inglaterra que passava pelos primeiros sinais de mudança da Revolução Industrial (Shapin, 2006).

Em 1675 o rei da Inglaterra Charles II, temeroso em relação à crescente produção e disseminação de “notícias falsas”, tentou inúmeras vezes censurar e até mesmo fechar algumas cafeterias londrinas (*idem*). Segundo Cowan (2008), as cafeterias eram estabelecimentos voltados à comercialização do novo produto oriundo do mundo árabe, mas acabaram logo se tornando centros de aglomeração popular nos quais homens de

diversas classes sociais podiam se reunir para discutir política, vender coisas, aprender estudos sobre anatomia, contratar prostitutas ou se informar das últimas novidades da política internacional.

Nas palavras de Shapin (2006), as cafeterias inglesas do século XVII eram “[...] lugares onde a liberdade de expressão floresceu”. Reunindo viajantes, comerciantes, acadêmicos, políticos, jornalistas e diversas outras classes profissionais, a ideia de um local desconectado das esferas controladas pelo Estado ou por outros mecanismos de ordenação soa familiar ao ideal do qual emergiu a internet dos anos 2000: um ambiente no qual interações eram regidas pelo anonimato e por onde informações fluíam em velocidades e sentidos diversos (Bernstein et. al., 2011). Cowan (2008) contribui para acentuar tal semelhança ao propor que as cafeterias foram um importante motor para descobertas científicas e troca de informações por disponibilizarem um local de fácil acesso (bastava pagar alguns centavos para poder entrar) e por ficarem abertas até tarde da noite.

Operando por essa lógica de múltiplas vozes expressando-se sobre diversas temáticas e a qualquer hora, as redes sociais e plataformas como o 4chan ou o Reddit propõem-se como espaços virtuais que abrigam muitos usuários que, usufruindo do anonimato, podem criar conteúdo e fomentar discussões, promovendo práticas hoje consideradas centrais da Web 2.0: a da cultura participativa e da inteligência coletiva (Soares, 2014). A emergência dessa cultura virtual, ou, mais precisamente, dessa cibercultura,<sup>3</sup> segue uma premissa descrita por Lemos (2005) como a do “Pode Tudo na Internet”: qualquer pessoa pode criar seu próprio blog, postar seus próprios vídeos, divulgar seus próprios trabalhos em redes sociais. Essas informações, ainda segundo o autor, são emitidas e recebidas em tempo real seguindo certo fluxo contínuo de emissão, conexão e redirecionamento – ou seja, mensagens são enviadas, interpretadas e reconfiguradas em novos conteúdos.

Lemos (2005) sugere que essa reconfiguração deve ser vista como um fenômeno indissociável da crescente abrangência da conectividade através de dispositivos móveis e

---

3. Conforme define Lemos (2005, p. 1), a cibercultura é compreendida pelas “[...] relações entre as tecnologias informacionais de comunicação e informação e a cultura, emergentes a partir da convergência informática/telecomunicações na década de 1970”.

redes *wi-fi*. Além disso, essa “remixagem” de conteúdos impacta diretamente estruturas sociais e instituições comunicacionais, já que não há a intenção de sobrepor um meio ao outro, mas sim de promover o alcance cada vez maior desses meios em suas diversas reconfigurações.

Conteúdos humorísticos são um resultado recorrente da cultura remix cibernética. Soares (2014) menciona algumas modalidades que o humor assume na internet: desde gifs animados (geralmente demonstrando reações) até o *digital trash* – remixes criados através de uma configuração propositalmente tosca e malfeita. Ainda segundo o mesmo autor, pelo fato de esses conteúdos serem postados e compartilhados em redes sociais de visualização aberta, a interatividade, ou seja, a ampla participação de leitores e frequentadores dos blogs e páginas, faz com que os conteúdos sejam cada vez mais replicados e novamente remixados.

Shifman (2014) argumenta que esse fenômeno da criação de *memes*<sup>4</sup> pode servir como uma chave para compreender os princípios valorativos da cibercultura: para o autor, essas aparentes manifestações de bizarrice e excentricidade operam de acordo com alguns princípios culturais.

Os memes da internet que remixam imagens, segundo Shifman (2014), são construídos seguindo princípios de: (1) hipersignificação, ou seja, o sentido deles está em sua própria codificação, e não em fatores externos; (2) prospecção fotográfica, ou seja, ressignificando a fotografia de forma a preservar a memória para uma maneira de expressão visando gerar réplicas; e (3) significação operacional, isto é, trazendo textos e composições formulaicas<sup>5</sup> que atuam como “convites” para futuras remixagens.

O que Shifman defende é que os memes, por operarem através desses princípios, contrapõem-se à cultura do “mundo real” ao promoverem desvios humorísticos. Um

---

4. Segundo Shifman (2014), o termo “meme” foi cunhado por Richard Dawkins em 1974 e referia-se a unidades culturais que passam de pessoa para pessoa por meio da cópia ou imitação. O termo foi desde então empregado para se referir aos produtos das remixagens da internet.

5. Embora a melhor tradução para “*formulaic*” para o português seja “estereotipada”, decidi manter o termo como falso-cognato para manter a intenção de Shifman ao se referir à criação de memes como sujeita a fórmulas iconográficas pré-estabelecidas

exemplo análogo aos dos citados pelo autor é o fenômeno do *planking* (Figura 2), meme surgido por volta do ano 2010 que consistia basicamente em fotos de pessoas deitadas, de bruços, mantendo o corpo rígido, em superfícies insólitas.



Figura 2: Compilação de pessoas fazendo *planking*. Fonte: <http://knowyourmeme.com/memes/planking>. Acesso em 24 set. 2017.

De acordo com Shifman (2014), qualquer tentativa de encontrar um significado fora do próprio meme resultará em frustração, já que esse gênero memético (definido como “tendência fotográfica” pelo autor) não visa comunicar nada além do próprio ato do *planking*, portanto operando através da hipersignificação desse próprio ato.

Essa dinâmica tende a ofuscar os limites entre produtores e consumidores de conteúdo, já que os próprios membros das comunidades digitais que produzem esses remixes são os mesmos que impulsionam o consumo deles (Shifman, 2014).<sup>6</sup> Um curioso fenômeno ocorre

---

6. Comportamento que deu origem ao termo *prosumer*, cunhado pelo futurologista Alvin Toffler em 1980.

a partir do momento em que empresas ou agências governamentais se apropriam desses princípios para tentar comunicar com esses públicos na internet. Um exemplo brasileiro: em meio à crise política instaurada após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o PMDB, através de seu perfil no Facebook, tentou se apropriar de um meme que circulava pela rede social na época, consistindo de frases que evidenciassem o quão ironicamente “diferentão” era um suposto emissor alheio à realidade (Figura 3):

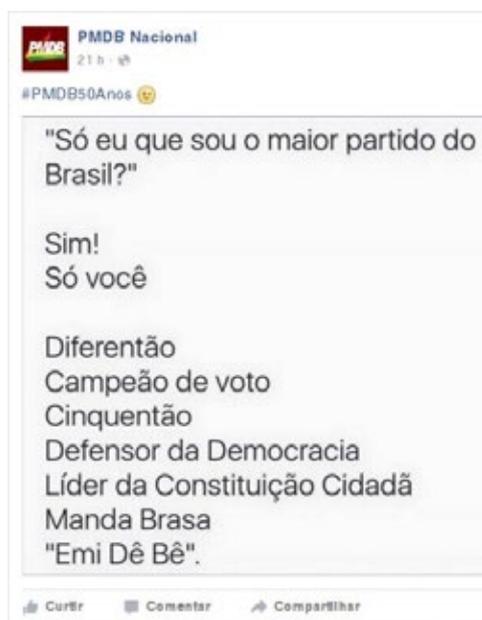


Figura 3: *Screenshot* da postagem feita pela página oficial do PMDB. Imediatamente os internautas postaram mensagens de indignação sobre a apropriação errônea do meme.<sup>7</sup> Fonte: arquivo pessoal do autor.

Essa apropriação de memes por organizações com fins lucrativos ou político-partidários ressoa com o manifesto de David Foster Wallace (2012) em seu ensaio *Uma coisa*

---

7. Mais detalhes sobre o fato em: <https://extra.globo.com/noticias/extra-extra/pmdb-tenta-criar-meme-diferentona-mas-vira-piada-no-facebook-18428327.html>. Acesso em 24 set. 2017.

*supostamente divertida que eu nunca mais vou fazer*: enquanto ensaios tem, por obrigação, um compromisso para com o leitor, anúncios publicitários valem-se de manobras retóricas que os ajudam a cumprir seu objetivo primário, que é servir aos interesses financeiros de seus patrocinadores.<sup>8</sup> Essa capacidade de longo alcance dos memes é o que atrai a área do marketing, segundo Junqueira (2016), já que esse potencial de replicação também gera engajamento do público. Entretanto, um meme apropriado pelo marketing deixa de lado seu princípio de hipersignificação e passa a voltar-se para a promoção de algum produto ou ideia, indo contra a lógica da remixagem da cibercultura.

Essa problematização dos memes humorísticos, perdendo seu lugar como forma de desvio para serem incorporados pelo marketing, segue a mesma lógica prevista por Naomi Klein (2002) ao constatar a apropriação das estratégias contraculturais pela propaganda norte-americana: empresas que eram atacadas pelo ativismo passaram a recorrer ao próprio ativismo ressignificado como valores de marca em seus anúncios publicitários. É exatamente dessa forma que Junqueira (2016, p. 25) explica a apropriação dos memes pela rede brasileira de fast-food Giraffas:

A partir dessas operações comunicativas, visa angariar e sustentar envolvimento, engajamento e simpatia dos consumidores, que venham potencialmente resultar, por sua vez, em posicionamento, memorização e construção de referências afetivas e espirituais favoráveis à marca.

Se os memes, segundo Shifman (2014), são potenciais chaves para um entendimento mais profundo da cultura cibernética, da mesma forma a apropriação deles para propósitos não-hipersignificativos é também uma chave para compreender a dinâmica das transformações pelas quais essa cultura passa atualmente. O fator do anonimato, antes definido como “fundamental” por Bernstein et. al. (2011) para a produção de conteúdo

---

8. É um dos textos da antologia *Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo*, lançado no Brasil pela editora Companhia das Letras. Wallace (2012, p. 83) ainda frisa que empresas que tentam “escorregar” propaganda através de apropriações de ensaios fazem com que “[...] nos sintamos confusos, sozinhos, impotentes, raivosos e assustados. Causa desespero”.

online, é aos poucos substituído pela completa vigilância: redes populares como o Facebook<sup>9</sup> incluem camadas burocráticas para usuários que desejam optar pelo uso de um nome falso no site. A rede social monitora cada clique para traduzir o comportamento dos usuários em algoritmos que facilitam o direcionamento de propagandas para cada perfil específico. Crary (2014) constata com pesar que essa invasão das corporações no ambiente virtual é um sinal da “financeirização implacável” de uma esfera que também criava uma autonomia na vida social, tornando inclusive a internet como o motor dessa mercantilização das relações sociais.

Parece um rumo previsível, portanto, que memes da internet e sua lógica desviante sejam infiltrados por interesses objetivos. Em um ambiente outrora marcado por experiências rápidas e efêmeras de produção, distribuição e remixagem de conteúdos (Bernstein et. al., 2011), agora parece existir uma constante disputa por atenção que coloca em cheque discursos que tentem promover uma suposta “trivialidade” do conteúdo produzido. Conforme constatam Rocha e Silva (2016), o ambiente digital torna-se hoje um fenômeno de manifestações culturais fronteiriças, que transita entre humor e crítica social – ou, como no caso dos memes-propaganda, entre humor, engajamento e marketing.

Retornando às cafeterias londrinas do século XVII, Shapin (2006) comenta sobre alguns valores cultivados nesses ambientes, em especial a insatisfação dos frequentadores pela presença de mulheres no local. Identificado por Cowan (2008) como um fenômeno sociológico – mulheres não costumavam frequentar esses estabelecimentos por não terem interesse nos assuntos que lá eram tratados –, da mesma forma a internet, em suas comunidades virtuais, apresenta repulsa ou até mesmo sinais de agressão a alguns indivíduos por motivos que vão desde o gênero até a faixa etária (Jones, 2013). Dada a organicidade e a expansão desse ambiente, é difícil mapear motivos ou justificativas para esse tipo de manifestação.

---

9. Dados de março de 2017 indicam um número próximo de 1,94 bilhões de usuários ativos na rede. Fonte: <https://zephoria.com/top-15-valuable-facebook-statistics/>. Acesso em 24 set. 2017.

Entretanto, ao mesmo tempo em que manifestações de segregação acontecem, Rocha e Silva (2016) ressaltam o aspecto paradoxalmente acolhedor da internet: para as autoras, comunidades virtuais recebem muito melhor manifestações não-normativas do que os espaços públicos da cidade. A internet não é um lugar neutro: em sua pluralidade de manifestações humorísticas, valores são transmitidos, grupos são atacados ou defendidos e ideias são propagadas. Os desvios originais, por serem “sequestrados” em prol de favorecimento direcionado ao mercado ou à política, geram novos desvios que enfatizam ainda mais as contradições das instituições “sequestradoras”.

Veremos alguns exemplos a seguir.

## **Desviando o desvio: memes, menes, meta-memes, bots e outras formas de subversão na internet**

Em agosto de 2010 o humorista russo Alexei Kuznetzov criou uma conta no Twitter para seu projeto de *web-art* Horse eBooks.<sup>10</sup> O projeto consistia em gerar tweets automáticos combinando trechos aleatórios de ebooks sobre tratamento e criação de cavalos. A descontinuidade dos trechos e a conseqüente criação de sentido acidental deles (Figura 4) geram uma comicidade que causou a rápida popularização do perfil.

---

10. A conta parou de ser atualizada em 2013, mas o registro pode ser conferido no endereço [https://twitter.com/horse\\_ebooks](https://twitter.com/horse_ebooks). Acesso em 24 set. 2017.



Figura 4: Screenshot de postagem no perfil de Twitter @horse\_ebooks. Fonte: arquivo pessoal do autor.

Páginas como a Horse eBooks têm sido um fenômeno recorrente da internet dos anos 2010: bots programados para gerar conteúdo aleatório acabam fazendo humor acidental ao combinar imagens e textos. Essas combinações são invariavelmente preenchidas de significado cômico pelos leitores. No Facebook, um exemplo é o ShitPost Bot 5000: a partir de um banco de imagens atualizado por internautas, o perfil combina duas ou mais imagens aleatórias e posta esporadicamente na linha do tempo – algumas combinações não surtem o menor efeito; outras são coincidências que geram comentários e vários compartilhamentos.<sup>11</sup>

Esse apelo ao *nonsense* humorístico lembra muito o que Bernstein et. al. (2011) comentam como sendo um dos motores do tipo de engajamento que o site 4chan criou ao possibilitar que usuários anônimos postassem qualquer tipo de imagem em *boards* destinados a assuntos específicos. Conforme afirmam os autores, a produção anônima de conteúdos efêmeros detinha um caráter social que incentivava a produção contínua, já que novas imagens surgindo a cada instante detinham as características formulaicas, mencionadas por Shifman (2014), que permitiam sua remixagem e exploração significativa incessante. O humor, dessa forma, surge pelo próprio humor: desprendido de motivações

---

11. Para visitar a página, acesse: <https://www.facebook.com/shitpostbot5k/>. Acesso em 24 set. 2017.

externas, a face subversiva do que não possui significado além dele mesmo é uma espécie de “confronto” ao conteúdo que é criado com intenções mercadológicas/ideológicas. No caso das imagens produzidas por bots, esse confronto fica ainda mais evidente, já que não há como questionar a aleatoriedade (e, portanto, legitimidade) do que é produzido.

Mas esforços desviantes também partem de pessoas. Graças à capacitação do público em produzir esses remixes das narrativas que consome, mundos ficcionais são constantemente apropriados e transformados em novos produtos (Eiji; Steinberg, 2010). Os próprios memes, quando reduzidos à categoria de veículo de comunicação para marcas, tornam-se remixáveis subversivamente: memes que não são memes, ou seja, imagens e vídeos feitos com o propósito oposto ao dos memes que viralizam e circulam em suas várias repetições, são objeto da página Site dos Menes, no Facebook.<sup>12</sup> Através da inversão da lógica dos memes, conteúdos que quebram a expectativa da linguagem comum são produzidos como uma forma de criticar a exaustiva replicação dos memes originais.

O próprio conceito de originalidade é constantemente colocado em xeque pela cultura da internet. Eiji e Steinberg (2010) argumentam que narrativas “originais” perdem a validade perante a apropriação e reconfiguração por parte dos consumidores. A própria alegação de autoria por memes é um paradoxo, já que eles surgiram em ambientes anônimos. Sua apropriação por marcas ou movimentos sociais gera uma incongruência no conceito da criação de conteúdo da cybercultura – caracterizada por autores como Soares (2014) como essencialmente democrática e descentralizada.

Através do discurso da internet, identidades coletivas se formam partilhando valores, códigos e comportamentos que muitas vezes são frutos de confrontos e subversões de outros valores em vigência (Gal et. al., 2016). Para Shifman (2014), memes produzidos por essas comunidades conseguem ao mesmo tempo confrontar e estabelecer

---

12. A página pode ser conferida pelo endereço [www.facebook.com/sitedosmenes](http://www.facebook.com/sitedosmenes). Uma entrevista sobre o intuito da página, a dinâmica da criação do conteúdo e suas formas de apropriação foi dada para o G1 e está disponível no link <http://g1.globo.com/educacao/noticia/professor-usa-meme-sobre-crise-em-prova-e-questao-acaba-virando-meme.ghtml>. Acesso em 24 set. 2017.

normas para os indivíduos envolvidos em sua produção/consumo. Tais normas, segundo o autor, consolidam-se gradativamente à medida que o meme sofre remixagens e se espalha por maiores audiências. Esse comportamento orgânico desse tipo de conteúdo condiciona à inevitabilidade de ser apropriado, transformado, ressignificado e utilizado por pessoas de outras comunidades, ideologias e com intenções variadas. É muito difícil, portanto, controlar ou direcionar precisamente mensagens humorísticas meméticas na internet: desvios e desvios de desvios surgem quase que juntamente com as mensagens originais que os originaram, pressupondo que a ordem valorativa estaria mais próxima de uma não-valorização intrínseca da origem ou do intento de cada conteúdo, mas sim de um abandono da ideia fantasiosa da existência de uma causa mais importante que deveria direcionar as pessoas envolvidas nessa produção cibercultural.

## Visões e revisões de mundo: a cultura memética como chave para uma educação não-enviesada

Oliveira (2015), em uma curiosa observação, aponta os memes como sendo a linguagem específica da internet: global, porém com cores diferentes de acordo com o contexto. A autora (ibidem, p. 8), em concordância com Shifman (2014), ressalta o aspecto social suscitado por esses artefatos, mencionando que

[...] reelaborar ou mesmo criar um meme significa criar laços e fazer parte de uma comunidade que consegue decodificar aquela mensagem – logo porque, às vezes, eles funcionam quase como uma “piada interna”. Cria-se mesmo é uma conversação em torno dessas unidades, com perspectivas e vozes divergentes.

Essa “cultura memética” se estende também para além dos domínios digitais, considerando o público de jovens e crianças de idade estudantil ou universitária como grandemente influenciado por esse contexto, tanto por questões de faixa etária quanto pela facilidade de acesso a esses ambientes virtuais.

Exemplos contemporâneos de discussões no âmbito educacional poderiam receber algumas contribuições por parte do arcabouço teórico fundamentado pela cultura de criação e circulação dos memes. Originalmente uma iniciativa civil, o Movimento Escola Sem Partido providenciou respaldo para algumas propostas legislativas que pretendem alterar a LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação, incluindo nela o Programa Escola Sem Partido através dos projetos de lei 867/2015 e 193/2016, de autorias respectivamente do deputado Izalci Lucas Ferreira, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na Câmara dos Deputados, e do senador Magno Malta, do Partido da República (PR).<sup>13</sup> O projeto, segundo Ramos e Stampa (2016), visa “neutralizar” o trabalho docente, limitando conteúdos como educação de gênero ou conceitos marxistas de serem repassados pelos professores em sala de aula.

As implicações desta medida desafiam o que se compreende por construção de conhecimento em sala de aula. Para Ramos e Stampa (2016, p. 4), o projeto “[...] vai na contramão da construção de um currículo colaborativo, que valoriza os múltiplos saberes e aproveite os conflitos teóricos para construir novos conhecimentos”, já que limita a atuação do professor e encerra sua expressividade à já condicionada ideologia proveniente dos pais ou da família do aluno.

Se é possível transformar a dinâmica humorística da cibercultura em uma chave para interpretar as consequências que esse tipo de interferência acarreta à educação, basta identificar como um projeto que visa por uma suposta “neutralidade” está, na verdade, beneficiando vieses ideológicos que vão ao encontro dos pressupostos desse projeto, como visões consolidadas da religião<sup>14</sup> ou dos ditames do mercado. Um exemplo pode vir de Molnar (2006), que identifica diversas correntes mercadológicas empenhadas na comercialização do espaço de ensino, seja através do uso da escola como ponto de compra

---

13. Mais informações sobre o projeto estão disponíveis da página oficial: [www.programaescolasempartido.org](http://www.programaescolasempartido.org). Acesso em 24 set. 2017.

14. O Artigo 3 da PL 867/2015 menciona que o professor “[...] não pode fazer em sala de aula nada que conflite com as convicções religiosas e morais dos pais”.

e venda de produtos patrocinadores do currículo, ou até mesmo pela venda da própria instituição de ensino aos interesses privados. Nesses contextos, professores sujeitos a medidas de controle discursivo ou de supostas restrições ideológicas poderiam ser impedidos de levantar questionamentos ou de se enveredar em proposições críticas a essas medidas controladoras.

Ramos e Stampa (2016, p. 8) preocupam-se com o clima hostil que a medida pode trazer:

Há um elemento que torna ainda mais complexa a relação professor-aluno, que quando de confiança, traz inúmeros benefícios na construção de conhecimentos, no desenvolvimento dos educandos e no bem-estar docente. Os projetos de lei pretendem criar uma espécie de “canal de denúncia”, por meio do qual os professores serão investigados pelo Ministério Público.

Há algo que a cultura memética da internet nos ensina: práticas controladoras e desvios ideológicos de linguagens e manifestações horizontais levam a mais desvios e desvios de desvios. As cafeterias londrinas do século XVII, anárquicas em seu *modus operandi*, simbolizavam espaços de compartilhamento de ideias, confronto de interesses e busca por novos conhecimentos. A internet nos deixa um espaço assim: desregrado, mas continuamente fomentando conteúdos, expressividades e disputas representadas muitas vezes por imagens humorísticas, constantemente replicadas, remixadas e subvertidas em novas imagens de significados opostos ao original.

Para além da simples ideia de uma educação neutralizada, “anti-doutrinatória” ou qualquer que seja a expressão fantasiosa usada para justificar medidas cerceadoras da expressão do professor, a internet deixa um legado democrático e horizontal quanto à dinâmica da informação: tudo está sujeito ao remix, não há uma ordem de importância, qualquer valor pode ser desviado em suas abordagens.

## Referências

- ALBERTI, Verena. **O Riso e o Risível na História do Pensamento**. Zahar, 1999.
- BEARD, Mary. **Laughter in ancient Rome: On joking, tickling, and cracking up**. University of California Press, 2014.
- BERNSTEIN, Michael S.; MONROY-HERNÁNDEZ, Andres; HARRY, Drew; ANDRÉ, Paul; PANOVICH, Katrina; VARGAS, Greg. 4chan and/b: An Analysis of Anonymity and Ephemerality in a Large Online Community. **ICWSM - Proceedings of the Fifth International AAI Conference on Weblogs and Social Media**, Association for the Advancement of Artificial Intelligence (www.aaai.org), p. 50-57, 2011.
- COWAN, Brian. **The social life of coffee: The emergence of the British coffeehouse**. Yale University Press, 2008.
- CRARY, Jonathan. **24/7: capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- SOARES, Afra de Medeiros. O riso na cibercultura: processos de construção do humor brasileiro na internet. **Revista Inter-Legere**, v. 14, n. 14, 2014.
- EIJI, Ōtsuka; STEINBERG, Marc. World and variation: The reproduction and consumption of narrative. **Mechademia**, v. 5, n. 1, p. 99-116, 2010.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo, Edições Loyola, 1996.
- GAL, Noam; SHIFMAN, Limor; KAMPF, Zohar. "It Gets Better": Internet memes and the construction of collective identity. **New media & society**, v. 18, n. 8, p. 1698-1714, 2016.
- JONES, Lisa M.; MITCHELL, Kimberly J.; FINKELHOR, David. Online harassment in context: Trends from three youth internet safety surveys (2000, 2005, 2010). **Psychology of violence**, v. 3, n. 1, p. 53, 2013.
- JUNQUEIRA, Antonio Hélio. Os memes e sua apropriação pelo marketing digital: a experiência da rede brasileira de fastfood Giraffas. **Signos do Consumo**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 19-30, jul./dez. 2016.
- KLEIN, Naomi. **Sem logo: A tirania das marcas em um planeta vendido**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. 2ª edição. Rio

de Janeiro: Editora 34, 2009.

LEMOS, André. **Ciber-cultura-remix**. São Paulo: Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>. Acesso em 24 set. 2017.

MOLNAR, Alex. The commercial transformation of public education. **Journal of Education Policy**, v. 21, n. 5, p. 621-640, 2006.

OLIVEIRA, Juracy Pinheiro de. O Facebook e a telemática ou o meme como linguagem. **Temática**, v. 13, n. 6, 2017.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inez. Subversão e resistência docente: Notas sobre a ditadura militar e o movimento Escola sem Partido. **Revista Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, 2016.

ROCHA, Rose de Melo; SILVA, Josefina Tranquilin. Alteridade de Gênero e Deslocamentos de Sentido Como Práticas Feministas em Rede: Observações Sobre a Página “Moça, Você é Machista”. **Revista Contracampo**, v. 35, n. 2, p. 33-51, 2016.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture**. Cambridge/MA: MIT Press, 2014.

SHAPIN, Steven. At the Amsterdam. **London Review of Books**, v. 28, n. 8, p. 12-14, 2006.

VÁRNAGY, Tomás. **Proletarios de todos los países... ¡Perdonadnos!** El humor político clandestino en los regímenes de tipo soviético y el papel deslegitimador del chiste en Europa central y oriental (1917-1991). Buenos Aires: EUDEBA, 2016.

WALLACE, David Foster. Uma coisa supostamente divertida que eu nunca mais vou fazer. In: \_\_\_\_\_. **Ficando longe do fato de já estar meio que longe de tudo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 62-135.

# O riso e sua relação com a Pedagogia do Palhaço

Marco Antonio da Silva<sup>1</sup>

*O riso é um fenômeno global, cuja história pode contribuir para esclarecer a evolução humana.*

Georges Minois (2003, p. 20)

Este artigo apresenta e discute parte dos resultados da minha pesquisa de Mestrado (Silva, 2016),<sup>2</sup> que buscou investigar, a partir de referenciais práticos e teóricos, as possibilidades, caminhos e princípios da construção de uma Pedagogia do Palhaço – proposta educativa que tem como principais concepções pedagógicas as técnicas e elementos da Arte do palhaço, como o riso, o corpo jogador, a transgressão e a inversão, na relação com a Educação, na interface com as Ciências Sociais e com as Artes, e em conformidade com minhas próprias experiências enquanto ator, palhaço, jogador de capoeira, contador/colecionador de histórias e educador.

A partir da pesquisa qualitativa, através do levantamento e do estudo bibliográfico, bem como através do método autobiográfico, selecionei materiais escritos e iconográficos sobre minha trajetória profissional e docente, problematizando-os e colocando-os sob

---

1. Pedagogo e Mestre em Educação (FE-USP), palhaço, ator, professor de teatro e de circo, monitor e responsável do Núcleo de Circo do Lab\_Arte (FE-USP). Contato: pedagogiadopalhaco@yahoo.com.br.

2. "Por uma Pedagogia do Palhaço: riso, corpo jogador, transgressão e inversão". Sob orientação da Profa. Dra. Patrícia Dias Prado, junto à Faculdade de Educação da USP.

perspectiva para a consolidação desta Pedagogia, que se apropria do riso, do jogo e do corpo do palhaço como estratégias dialógicas; a pensar uma *práxis provocadora* que caiba nos corpos dos/as profissionais que trabalham com a educação de crianças e de jovens.

Neste texto, irei trazer um recorte da pesquisa, que discute o riso e sua relação com a Pedagogia do Palhaço.

O riso como necessidade fisiológica é o que podemos chamar de riso propriamente dito, o riso rido, o riso que rimos, que todos, de uma maneira ou de outra, experimentam. Por que rimos, o que sentimos quando rimos, onde reside, em nosso corpo, o órgão do riso? Essas são algumas das questões que nos interessam, e sabemos que interessaram a muitos dos filósofos do passado. Particularmente me interesse pelo riso, em primeiro lugar, porque se apresentou intuitivamente em meu trabalho como educador e se mostrou ser o elemento mais simples e universal para uma boa comunicação; em segundo lugar porque as pessoas riem por coisas diferentes das outras, de modo que acredito que devemos estudar o riso (intelectual e artisticamente) juntamente com todos os “possíveis” objetos risíveis; e em terceiro, porque me importa saber os benefícios e os malefícios do riso, se é possível a proposta de uma pedagogia nas bases do riso.

Desde a antiguidade os filósofos interessavam-se pelo riso filosófico, mas também pela fisiologia do riso, ou seja, como tal fenômeno era produzido no corpo, qual era sua sede e como se propagava ao ponto de estremecer todo o corpo, fazer perder o raciocínio, o equilíbrio, perder os sentidos e, em alguns casos, até matar, ou ainda se alastrar de modo contagiante, como aconteceu em Tanganika, na África, atual Tanzânia, uma misteriosa epidemia de riso que durou por dois anos e meio.<sup>3</sup>

“Segundo Aristóteles, a criança só começa a rir depois do quadragésimo dia depois de seu nascimento, momento em que ela se torna pela primeira vez ser humana” (Bakhtin,

---

3. As primeiras gargalhadas se iniciaram em um colégio interno no dia 10 de janeiro de 1962 e duraram até junho de 1964; as crises duravam horas e podiam repetir-se até quatro vezes no mesmo dia. O pior caso foi uma crise que durou por dezesseis dias. Disponível em Folha de São Paulo do dia 04 jan. 2001: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u8595.shtml>. Acesso em 24 set. 2017.

1987, p. 59). O único ser humano no mundo que riu no dia em que nasceu – segundo Plínio – foi Zoroastro, devido à sua sabedoria divina. Seu riso foi exaltado por Nietzsche (2002) em *Assim falava Zaratustra*.

O filósofo “bufão” Demócrito foi o primeiro dos filósofos ridentes. Ele viveu há algumas centenas de anos antes de Cristo. Vivia recluso da urbanidade; mesmo no campo não se reunia muito aos aldeões. Passava dias sob os olhares (escondidos e curiosos) dos aldeões, a dissecar animais e gargalhar de suas pseudodescobertas. Um médico foi chamado para deslocar-se à região e consultá-lo, Hipócrates foi o voluntário porque conhecia a fama de Demócrito, não de louco, mas de grande filósofo, autor da teoria do átomo.

Quando Hipócrates indagou o filósofo, dito louco, por que dissecava os corpos dos animais, recebeu como resposta que ele dissecava os corpos buscando a sede das doenças, dentre elas a loucura, e que já havia feito várias descobertas, como a sede do riso no diafragma e da loucura na bÍlis negra. Sobre suas gargalhadas, Demócrito explicou que ria exatamente da loucura que havia dominado os seres humanos de sua época, da loucura que cegava as pessoas para as belezas e gratuidade da natureza; seu riso era de piedade da ignorância dos seres humanos. Bakhtin (1987, p. 58) compreende este riso como libertador, beatificante e espiritual em Demócrito:

O riso de Demócrito exprime uma concepção filosófica de mundo, ele tem como objetivo a vida humana e todos os vãos terrores, as vãs esperanças dos homens em relação aos deuses e a vida além túmulo. Demócrito definiu o riso como uma visão unitária do mundo, uma espécie de instituição espiritual do homem que adquire sua maturidade e desperta...

Quase todos os pensadores que escreveram sobre o riso tentaram localizá-lo dentro do corpo e/ou descrever suas convulsões durante o ato de gargalhar. Todas as descrições são tolas e dignas de riso, principalmente quando nos colocamos no pedestal do século XXI e olhamos pra trás, sem considerar ou contextualizar o século de cada filósofo. Como bem disse Cícero, um século antes de Cristo: aquele que tentar explicar o riso fará rir por sua insipidez.

Atualmente, no século XXI, existe uma ciência que veio se configurando ao longo do século XX, que estuda o riso e o humor, bem como seus efeitos sobre o corpo, a partir de uma perspectiva científica, médica, psicológica e fisiológica. Chama-se gelotologia, que vem do grego, da palavra *gelos*, que significa riso, em homenagem a Ghelos, o deus do riso. Os proponentes da gelotologia defendem, muitas vezes, a indução de risos para efeitos terapêuticos. Essa ciência abrange não só os estudos sobre o riso, mas de todas as formas de indução ao riso, dando forma à “Terapia do Riso”.

Com o advento da tomografia computadorizada e da ressonância magnética muito se avançou nos estudos sobre a fisiologia do riso, com benefícios para a saúde:

Quando rimos as lágrimas passam a ter imunoglobulinas, um anticorpo que é nossa primeira linha de defesa contra algumas infecções virais e bacterianas;

Nossa boca também passa a ter mais imunoglobulinas. Isso indica uma função imunológica melhor;

Nosso cérebro e nosso corpo produzem beta-endorfinas, opiáceos internos que nos ajudam a relaxar e reduzem a dor;

Os hormônios de estresse produzidos pelas glândulas suprarrenais são reduzidos. O nível de cortisol aumenta de forma nociva durante o estresse e diminui significativamente com o riso;

A pressão sanguínea aumenta durante o riso e cai abaixo dos níveis de repouso depois;

Há uma redução da tensão muscular depois do riso;

O ar é expelido em grande velocidade dos pulmões e do corpo quando damos uma boa gargalhada. O corpo é todo oxigenado. Isso é para pensar com clareza e para uma boa forma aeróbica.

O riso possui um efeito anti-inflamatório em nossas juntas e ossos, o riso pode reduzir a inflamação e aliviar a dor em condições artríticas. (Funes 2001, 37-38)

Como sabemos, por nossa própria experiência, existem graduações no nível do riso. A pesquisadora e terapeuta do riso Mariana Funes (2001), em seu estudo sobre o riso, classificou-o em quatro graus: (1) nenhuma resposta; (2) sorrisos de diversas magnitudes; (3) risos que variam do normal ao moderado; (4) riso explosivo.

Nos anos 1970, médicos observavam efeitos benéficos obtidos pela prática do riso no tratamento de doenças dolorosas como problemas artríticos. Relatos de pacientes que utilizaram as terapias do riso eram favoráveis, muitos/as deixavam de usar substâncias opiáceas (ópio, morfina e heroína) no alívio a dor. Porém, faltava alguma prova mais contundente, cientificamente falando, sobre o efeito analgésico do riso, o que só foi possível, recentemente, com os estudos sobre endorfinas, que são substâncias produzidas pelo organismo; aliviam a dor de ferimentos e nos ajudam a enfrentar estresse físico.

As endorfinas funcionam como opiáceos em nosso organismo. Apesar dos recentes estudos sobre essas substâncias, sabemos que elas possuem potentes propriedades analgésicas, sendo “encontradas em todos os animais, mas nos seres humanos elas têm um efeito diferente: não só bloqueiam a dor, mas também são mediadoras de emoções” (Funes, 2001, p. 47); e o mais interessante, o riso é o maior produtor de endorfinas. Portanto, a terapia do riso não era apenas um placebo, as dores artríticas realmente passavam com as sessões de riso. O riso não é o único disparador de produção de endorfinas, mas é o mais fácil, mais antigo e o mais usado. Outros meios são: hipnose, exercícios físicos, relaxamento, meditação e acupuntura.

No passado já havia a medicina curativa do riso. A Universidade de Montpellier seguia as normas do riso da filosofia de Hipócrates, que por sua vez aprendeu com o filósofo “bufão” Demócrito, que foi o primeiro que prescreveu o riso como antídoto para todos os males. Em Montpellier se formou, e depois lecionou, François Rabelais, famoso médico renascentista, autor do clássico *Gargântua e Pantagruel*, que soube usar o riso como um grande remédio popular, bom para muitos, mas amargo e intragável para alguns, que achavam o riso imoral e diabólico. Em Montpellier se formou outro médico famoso que escreveu um tratado muito importante sobre o riso, o mais importante na época. Laurent Joubert, médico do rei Henrique III e da rainha de Navarra, publicou seu tratado no ano de 1579 (Bakhtin, 1987, p. 58).

Pesquisas de Candace Pert e Lee Berk (Funes, 2001), em psiconeuroimunologia, apresentam fortes ligações que existem entre o corpo e a alma. Estes estudos exploram os elos de comunicação e os relacionamentos entre nossa experiência emocional e a resposta

imunológica mediada pelo sistema imunológico. O riso, portanto, é um grande mediador que permite perceber e apreciar as “incongruências” (Schopenhauer, 1966) da vida e as produzidas pela arte, além de servir como válvula de escape para emoções represadas. Em suma, o riso pode provocar mudanças neuroquímicas que protegem nosso sistema imunológico. “O riso possui uma função reequilibradora em nosso corpo, independente de nossos motivos para rir”; dito de outra maneira: “Não damos risada porque estamos felizes; estamos felizes porque damos risada” (Funes, 2001, p. 55).

Assim como existem diversos tipos de risos, existem também diversas teorias sobre “do que” e “por que” rimos. Mariana Funes (2001) separa as teorias em três categorias simples: teorias de superioridade, teorias da incongruência e teorias de alívio. Entre os patidários das três categorias, vamos encontrar filósofos consagrados ao longo da história. Por ora, vamos lembrar a recente pesquisa de Robert Provine (*apud* Verrone, 2009), que descobriu que rimos menos por coisas engraçadas do que para capturar aliados hierarquicamente superiores, ou seja, “a tendência é que riam muito mais da piada sem graça, contada pelo chefe, do que da incrível tirada do faxineiro” (*ibidem*, p. 72).

Provine estuda o papel social do riso na sobrevivência de indivíduos dentro de grupos hierarquizados. Sua pesquisa é de grande importância porque se aprofunda nas origens do riso e como ele se aperfeiçoou socialmente. “Estamos lidando com algo poderoso, antigo e cru. É uma espécie de fóssil comportamental que mostra as raízes que todos os seres humanos, talvez todos os mamíferos, têm em comum” (*ibidem*, p. 71).

As pesquisas de Provine junto com Jaak Panksepp, neurocientista e psicólogo da Universidade Estadual de Washington, descobriram o que podemos chamar de “Elo Perdido do riso”. Observações de ratos e macacos trouxeram várias descobertas: os ratos ao serem coçados emitem chiados ultra-sônicos, inaudíveis para ouvidos humanos, e gostam da sensação, visto que voltam para receber mais cócegas. Entre os macacos, os pesquisadores observaram relações sociais muito importantes; por exemplo, existem brincadeiras sinestésicas entre os primatas e, nesse momento, alguns emitem um som rítmico que, segundo Panksepp, seria o som ancestral da risada humana. Foram observados entre os

macacos os movimentos de cócegas fingidas ou imaginárias, como quando fazemos nossas crianças rir com cócegas que não as tocam. Os cientistas acreditam que esse gesto é a piada primitiva que ainda faz o ser humano gargalhar.

Para pesquisadores/as conhecedores/as dos animais e de ouvidos bem treinados são perceptíveis as diferenças em determinados latidos de cães e guinchos de ratos.

No entanto, foi entre os macacos que os/as pesquisadores/as observaram situações muito próximas ao comportamento humano. Em brincadeiras, os macacos emitem sons rítmicos muito parecidos com as risadas humanas, e “curiosamente eles apresentam esse tipo de ‘risada’ em situações que poderiam ser consideradas de ‘escárnio’, o que os aproximaria do ‘riso social’ de Bergson” (Verrone, 2009, p. 74). As observações foram feitas com macacos em cativeiro, fato que levou os/as pesquisadores/as a supor que poderia ocorrer um caso de mimetismo “ou simbiose cultural, em que os chimpanzés imitariam o comportamento humano justamente pelo fato de conviverem muito com seus/suas treinadores/as-observadores/as” (idem). Essa teoria lembra-nos o conto de Franz Kafka (1977), *Informação para os senhores acadêmicos*, no qual um macaco palestra para uma plateia de acadêmicos sobre sua simiesca vida anterior.

Era tão fácil imitar as pessoas! Pude cuspir já nos primeiros dias. Cuspiamos, então, mutuamente na cara, com a diferença de que me lambia depois até deixá-la limpa e eles não. Logo fumei no cachimbo como um velho, e quando além disso metia o polegar na cabeça do cachimbo, toda a tripulação se destrambelhava em riso. [...] não se aborreciam comigo, pois reconheciam que, do mesmo lado, ambos lutávamos contra a índole simiesca, e que eu quem levava a pior parte. (Kafka, 1977, p. 150-151)

Na busca do elo perdido do riso, pesquisadores/as encontraram no *grooming* um gesto muito próximo do riso e do humor: “*grooming* é um gesto social dos grandes primatas e de alguns macacos de coçarem uns aos outros. Pode ser considerado como uma variação do cafuné humano. Babuínos, gorilas, chimpanzés, rhesus e bonobos realizam, cada um de uma maneira diferente” (Verrone, 2009, p. 72). Percebeu-se que os indivíduos prati-

cam *grooming* nos outros e que, principalmente, quem seja esse outro hierarquicamente determinará uma série de consequências dentro do grupo, como podemos observar nas anotações do pesquisador Frans de Waal (*apud* Verrone, 2009, p. 73):

Os machos que vivem em condições apinhadas fazem mais *grooming* nas fêmeas, e vice-versa. O *grooming* tem efeito tranquilizador. Os batimentos cardíacos dos macacos diminuem quando lhes fazem *grooming* (...) medimos o *grooming* entre os chimpanzés de manhã e comparamos com a alimentação à tarde. Um grande número de observações permitiu-nos relacionar o êxito na obtenção de comida com o *grooming* feito anteriormente. Quando Socko fazia *grooming* em May, por exemplo, suas chances de ganhar alguns ramos aumentavam consideravelmente em comparação com os dias em não que lhe fizera o *grooming*. Esse nosso trabalho foi o primeiro estudo sobre animais demonstrar estatisticamente a troca de favores após intervalo de várias horas. Além disso, as trocas se davam em parceiros específicos, ou seja, a tolerância de May beneficiava Socko, que lhe fizera *grooming*, e não outros.

Percebemos que o *grooming* é uma ferramenta de relacionamento e convivência entre os grupos, lembra-nos muito do humor como ferramenta para aceitação em grupos sociais humanos. Como exemplo, menciono o caso de um aluno que eu tive na FEBEM (atual Fundação Casa) cumprindo medida socioeducativa. Era meu aluno do curso de circo, que se destacou como um ótimo palhaço. Certa ocasião, disse-me que seu bom humor, suas tiradas e piadas eram muito importantes para seu convívio pacífico e que também recebia privilégios por isso: algumas noites era convidado para contar piadas para os jovens hierarquicamente superiores, e quanto mais ele fazia os amigos rirem, mais presentes ele ganhava, como comida, melhor lugar nas filas, roupas, proteção etc.

A partir das pesquisas com a ressonância magnética uma pequena revolução desvelou-se: “Nos últimos quinze anos foi possível compreender quais eram as ativações neuronais e as atividades cerebrais quando a pessoa ri” (Verrone, 2009, p. 77). Essas observações permitiram a descoberta de um tipo específico de neurônio: o neurônio-espelho.

Na verdade, o cérebro é especificamente adaptado para essa abertura social; por exemplo, existe uma classe de neurônios ('neurônios-espelho') que disparam em particular quando um indivíduo imita as ações dos outros, e os que são afinados com o registro das emoções e intenções dos outros, ou ao inferir atenção a partir a ação. (Rose *apud* Verrone, 2009, p. 78)

Steven Rose (2006), autor do livro *O cérebro no século XXI*, diz que os neurônios-espelho, além de dispararem na imitação, são afinados com o registro das emoções e das intenções dos outros. Ou seja, posteriormente descobriu-se que os mesmos neurônios estão envolvidos diretamente em muitas questões de nosso cérebro, tais como: o processamento da linguagem localizado na área de Broca, região do cérebro crítica para o desenvolvimento da linguagem e onde se encontram o maior número de neurônios-espelho; o bocejar, pois muito se tem especulado sobre o contágio do ato de bocejar (qualquer pessoa pode tirar a prova: basta estar em uma sala de espera, simular um bocejo e observar que muitos/as, senão todos/as, irão bocejar); a empatia, pois quando sentimos uma identificação com uma pessoa, mesmo que ela seja personagem de uma peça de teatro ou de um filme, utilizamos nossos neurônios-espelho para processar esta atividade no cérebro; identificação de sinais faciais e intenções por trás dos gestos (quando percebemos e entendemos sutis sinais faciais no rosto de um/a interlocutor/a, é através dos neurônios-espelho que o fazemos, tanto que às vezes podemos prever o que uma pessoa pretende fazer a partir de determinados gestos).

O pesquisador Rose (2006) chama a atenção para o fato curioso de que o número de neurônios-espelho é muito menor em autistas, e devido a isso muitos/as pesquisadores/as apontam relações com a falta de interesse que eles apresentam em suas relações sociais.

A descoberta dos neurônios-espelho só foi possível com a observação e testes em animais. Foi numa experiência com um macaco rhesus que aconteceu a grande descoberta: o macaco estava preparado com eletrodos para medir certos estímulos cerebrais quando uma pesquisadora entrou na sala chupando um picolé, e os movimentos de tomar o sorvete foram detectados no cérebro do macaco, porém ele se mantinha parado. A atividade ce-

rebral do movimento acontecia, mas não correspondia a nenhum movimento corporal. O líder da pesquisa Giacomo Rizzolatti (*apud* Verrone, 2009, p. 79), neurocientista da Universidade de Parma, disse que “Levou diversos anos para que acreditássemos no que víamos. O cérebro do macaco contém uma classe especial de células chamadas neurônios-espelhos, que queimam quando o animal vê ou ouve uma ação ou realiza a mesma ação”.

Até o momento não foram encontrados indícios de neurônios-espelhos em outros animais que vivem em grupos, mas a possibilidade não está descartada. Já nos seres humanos foram descobertos neurônios-espelho muito mais inteligentes, “mais flexíveis e altamente desenvolvidos que aqueles encontrados nos macacos, um fato que os/as cientistas afirmam refletir a evolução das habilidades sociais sofisticadas da raça humana” (Verrone, 2009, p. 79). O cérebro de uma pessoa tem sistemas de neurônios-espelhos múltiplos “que se especializam em realizar e entender não apenas as ações dos outros, mas suas intenções, o significado social de seu comportamento e suas emoções” (*idem*).

Tais descobertas são de imensa importância para compreender a evolução biológica dos seres humanos. Elas interessam a muitas ciências, como por exemplo: Neurociência, Primatologia, Etologia, Antropologia, Sociologia, Gelotologia etc. Penso que, além dessas ciências, estes estudos podem contribuir para desvendar as diferentes, diversas, múltiplas formas de se tornar humano, ou melhor, de evoluir como ser humano. No presente estudo, apresento a arte e a pedagogia.

Para falar sobre a arte evoco o pensamento do filósofo Rudolf Steiner (1995), que disse que a educação da criança, dos zero aos sete anos, se baseia completamente no exemplo corporal de seus pais e irmãos, e a qualidade desses exemplos é que vai definir o comportamento e o domínio do temperamento, principalmente no reflexo que dará dos catorze aos vinte e um anos. Steiner (1995) nos diz que a arte deve estar presente nessa fase tão delicada da educação. É preciso consumi-la por todos os sentidos: boa música, ou seja, música suave, principalmente, clássica; bons programas de TV (é difícil, mas existem e no futuro existirão muito mais); bons jogos; bons programas externos de entretenimento, principalmente, em contato com a natureza; em suma, bons exemplos de como fruir a vida.

Sobre pedagogia citarei o trabalho do pensador Edgar Morin (2003), preocupado com a educação dos seres humanos do terceiro milênio, que propõe o “pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana” para educar no que ele chama de “era planetária”. O pensamento complexo proposto por Morin (2003) seria uma formação mais híbrida, ou seja, mais completa do que as atuais formações específicas. Por exemplo, o próprio Morin pesquisa, simultaneamente, na Filosofia, Antropologia, Sociologia e Etologia. Nesse sentido, pensamos na Pedagogia do Palhaço, em um professor híbrido, formado em uma pedagogia híbrida, forjada nas artes, na educação e em outras ciências.

O fenômeno do riso sempre foi intrigante e curioso. Em todas as épocas pensadores empenharam tempo e esforço para compreendê-lo, gesto ambíguo e ambivalente que causou muita polêmica ao longo dos milênios. Somente agora no século XXI começamos a engatinhar no entendimento profundo do riso e seu universo simbólico e imaginário. Como afirma Verrone (2009, p. 80), o riso “conecta, gera adesão, mimetismo e processo de aprendizado”.

## Riso pedagógico: ou uma pedagogia do riso

O pedagogo é um moralista otimista; um crente, em suma. E sempre custa, a um crente, estabelecer uma distância irônica sobre si mesmo. (Larrosa, 2006, p. 171)

Ao ingressar no curso de Pedagogia da FE-USP, em 2008, no intuito de aprofundar minha fundamentação teórica e minhas experiências formativas sobre e a partir do arquétipo do palhaço, construindo uma Pedagogia do corpo, do riso e do palhaço, apresentei o Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica intitulado: *O professor-ator, um novo papel na sociedade contemporânea?* (Silva, 2010).<sup>4</sup> Esta pesquisa teve como objetivo investigar as

---

4. Iniciação Científica sob orientação da Profa. Dra. Leny Magalhães Mrech.

propostas educativas de professores/as que se utilizam de elementos teatrais, intuitivamente, que chamei de professor/a-ator/atriz-intuitivo/a, assim como as bases teatrais que pudessem construir personagens para atuarem como educadores/as em sala de aula.

Através deste primeiro estudo foi possível pontuar como fundamental que o professor/a-ator/atriz identifique em si próprio/a as consequências alienantes da globalização e dos processos de individualização (Bauman, 2008) para repensar seu trabalho docente, através de técnicas e estratégias para o uso crítico<sup>5</sup> das possibilidades e potencialidades de seu corpo, de sua voz, de seu olhar, de seu jogo, visando encontrar novos sentidos para suas propostas educativas junto às crianças e jovens.

No mestrado dei continuidade ao aprofundamento teórico nas temáticas do corpo, do riso, do jogo e suas relações com a educação, na tentativa de consolidar uma Pedagogia do Palhaço em sala de aula e também fora dela, à luz de novos referenciais de investigação como o método autobiográfico, através da problematização e análise de minhas próprias experiências formativas como educador e professor de teatro e de circo desde 2000, e como coordenador, desde 2012, do Núcleo de Circo do Laboratório Experimental de Arte Educação e Cultura (Lab\_Arte)<sup>6</sup> da FE-USP. Nesse núcleo, realizamos propostas de investigações sobre a apropriação crítica do corpo do palhaço, como o palhaço ‘angoleiro’ (com inspiração na capoeira de angola), incluindo oficinas de brincadeiras com o corpo, malabarismos de contato, mágicas *close-up*, equilibrismos, dentre outras.

A partir destas e de outras experiências, e através do levantamento e estudo bibliográfico da produção acadêmica (e não acadêmica) que trata das temáticas do corpo, das apropriações do palhaço e dos elementos a eles relacionados, como o riso e o jogo, algumas questões colocaram-se ao debate: por que o riso é tão pouco estudado no campo da Educação? Por que as metodologias educacionais apoiam-se num padrão formal de seriedade, construindo um tabu em torno do riso? Por que a comunicação entre professores/

---

5. Pesquisa da Profa. Dra. Monica Caldas Ehrenberg da FE-USP, “A apropriação crítica do corpo”.

6. Coordenado pelo Prof. Livre-Docente Marcos Ferreira-Santos.

as, alunos/as e conhecimentos parece constituir-se um nó, por vezes, sem caminhos propositivos para a formação de ambos/as e para a construção de novos conhecimentos sobre sua educação?

Como bem diz o professor da Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa:

Talvez meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. (Larrosa, 2006, p. 171)

O filósofo, sociólogo e antropólogo francês Edgar Morin (1973) também chama nossa atenção para a raridade de estudos sobre o *caráter sísmico do gozo humano*, ou seja, as emoções próximas do riso e do choro.

Desta forma, o bom humor e a alteridade podem ser elementos indispensáveis à docência; o bom humor de um palhaço secreto, que não usa pintura, nem nariz vermelho, nem sapatos grandes ou roupas extravagantes; a alteridade de um corpo jogador e brincante, da inversão, da transgressão e do riso.

Nesse sentido, interessa-nos aqui a busca pelo riso socrático: riso filosófico, que longe de ser um riso insensato ou bufão é, em Sócrates, um método para ensinar, para formar o espírito. Segundo Joët Pastré: “O riso pode ser um instrumento a serviço do pensamento [...] não é a forma suprema do pensamento, mas já é o pensamento, é parte do pensamento sério” (*apud* Minois, 2003, p. 64).

Por que os/as professores/as não riem em sala de aula com seus alunos e alunas? Todas estas questões e a falta de respostas para elas fizeram do riso um objeto de desconfiança.

As características do riso, quais sejam, a ambivalência, a ambiguidade, a dificuldade de controlá-lo, a disposição de causar ódio nos adversários, dentre outras, fizeram dele um dos primeiros objetos de estudo, de contradições e discordâncias entre as correntes filosóficas, políticas e religiosas ao longo da história.

O riso, para o filósofo francês Henry Bergson (1980, p. 9), “sempre se furta ao empenho, se esquiva, escapa, e de novo se apresenta como impertinente desafio lançado à

especulação filosófica”. O que existia e ainda prevalece em muitas instituições é a ignorância. Nem todos os filósofos condenaram o riso, muitos o defenderam e o indicaram como elemento dos processos educativos.

Apesar de a maioria dos pesquisadores e filósofos tratar somente da dualidade cômica de ação e de palavras, encontramos em Henry Bergson (1980) o que ele chamou de *comichidade de caráter* e que nada mais é do que aquilo que Aristóteles apontou como o risível das pessoas, independente de suas ações ou atos. Nesse caso, o risível também não estaria em algum defeito físico ou moral, mas sim em uma aptidão inata para o bom humor, que também pode ser desenvolvido através da técnica, na busca de uma *eutrapelia* (segundo Aristóteles), conceito muitas vezes mal interpretado e outras vezes esquecido, retomado pelos ingleses na Idade Média com o nome de *wit*, como próprio do caráter inglês.

A *eutrapelia* é uma espécie de comichidade contida e consciente, não como o riso desmedido e fora de hora dos cômicos insensatos, causando antes vergonha do que alegria. É uma comichidade que denota inteligência e sagacidade, dando sentido figurado aos discursos literais e vice-versa, sem ultrapassar os limites do agradável. Era o *Alegre Saber*<sup>7</sup> que Nietzsche (2013) reconstruiu em *A Gaia Ciência*, no século XIX:

Talvez haja ainda um futuro para o riso! O que acontecerá quando a máxima: "a espécie é tudo, o indivíduo não é nada" tiver se incorporado à humanidade e quando todos tiverem acesso a essa suprema libertação, [...] Talvez nessa altura o riso se tenha aliado à sabedoria, talvez haja então aí uma "gaia ciência". (Nietzsche, 2013, p. 27-28)

Sem ignorar que o riso exista e que este pode ser considerado nos processos pedagógicos, consideramos aqui que participar do riso é compreender o riso. Quando compartilhamos do riso dos jovens, por exemplo, dialogamos com suas ansiedades, compreendemos

---

7. Para Nietzsche (2013, p. 7-8) o "alegre saber" era o conhecimento ligado a uma vida que tem muito mais a ver com os princípios gregos pagãos de coragem e saúde do que com a submissão da filosofia ocidental corrente.

que seu riso é, na maioria das vezes, de defesa. Só a partir de então poderemos propor o riso também como provocador e transgressor, que desperta o pensamento crítico acerca de nossa condição humana.

O riso existe em muitos contextos e, com efeito, tem muitas significações. A Pedagogia do Palhaço, na busca de recuperar e atualizar os risos possíveis em uma proposta pedagógica emancipadora, adotou três tipos principais de riso, deflagradores do pensamento sério e ampliadores das leituras de mundo, a saber:

Em primeiro lugar, o riso de Demócrito é o que se apresenta mais transgressor porque é um riso bufão, mas também de piedade, piedade de uma humanidade ingênua, o que, por sua vez, não deixa de ser um riso de amor. Poderíamos chamar o riso de Demócrito de “riso freireano”: riso do inacabamento da humanidade. Em segundo: a *eutrapelia* de Aristóteles, que é domínio do riso, da dose certa, sem nunca se perder do agradável, riso recheado de retórica e mimetismo, riso que denota sagacidade e amor pela sabedoria. Em terceiro: a ironia socrática, que representa o verdadeiro palhaço, o palhaço histórico, arquétipo da transgressão do que deve ser transgredido: uma ironia que não fere e nem magoa, trabalha antes no sentido de desnudar equívocos e erros grosseiros do desconhecimento de si mesmo.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BERGSON, Henri. **O riso**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.
- FUNES, Mariana. **O poder do riso, um antídoto contra a doença**. São Paulo: Ground, 2001.
- KAFKA, Franz. **Josefina, a cantora**. São Paulo: Clube do Livro, 1977.

- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: UNESP, 2003.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Lisboa: Editions du Seuil, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Escala, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: eBooksBrasil, 2002.
- ROSE, Steven. **O cérebro no século XXI**: como entender, manipular e desenvolver a mente. São Paulo: Globo, 2006.
- SILVA, Marco Antonio da. **O professor-ator, um novo papel na sociedade contemporânea?** Relatório de Iniciação Científica. São Paulo: FE-USP, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Por uma Pedagogia do Palhaço**: riso, corpo jogador, transgressão e inversão. Dissertação de Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 2016.
- STEINER, Rudolf. **A arte da educação I**. São Paulo: Antroposófica, 1995.
- VERRONE, Alessandro B. **Uma abordagem cognitiva do riso**. São Carlos: UFSCar, 2009.

## Os *sitcoms* engajados dos anos 1970: uma análise de *The Mary Tyler Moore* e *All in the family*

Christian H. Pelegrini<sup>1</sup> & Beatriz G. Silva<sup>2</sup>

Há uma cena no filme *Rede de Intrigas* (*Network*, 1976) em que o personagem Howard Beale, jornalista convertido em “profeta louco televisual”, vocifera contra a passividade do homem contemporâneo diante dos males que assolam a vida. No meio da sua fala inflamada, brada que “ninguém realmente tem câncer na casa de Archie Bunker”. Ele, Beale, personagem ficcional do cinema, fala de Archie Bunker, personagem ficcional da TV. Os Bunker eram a ruidosa família do programa *All in the family*, um *sitcom* que estreou na TV americana em 1971 e permaneceu até 1978.

A fala de Howard Beale, e o tema do filme *Rede de Intrigas* como um todo, era uma ácida crítica à televisão, tomando-a como o vetor e perpetuador da passividade da vida, fazendo eco a um discurso bastante arraigado na crítica cultural por décadas. A ausência de câncer na casa dos Bunker é o modo do filme afirmar que a TV constrói uma representação da realidade filtrada dos problemas concretos da vida, pasteurizada e adocicada para não ser desagradável aos olhos e ouvidos do cidadão médio e, com isso, constituir-se no refúgio seguro e entorpecedor do mundo contemporâneo.

- 
1. Doutor em Meios e Processos Audiovisuais pela ECA-USP. Professor do curso de Graduação em Cinema e Audiovisual e do Programa de Mestrado em Artes, Cultura e Linguagens do Instituto de Artes e Design - Universidade Federal de Juiz de Fora, pesquisador dos grupos GEIFEC, GeLiDis e Entelas. Desenvolve pesquisas sobre narrativas seriadas, história e estética do audiovisual.
  2. Graduanda do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design do Instituto de Artes e Design - Universidade Federal de Juiz de Fora, bolsista de Iniciação Científica na pesquisa “Reconfigurações Narrativas e Estilísticas em *Sitcoms* de Câmera Única”.

Não é de se estranhar que o alvo escolhido pelo personagem Beale seja um programa do gênero *sitcom* – uma comédia de situação. Ao longo da história da TV americana, este gênero esteve tão presente nas grades de programação quanto nos discursos críticos direcionados ao meio. Em linhas gerais, os programas eram vistos como um passatempo frívolo e superficial, uma diversão tão efêmera quanto desconectada do mundo real.

Nossa reflexão vai justamente na contramão desta imagem do *sitcom*. Embora reconheçamos a inegável dimensão industrial a que a produção do gênero sempre esteve sujeita (e, com isso, os imperativos mercadológicos da busca por audiência), nos voltamos para momentos em que tais programas serviram como espaço de mediação de tensões culturais e deliberadamente tocaram em questões sensíveis. E embora a história do gênero possa recorrer a leituras bastante instigantes de certos programas como alegorias para tensões variadas (do casamento homossexual à presença de famílias negras em vizinhanças brancas) ou encontrar momentos isolados que retrataram temas delicados, nossa análise vai focar em dois programas que não somente tiveram a polêmica de forma perene nas suas narrativas, como também a retrataram de modo denotativo, sem esconder o que diziam em alegorias.

Os *sitcoms* *The Mary Tyler Moore Show* e *All In The family*, exibidos ambos pela CBS americana, estiveram no centro de um movimento ocorrido no gênero durante a década de 1970 que trazia para a tela pequena uma proposta de abordagem estética mais realista e uma representação menos filtrada, quando não uma declarada proposta de relevância social pelo choque dos temas tratados. Para chegar aos programas, faremos uma breve incursão no gênero para embasar a dimensão da ousadia ou, em certos casos, ruptura de tais programas com padrões temáticos sancionados na TV.

Há um longo histórico de esforços para se definir o que é o *sitcom*. Em outro trabalho (Pelegrini, 2017, p. 13-27) já fizemos um censo das abordagens mais comuns e dos problemas que cada uma delas apresenta. De modo geral, três abordagens genéricas tentaram explicar o *sitcom* ao longo das décadas. A abordagem definicional tentou reduzi-lo a algumas características básicas, tanto em termos estilísticos como narrativos. A abordagem interpretativa tentou reduzir o gênero às suas orientações ideológicas e de política cul-

tural. Por fim, a abordagem histórica tentou explicar o *sitcom* pelas mudanças diacrônicas. Embora cada abordagem tenha algum mérito e permita lidar com um número limitado de títulos, cada uma delas provocava uma torrente de contraexemplos e exceções que reduzia sua funcionalidade. Partindo de tais abordagens genéricas, dificilmente programas como *I Love Lucy* e *Seinfeld* poderiam estar na mesma categoria.

Nesse sentido, nos parece que a proposta de Mittell (2004, p. 13), de assumir o gênero como uma *construção discursiva*, é muito mais adequada para entender o *sitcom*. O gênero, na abordagem discursiva, tem seus traços constantemente negociados e atualizados nos usos feitos dessa categoria pelos diversos atores sociais; a indústria, os espectadores e a crítica constantemente atualizam e reiteram o que é o *sitcom* nos muitos usos que dão ao gênero e aos próprios programas. Além de poder aproveitar os méritos de cada uma das demais abordagens sobre o gênero, a abordagem discursiva se constrói e se atualiza de um fluxo de programas concretos e permite que o gênero seja renovado, ao mesmo tempo em que força a olhar os aspectos em que cada programa é diferente dos congêneres. Dessa forma, atualiza-se o alerta de Mills (2009, p. 26), de que devemos tentar entender o *sitcom* não pelo que ele é, mas pelo que ele tem sido através das décadas (e nos diversos contextos em que foi produzido).

E o *sitcom* tem sido, de forma geral, uma narrativa seriada cômica. Opondo-se aos programas de *sketches* e aos *talk-shows* cômicos, a denominação *sitcom* é posterior a muitos programas que a historiografia afirma como os modelos do gênero. O antológico *I Love Lucy* e tantos outros programas eram anunciados como *comedy series* (séries de comédia). A popularização do termo *situation comedy* aconteceria nos anos 1960. Marc (2005, p. 17) afirma que “*situation comedy*” aparece pela primeira vez em uma edição do TV Guide de 1953; a forma contraída, *sitcom*, viria muito depois (numa edição da Life Magazine de 1964). Janet Staiger aponta um uso anterior, em um artigo de Abel Green para a revista Variety de 13 de março de 1946, em que o autor afirma que a comédia será a chave para o sucesso da transição do rádio à TV, desde que não seja a comédia de *gags* ou os *sketches*, “mas a [comédia] legítima ou o formato de *situação-e-enredo*” (Green *apud* Staiger, 2000, p. 7 – itálico nosso).

Mas a progressiva adoção do termo não foi necessariamente acompanhada de mudanças formais ou temáticas. O agora chamado *sitcom* continuou sendo tão somente uma série cômica. Tentativas de atribuir ao gênero características distintivas sempre mobilizam considerável arbitrariedade – quando não uma prestidigitação conceitual. Mesmo um analista do porte de Horace Newcomb fez esforços para categorizar certos programas como “comédias de situação” e outros como “comédias domésticas”, especialmente no contexto da década de 1950.

Newcomb já explicava que a comédia de situação era “simplesmente um esboço mais geral de eventos, a ‘coisa’ engraçada especial que está acontecendo naquela semana àquele conjunto de personagens” (Newcomb, 1976, p. 31). Usualmente, os desenvolvimentos narrativos acabam levando os personagens a situações cada vez menos plausíveis e verossímeis, explorando a idiosincrasia dos personagens, e provocando o riso do público (ibidem, p. 35). Tal explicação é ainda bastante vaga, uma vez que as “situações” não são exclusivas dos *sitcoms*, mas um traço de narrativas cômicas em geral. O mesmo Newcomb (ibidem, p. 42) vai tentar opor *sitcoms* ao que ele afirma ser um outro gênero, a “comédia doméstica”, em que lista programas bastante populares, especialmente no início da TV. Nestes, os eventos e as reações a eles são mais próximos do horizonte do espectador comum, quase sempre demandando soluções adocicadas, apoiadas em um sistema de valores conservador, reiterando orientações políticas e estruturas hierárquicas familiares.

Mas os critérios oferecidos sucumbiam às análises de programas concretos e nas mais complexas configurações que estes assumiam. Não somente os programas podiam assumir configurações distintas em diferentes episódios, como a variedade temática e formal dos programas que surgiram a partir da década de 1960 tornaram ainda mais complicado sustentar tal divisão de forma categórica. A análise que Janet Feuer (*apud* Staiger, 2000, p. 7) faz de *The Mary Tyler Moore Show* sugere que este é, de fato, uma comédia doméstica (a seguir os termos propostos por Newcomb). O deslocamento da função da família para o ambiente profissional e para as relações de amizade da protagonista permitem tal leitura. Mas isso não diminui as idiosincrasias dos personagens ou as situações exageradas que ocorrem nos episódios.

Mesmo a antiga confusão entre o *sitcom* e seu modo de produção retoma que o gênero nada mais é que uma série cômica. A gravação ao vivo, com três ou quatro câmeras, presença de plateia ou risos gravados não impediram que programas sem tais características fossem chamados de *sitcom*. E a popularização da expressão *single camera sitcom* (*sitcom* de câmera única) reafirma que o modo de produção não determina pertencer ou não ao gênero.

Assumindo toda a variação formal e temática apresentada pelo gênero ao longo de sua história, não podemos esquecer que a produção de *sitcoms* sempre foi fato da indústria de televisão. Nesse sentido, os imperativos industriais sempre atuaram de modo muito intenso no estabelecimento de diretrizes – quando não normas rígidas – acerca da forma e conteúdo dos programas. Especificamente no período que tomamos para análise (década de 1970), as redes de TV americanas já tinham muito bem desenvolvidos os seus departamentos de *Standards and Practices* (Padrões e Práticas). Tais departamentos emergem ainda na década de 1960, como uma resposta da indústria à série de escândalos envolvendo os Quiz Shows e a consequente cobrança da opinião pública e dos órgãos reguladores. Após a Crise dos Quiz Shows, as redes de TV passaram a ser identificadas diretamente com aquilo que veiculavam, mesmo quando havia sido produzido por outra empresa. Os departamentos de *Standards and Practices* foram implantados como órgão de autocensura, que escrutinavam material pronto ou, o mais comum, ainda na fase de roteiros, cuidando para que as redes de TV não exibissem conteúdo sujeito a problemas legais (Mittell, 2010, p. 26). Rapidamente, os departamentos passaram também a cuidar de aspectos ligados ao gosto e aos valores morais de seu público, reprovando material que desse margem a reações negativas e perda de audiência.

Outro aspecto que condicionava os programas de TV deste período era o chamado LOP (*Least Objectionable Program* ou Programa Menos Objecionável). O LOP era uma espécie de ideologia científica presente nas cabeças de boa parte dos executivos de TV daquele período; eram crenças equivocadas acerca de como funcionava o processo de consumo da televisão pelos espectadores médios. Acreditava-se que os espectadores buscavam o ato de ver TV em si, não programas específicos. Daí, ao ligarem o aparelho, acabavam sin-

tonizando aqueles canais cujo programa representasse menos dificuldade para ser assistido; a regra era o mínimo denominador comum assumido pelos executivos em termos de exigência intelectual ou consenso temático. O LOP é sintetizado em um artigo chamado *Why You Watch What You Watch When You Watch*, escrito pelo então executivo da NBC, Paul Klein, e publicado em uma edição do *TV Guide* (uma publicação para espectadores), em 1971. Embora o termo LOP tenha se tornado comum a partir dessa publicação, tais conjecturas já estavam em ação nas redes de TV da época. Klein, um defensor das ideias de McLuhan, deu forma a essas ideias e as divulgou. O resultado do LOP foi um acirramento das restrições.

LOP não somente preveniu criadores de transmitir palavrões e nudez, mas mais significativo, a política restringiu os tipos de personagens que você poderia criar e interferia com a representação honesta de como as pessoas viviam e se relacionavam uns com os outros (Douglas, 7%, 2015).

Aos poucos, as bases científicas do LOP começaram a desmoronar diante de melhores métodos de análise de audiência e de atitude dos espectadores. No entanto, o “menor denominador comum” era valorizado no contexto que analisamos, incluindo-se aí o receio de lidar com a polêmica.

Os departamentos de *Standards and Practices* e a crença no LOP eram apenas uma parte da equação que compunha a indústria de TV americana da década de 1970. Do outro lado, havia um emergente segmento de produtoras independentes de conteúdo para televisão, que ganhou força especialmente naquele período em função de um conjunto de regulamentações que ficou conhecido como *fin-syn*.

O *fin-syn* (*Financial Interest and Syndication Rules*) entra em vigor em 1970. Era um conjunto de leis que regulamentavam o mercado de televisão e sua relação com as produtoras de conteúdo (Lotz, 2014, 29%). Dentre os muitos aspectos que eram regidos pelo *fin-syn*, havia a determinação que nenhuma rede de TV poderia ser dona, total ou parcialmente, do conteúdo audiovisual que veiculasse (com exceções bem especificadas e nada abrangentes). As redes deveriam comprar programas de produtoras independentes, libe-

rando tais produtoras para, em seguida, explorar sua produção em *syndication* em outros mercados.<sup>3</sup> As interpretações acerca dos desdobramentos do *fin-syn* para a indústria de TV são variadas (Mittell, 2010, p. 44), mas é fato que isso permitiu um fortalecimento de empresas que produziam conteúdo de TV, como a MTM (produtora que fazia *The Mary Tyler Moore Show*) e a Tandem (produtora de *All In The family*).

No mercado regido pelo *fin-syn*, há uma relação de dependência mútua. As produtoras fazem programas e precisam vendê-los para redes de TV. É a exibição em uma rede de TV que vai cobrir uma parte dos gastos com a produção e tornar o programa um produto desejável aos olhos do mercado de *syndication*. Assim, as produtoras dependem das redes de TV. Do outro lado, as redes de TV estavam limitadas na quantidade de conteúdo que podiam produzir internamente para manter sua programação; isso as deixava dependentes de produtoras que criassem programas atrativos para seus espectadores e sustentassem a venda de espaço publicitário.

A dependência mútua não impedia que a relação entre produtoras e redes de TV fosse turbulenta em alguns momentos. As redes colocavam certas condições para comprar e exibir conteúdos originais, tanto pela censura dos departamentos de *Standards and Practices* quanto pelas diretrizes não declaradas do LOP. Do outro lado, as produtoras precisavam gerenciar processos criativos que diferenciassem seus programas dos demais, ao mesmo tempo em que buscavam a “próxima grande novidade” a ser ofertada aos demais mercados, mesmo anos após a exibição original. Esse choque de interesses está muito marcado nos dois programas que analisamos, mas também aparece na história de outros programas como *M.A.S.H.*, *SOAP* ou *Mary Hartman, Mary Hartman* (para nomear apenas alguns *sitcoms*). O embate entre as redes de TV (em nosso caso, a CBS) e as produtoras revela, por um lado, a força do poder econômico e do receio em se afastar de um sistema de valores hegemônico e conservador. No entanto, também há uma história a ser contada acerca dos momentos em que a própria TV exibiu conteúdos ousados e relevantes.

---

3. Trata-se de um modelo de negócio que é o extremo oposto do que prevaleceu na TV comercial brasileira por décadas. Basta lembrar que por muito tempo, toda produção original da Rede Globo era produzida em seus estúdios, com equipamentos, técnicos e pessoal artístico assalariado da empresa.

A história dos programas *The Mary Tyler Moore Show* e *All In The family* está ligada a uma reorientação das estratégias de programação da rede CBS. Na transição da década de 1960 para 1970, os estudos de mercado se tornaram mais apurados e a moeda corrente na venda de espaço publicitário deixou de ser o volume de espectadores em geral e passou a ser o número de espectadores qualificados. Para os anunciantes, era melhor falar “com menos pessoas, mas aqueles dispostos a comprar os produtos ou serviços anunciados” (Staiger, 2000, p. 99) do que com grandes contingentes de espectadores. Isso levou a rede a testar novas linguagens e temas, afastando-se, aos poucos, de programas com forte apelo à população do interior dos EUA como os *ruralcoms* (sitcoms rurais: *The Beverly Hillbillies*, *Petycoat Junction*, *Green Acres*).

A reorientação buscava uma audiência urbana, com foco em homens na faixa etária de 18 a 49 anos. Essa estratégia, capitaneada pelo executivo Fred Silverman, levou a CBS a testar os programas *The Mary Tyler Moore Show* e *All in The family*.

## The Mary Tyler Moore Show

A relação que o programa *The Mary Tyler Moore Show* (1970-1977) teve com os temas polêmicos nunca foi tão explícita quanto a de *All in the family*. No entanto, ao longo dos anos em que este *sitcom* foi produzido, ele serviu de vitrine para uma série de mudanças que estavam em curso nas ruas e na vida das pessoas reais, ao mesmo tempo em que raramente eram vistos na TV, especialmente em programas cômicos do horário nobre.

A atriz Mary Tyler Moore já era conhecida do grande público pelos anos em que interpretou a personagem Laura Petrie, esposa do protagonista Rob Petrie em *The Dick Van Dyke Show* (1961-1966). Com o fim do programa, Moore faz algumas tentativas de consolidar uma carreira no cinema, mas todas infrutíferas. Neste período, Moore era casada com o executivo de TV Grant Tinker e juntos optaram por um retorno da atriz na forma de uma série. Para implementar seus planos, Moore e Tinker fundaram a MTM Enterprises. A produtora esteve no centro de uma série de mudanças formais que ocor-

reram na estética da narrativa seriada de TV, produzindo programas de diversos gêneros (Feuer, 1987). No entanto, ao longo dos anos 1970, a MTM foi prolífica em lançar *sitcoms*, em grande parte se aproveitando do sucesso de seu primeiro programa, *The Mary Tyler Moore Show* (que passaremos a chamar de *TMTMS*).

A premissa do programa é um tanto simples. A protagonista é uma mulher por volta dos trinta anos que deixa sua cidade em direção a uma metrópole em busca de uma carreira profissional. Sua nova vida na cidade de Minneapolis se divide entre o trabalho, como produtora de um telejornal na TV local, e sua vida privada, morando sozinha em um apartamento, mas sempre com duas amigas íntimas. No trabalho, Mary Richards passa pelas mais inusitadas situações com o editor chefe do telejornal, o veterano jornalista Lou Grant (Ed Asner), com o obtuso âncora do telejornal Ted Baxter (Ted Knight) e com o redator, seu amigo e confidente Murray (Gavin MacLeod). No ambiente doméstico, Mary divide suas experiências com a amiga Rhoda Morgenster (Valerie Harper) e com a dona de seu apartamento, Phyllis Lindstrom (Cloris Leachman), além da filhinha de Phyllis, a pequena Bess (Lisa Gerritsen).

Em termos formais a premissa não implicava nada tão novo. O fato da protagonista vagar entre a vida pessoal e profissional, às vezes misturando-as, não era em si uma novidade (o próprio *The Dick Van Dyke Show* já fazia isso com a vida do protagonista). Mas o desenvolvimento do programa foi ousado naquilo que pretendia mostrar (e efetivamente mostrou). Como notou o produtor do programa, Alan Wagner (*apud* Neuwirth, 2006, p. 94), o conceito do programa não tem nenhum mérito sem a sua execução: é quase simplório, mas ganha vida (e qualidade) nos seus diálogos e no desenvolvimento dos personagens.

Quando Moore e Tinker decidiram criar sua própria produtora e desenvolver um veículo para Moore, convocaram os jovens James L. Brooks e Allan Burns como produtores. Criar um *sitcom* do zero para uma estrela como Moore não seria algo inédito. Já havia, então, programas com protagonismo feminino. No entanto, a proposta do perfil da personagem não se encaixava em extremos como a desmiolada Lucille Ball (em *I Love Lucy*) ou a recatada Doris Day (em *The Doris Day Show*). A melhor referência que existia naquele momento talvez fosse o programa *That Girl* (estrelado por Marlo Thomas, filha

do comediante Danny Thomas). Em *That Girl*, a protagonista Ann Marie era uma jovem aspirante à carreira de atriz vivendo sozinha (isso é, *sem os pais ou um marido*) nas ruas de Nova Iorque. Uma premissa algo incomum, com uma sugestão de mostrar Ann Marie como uma mulher moderna e independente. No entanto, a sugestão não passa disso, uma vez que a protagonista, ainda no primeiro episódio, conhece aquele que será seu noivo ao longo da série. E ainda que um personagem com menos destaque na narrativa, será dele o papel de figura masculina (e dominante).

*That Girl* estreou em 1966 e ficou no ar até 1971. Embora não se possa atribuir ao programa grandes rupturas no sistema de valores patriarcais mostrados na TV, também é inegável que ele preparou o público à ideia de uma personagem feminina que se propunha moderna (Neuwirth, 2006, p. 93). Isso definiu o ponto de partida para o trabalho de Brooks e Burns, que começaram a esboçar ideias com uma personagem feminina forte. Inicialmente propuseram uma jornalista que caçava fofocas para uma importante colunista de jornal. Mas rapidamente optaram por manter a ação na redação de um telejornal (o que justificaria o mesmo cenário, sempre). Também para justificar que não havia janelas no local (um facilitador para a produção), optaram por colocar a história na fria Minneapolis (Burns *apud* Neuwirth, 2006, p. 103). Mas a escolha que daria início às ousadias da personagem era que ela seria divorciada.

Eu acho que cada roteirista de comédia queria fazer um programa sobre divórcio... porque provavelmente dois terços dos roteiristas de comédia na cidade eram divorciados, e queria escrever sobre suas próprias experiências. Divórcio nunca tinha sido feito. Não com sucesso. Não havia divorciados na televisão.

[...] Nós queríamos fazer a Mary como alguém que era real para nós. Nós não queríamos fazer a Mary como a Lucy... nós não queríamos fazer a Mary como a Doris Day. Quer dizer, lá estava a Doris Day naqueles dias, quem eu tenho certeza que já estava nos seus quarenta e cinco anos, e ainda fazendo aquele personagem virginal. Isso simplesmente não parecia real para nós (Burns *apud* Neuwirth, 2006, p. 97).

Quando propuseram a Moore e a Tinker que a personagem fosse divorciada, estes não viram problemas – afinal, eles também eram divorciados de seus respectivos primeiros cônjuges. Mas o primeiro entrave do programa foi fazer a rede CBS aceitar. Ainda assim, os produtores Burns e Brooks tentaram aprovar a ideia com os executivos da sede da CBS. Pois a rede recusou uma personagem divorciada, ainda mais pelo receio de os espectadores interpretarem que Mary havia se divorciado de Rob Petrie (o protagonista de *The Dick Van Dyke Show*).

Os produtores optaram então por deixar Mary solteira, mesmo estando na casa dos 30 anos. A personagem Mary Rychards saía do convencional por traçar um caminho para a própria vida que não tinha seus pais ou um marido. A vinheta repetia, a cada episódio, a viagem da personagem, dirigindo sozinha no carro e maravilhando-se com as possibilidades da cidade grande, enquanto a canção tema prometia que “O amor está em todo lugar” e que “no final, você vai chegar lá”.

A narrativa se dividia entre o ambiente doméstico de Mary e sua vida profissional. Em ambos os casos, há a construção de uma nova ordem de relações interpessoais que funcionam como substitutos ao núcleo familiar tradicionalmente mostrado em séries de TV. E os fatos de cada episódio se constituem em micro-estudos de caso acerca das tensões culturais entre a permanência e a mudança de normas sociais, políticas de gênero e amadurecimento emocional.

No piloto, Mary aluga um apartamento na propriedade da antiga amiga Phyllis. Esse ambiente vai colocá-la em contato com Phyllis e sua filha de dez anos, Bess. No outro apartamento da propriedade mora Rhoda, que rapidamente também passa a gravitar no universo de Mary. Personagens com personalidades tão contrastantes e Mary na posição de mediadora transformaram o ambiente doméstico de Mary Rychards em uma longa crônica acerca das diferentes posturas sobre o papel da mulher naquele momento.

Rhoda é uma mulher judia e solteira, de um humor franco e sarcástico, também com seus 30 anos. Sai de casa, em Manhattan, para se desvencilhar da relação opressiva que tem com sua mãe e se torna decoradora de vitrines em Mineapollis. Apesar de sua tentativa de distanciar-se, a mãe de Rhoda permanece como uma sombra nas suas conversas, quando

não aparece em pessoa em diversos episódios, aproveitando toda a gama de estereótipos da mãe judia. No episódio “Support Your Local Mother”, fica bem explícita essa relação complicada entre mãe e filha. Ida, mãe de Rhoda, vai visitar a filha em Mineapollis. Rhoda passa o episódio todo evitando o encontro, com o argumento de que o excesso de carinho logo se torna sufocante. Mary fica como intermediária nessa relação, acolhendo-a e dando notícias sobre a filha. Em certa altura do episódio, quando Mary tenta enfrentar Rhoda sobre a maneira como trata sua mãe, Rhoda argumenta “Você está falando sobre um amor do Kansas, eu estou falando sobre um amor do Bronx... Minha mãe quer que as pessoas que ela ama se sintam culpadas”. É isso que move a personagem Ida. Ao chegar à casa de Mary procurando a filha, toca a campainha e a voz de dentro da casa pergunta “quem é?” “Não é ninguém”, se lamuria a senhora.

O programa não tem receio de apontar que as relações familiares – mesmo as entre mãe e filha – não são naturalmente perfeitas, e podem se constituir um fardo. Essa difícil relação é discutida em outro episódio, “A Girl’s Best Mother Is Not Her Friend”, quando Ida faz outra visita à filha, porém dessa vez uma visita mais amena, já que Rhoda a recebe. Ao perceber essa distância aparente na relação de mãe e filha, Ida pede ajuda a Phyllis para tornar a relação delas parecida com a que Phyllis tem com Bess. Mas como é de se esperar, Rhoda se incomoda ao encontrar a mãe com o mesmo vestido que ela. Ida representa a geração anterior e conservadora, que está sempre procurando um rapaz judeu para casar com Rhoda e exigindo que sua filha esteja sempre no peso ideal. Rhoda, em contrapartida, saiu de casa fugindo dessa expectativa e assume uma posição ativa na escolha da vida que pretende levar.

Phyllis, por outro lado, também com seus 30 anos, escolheu um papel menos desviante das expectativas sociais. Vive um casamento falido, mas não publicamente, pois foi educada a não demonstrar suas desilusões. Ela dedica sua vida para cuidar do prédio e de sua filha Bess, em quem ela aplica todas as lições de psicologia infantil que aprende em livros. Sua relação mãe-filha com Bess tem um viés moderno, mas também é representada com um olhar crítico, já que todos os métodos que ela tenta parecem não dar muito certo. A educação de uma criança, mesmo quando feita com amor e valores sociais con-

servadores, nem sempre ocorre sem tropeços. Ao longo da série, Bess demonstra um nível de maturidade maior que o da mãe ou de outros personagens, em uma clara alusão ao tipo de mulher que ela será em poucos anos, recusando o modelo de mulher representado por Phyllis. No episódio “Baby Sit-Com”, o carrancudo e amargo chefe de Mary, Lou Grant, faz o papel de babá para Bess. No final da tarde, quando ele já está embriagado e liga a televisão para distrair a menina, ela reclama do programa bobo e superficial que mostra a vida de um casal com três crianças. Para Bess, “ela tem mais o que fazer” a ficar assistindo “um casal com todas essas crianças, e todos ficam rindo porque eles têm todas essas crianças”.

Ela [Bess], assim como Mary, é uma das poucas personagens femininas em TMTMS e seus spin-offs que entende que Família não significa mais a comédia redundante gerada por um casal de pais e um monte de crianças (Bathrick, 2003, p. 172).

Outro tema recorrente são os encontros sexuais casuais de Mary e Rhoda (com as devidas reprovações de Phyllis). A vida amorosa (ou, a novidade, a vida meramente sexual) de mulheres adultas solteiras não é filtrada, mas tratada de forma bem mais realista. Num dos raros episódios em que seus pais a visitam, sua mãe aconselha o pai: “não se esqueça de tomar a sua pílula!”; Mary, distraída no outro lado da sala, responde: “pode deixar, eu tomo”. Mesmo um tema que seria tabu, especialmente quando relacionado a uma protagonista, aparece como um fato da vida: Mary não somente tem encontros casuais, como chega a fazê-lo com um homem casado.

Se as relações que Mary tem com suas amigas servem de micro-estudos sobre o papel das mulheres na sociedade, sua vida profissional (e sua função como Editora de um telejornal) amplia a vitrine de mudanças que ocorrem na sociedade, indo da política de gênero no ambiente de trabalho ao papel da mídia no mundo contemporâneo, passando por temas mais genéricos e pervasivos como amizade, divórcio, velhice e a própria morte (no antológico episódio “Chuckles Bittes the Dust”).

Lou Grant é o chefe de Mary na emissora WJM, um homem frustrado por não ter para onde desenvolver sua carreira. Ranzinza, ele utiliza da gentileza de Mary para desa-

bafar nas horas fora do serviço, hábito que institui logo no episódio piloto. Lou aparece no apartamento de Mary, tarde da noite, visivelmente embriagado. A princípio, sugere-se que ele estaria ali com segundas intenções, mas em instantes fica evidente que Lou sentia saudades de sua mulher, que o abandonara pelas dificuldades em sustentar um casamento com um marido ausente. Casamentos não são sagrados no programa. Mesmo quando a crise se dá por excesso de trabalho (um tópico delicado em um país capitalista).

É criado o limite entre os dois a partir daí, Lou vê Mary apenas como uma filha ou membro da família. Isso fica mais explícito no episódio “Mary’s Three Husbands”, em que cada um dos colegas de trabalho de Mary sonha como seria ser casado com ela. No sonho de Lou, Mary é sua esposa de 70 anos, porém sem nunca ter “consumado” o casamento por estarem sempre ocupados com o trabalho. Mary se queixa e diz que é a hora de consumir, e ele responde dizendo que a princípio ela era como uma filha, depois como uma irmã e, agora, aos 70 anos, parecia uma mãe para ele. O vínculo afetivo que se desenvolve entre os personagens, no entanto, não elimina as relações de hierarquia profissional e sua articulação com o gênero, uma vez que Mary é a única pessoa do telejornal a chamá-lo de “Sr. Grant”.

Murray, meia idade, casado e pai de família, é caracterizado como um homem caseiro e simples, redator das notícias lidas pelo apresentador do telejornal. Frustrado por escrever para um apresentador incompetente (que erra palavras e subverte o sentido de frases inteiras), Murray tem uma personalidade cínica de quem se vê preso a um emprego sem perspectivas de crescimento. Ele acaba se convertendo em um grande amigo de Mary, em um tipo de relação entre homem e mulher não determinada pela relação familiar ou pelos papéis sexuais. No episódio em que eles sonham com a idealização de Mary, ele a vê como uma boa esposa e mãe dos seus filhos, porém como colega de trabalho ele respeita sua decisão de ser solteira e sem filhos. Fica subentendido nessa visão o conflito do homem: não estando acostumado a trabalhar com uma mulher e não podendo controlar a sua vida, resta apenas respeitá-la.

O último personagem do núcleo do jornal que interage com Mary é Ted Baxter, o obtuso e vaidoso âncora do telejornal. Baxter é a referência do programa para os mais vis

defeitos masculinos, mas também para a superficialidade da mídia em geral (e da TV em particular). A entrada de Georgette, uma noiva para Baxter, revela que os defeitos do personagem são, de fato, fruto de sua imaturidade e lhe dão um ar mais simpático.

O programa soube capitalizar o sucesso das amigas de Mary, promovendo-as a protagonistas de seus próprios *spin-offs*. Em 1974, Rhoda volta para Manhattan (e passa a ser vista no programa *Rhoda*). Em 1975, Phyllis, completamente falida, se divorcia e volta para São Francisco com a filha Bess (o que acompanhamos em *Phyllis*). As mudanças são preparadas com a adição de duas personagens femininas, conectadas à redação do telejornal. Sue e Georgette são incluídas com papéis menores dos de Rhoda e Phyllis, mas ainda assim são importantes para a narrativa ao manter, no ar, representações femininas que se oponham a de Mary Richards. Georgette (Georgia Engel) é a exacerbação da inocência, o que a torna quase tão avoada quanto Ted Baxter, mas nem por isso menos assertiva e dona da própria vida. Sue Ann (Betty White) é a apresentadora do quadro de economia doméstica do telejornal que interpreta uma dona de casa perfeita em seu quadro, mas se converte numa devoradora de homens irônica quando está fora do ar. As duas novas personagens vão reiterar no programa o diálogo da protagonista com as representações femininas e feministas, as expectativas sociais e individualidade da mulher.

O desenvolvimento da protagonista é perceptível, ao se comparar o comportamento inseguro e “perdido” de Mary nos primeiros episódios com a produtora segura e confiante que ela vai se tornar nas últimas temporadas. O ambiente e seus colegas de trabalho viram sua família, já que na série a aparição dos pais é rara. Ela é vista pelos seus três colegas de trabalho de maneira diferente, desde como filha, a esposa dedicada, até como uma companheira sensual. Porém ela não se encaixa em nenhum momento nesses três estereótipos femininos comuns nas narrativas.

O produtor James L. Brooks, um dos criadores da série, é taxativo ao afirmar que nunca houve a intenção de fazer um programa transgressor. Especialmente quando comparado ao seu contemporâneo *All in the family* e aos demais programas de Norman Lear, Brooks reitera que a intenção era apenas produzir um bom programa cômico:

As questões de interesse social aparecem bastante porque são frequentemente a matéria prima do conflito dramático. Mas estes temas são utilizados para definir as fronteiras de um terreno no qual explorar o personagem. Ao contrário, nos programas de [Norman] Lear, os personagens são utilizados como símbolos para explorar os próprios temas” (Brooks *apud* Berciano, 1999, p. 86-87).

Quando muito, os criadores Brooks e Burns comemoravam a coincidência de como o “movimento feminista serviu a roteiristas, diretores e atores tão bem” (Bathrick, 2003, p. 171) para a produção de um programa com personagens femininas tão ricas. Embora o programa trouxesse temas pouco comuns e mesmo ousados para as séries de TV da época, nunca o fazia de forma combativa ou panfletária, mas como aspectos inerentes a uma representação mais realista do mundo, em que famílias nem sempre se davam bem, pessoas se divorciavam e mulheres tomavam anticoncepcionais. O tom, nesse sentido, se tornava ameno por tratar os temas com certa naturalidade, como se tais elementos não fossem um tabu na TV.

Além de uma proposta de abordagem mais realista da personagem, *TMTMS* também permitiu um olhar mais crítico à representação feminina por contar com uma equipe de roteiristas que incluía mulheres. Tradicionalmente a comédia – e os *sitcoms* em especial – eram um território fortemente dominado por homens, mas a equipe de *TMTMS* não somente tinha roteiristas mulheres como estas ainda atuavam como “consultoras” aos roteiristas homens (e aos próprios *showrunners* James L. Brooks e Alan Burns). Treva Silvermann (*apud* Neuwirth, 2006, p. 116), roteirista veterana e uma das mais prolíficas roteiristas de *TMTMS*, lembra que todo o discurso feminista da época ecoava na sala dos roteiristas e os roteiristas homens efetivamente reagem a isso; e isso era fortemente incentivado por Allan Burns e James L. Brooks.

Uma das características de *TMTMS* que facilitaram a assimilação de tantas diferenças foi a construção de uma relação de longo prazo entre personagens e espectadores. Ao contrário da estética narrativa predominante, *TMTMS* era um programa episódico, mas os personagens assimilavam as experiências pelas quais passavam e se modificavam

ao longo das temporadas. Não era como a Lucy de *I Love Lucy*, que nunca aprende com seus erros e está fadada perpetuamente ao fracasso cômico. Especialmente no que diz respeito à Mary Richards, ela cresce ao longo das temporadas e o espectador acompanha tal desenvolvimento. Do ponto de vista de uma história da estética narrativa, foi o prenúncio da chamada complexidade narrativa (Mittell, 2015, 5%), levada a termo de modo planejado em *Hill Street Blues*, produzido pela mesma MTM Enterprises. Mas o que deve ser observado com atenção aqui é a dimensão retórica do relato longo, justamente porque o comportamento “ousado” acontece na vida – e, em geral, por escolha – de personagens que o espectador conhece e admira desde algum tempo (Silverman *apud* Neuwirth, 2006, p. 116). É a chamada relação parassocial (Mittell, 2015, 28%) e um de seus desdobramentos é que o vínculo com os personagens leva parte da audiência a “tolerar” alguns deslizes se estes não forem tão pronunciados. E o efeito cumulativo destas “pequenas indulgências” traz a mudança de comportamento para a sala das casas mais conservadoras.

## All in the family

Se *TMTMS* era delicado em sua forma de exibir as mudanças em curso na cultura americana de sua época, um outro programa também o fez de forma bem menos sutil. Quatro meses depois da estreia de *TMTMS*, a CBS põe no ar um *sitcom* explicitamente crítico e um tanto ácido e que traz como protagonista o intolerante Archie Bunker. A série criada por Norman Lear e Bud Yorkin foi inspirada na série inglesa *Till Death Us Do Part*. Segundo Lear, o protagonista lembrava muito seu pai, que era tão teimoso e racista quanto o personagem Archie Bunker e as suas discussões sobre certo e errado também eram similares às da série. Lear, nesse período já um produtor de sucesso, apresenta a série (ainda chamada de *Those were the Days*) para a rede ABC, que encomenda dois pilotos. No primeiro piloto, a ABC considera que os atores que faziam os personagens de Gloria e Mike não eram os ideais. No segundo piloto, embora a troca de atores tenha corrigido o problema dos personagens, acabou ressaltando um outro aspecto que assustou a rede: o

programa era explícito demais no tratamento de temas muito polêmicos e na representação exagerada do que havia de mais conservador na sociedade americana na época, numa espécie de caricatura do que Nixon chamara de “maioria silenciosa”. Com receio de perder audiência e sofrer boicotes, a ABC recusou o programa e deixou Normam Lear livre para negociar com outras redes.

Alguns meses se passaram até que Fred Silverman decidisse testar a série como parte de sua estratégia de reposicionamento de audiência. A CBS fecha com Lear a produção de 13 episódios. Era o extremo oposto da diversão pueril que a CBS oferecia em seus *rural-coms* (*sitcoms* que se passam em áreas rurais, com temas rurais).

O *sitcom* mostra o dia a dia da família Bunker, composta pelo chefe da família Archie Bunker (Carroll O'Connor), sua esposa Edith (Jean Stapleton), sua filha única Glória (Sally Struthers) e seu genro Mike (Rob Reiner). São uma família *blue collar* (classe média baixa), em que o estivador aposentado Archie divide seus dias entre a poltrona da sala – em frente a TV – e o táxi que dirige à noite para complementar o orçamento da família. Seu genro, Mike, é um doutorando em Ciência Política, com visão liberal e postura ativa diante de questões políticas e culturais. O choque entre os personagens masculinos é atenuado pela resignação da matriarca, uma personagem um pouco avoadada, mas com competência e paciência para lidar com Archie, além da filha, objeto de devoção incondicional do irascível pai e do combativo marido.

A abordagem dos temas era direta, explícita e constante. O olhar de Archie Bunker sobre o mundo era a representação do dissabor com a liberação feminina, direitos civis, famílias multirraciais, homens gays, judeus e negros vivendo em sua vizinhança etc. E esse tom era antecipado pela CBS na abertura do programa com uma cartela, lida em *voice over*, que alertava os espectadores:

O programa a que vocês vão assistir agora é *All in the family*. Ele tenta jogar uma luz humorística em nossas falhas, preconceitos e receios. Fazendo disso uma fonte de riso, esperamos mostrar – de uma forma madura – o quanto eles são absurdos.

O aviso não evitou interpretações diferentes daquelas planejadas.

*All in the family* poderia ser visto em diferentes níveis. Liberais, intelectuais, a classe média alta, a “Nova Juventude” poderia ver suas crenças vingadas, se assim quisessem. Ao mesmo tempo, os velhos e conservadores brancos encontraram um novo herói e sentiram que o mundo os reconhecera.

Talvez o mais importante, Archie falava para as ansiedades daqueles que estavam no meio desses dois lados (Jones, 1992, p. 210-211).

Jones vai além, e indica que o vínculo que os espectadores têm como os personagens é menos intelectual que afetivo (ibidem, p. 211) e era difícil não se encantar por Archie Bunker. Mais que isso, Normal Lear cria um personagem que emula seu próprio pai e permite explicar as origens do racismo e do conservadorismo. Embora Mike tenha os valores mais nobres, é Archie quem dirige um táxi nas madrugadas para sustentar a família (gênero liberal incluído). Isso dá ao espectador essa incômoda sensação de reprovar seus atos, falas e ideias, mas ao mesmo tempo se compadecer de sua incondicional dedicação à mesma família que muitas vezes o reprova.

Contudo, isso não diminui a metralhadora verbal de queixas contra o mundo que o cerca e que lhe parece tão absurdo. Archie fala contra a transfusão de sangue inter-racial (e sobre o impensável: o transplante de coração de um homem negro para o corpo de um branco), reclama da concorrência com taxistas estrangeiros e dos hábitos dos hippies. Em “Judging Books by Covers”, Archie reage desconfiado aos modos polidos de um amigo britânico de Mike, insinuando que ele é gay (algo deplorável em sua concepção de mundo). Mas em seguida, bebendo cerveja em um bar, acaba descobrindo que seu amigo de longa data não somente é gay como tem orgulho da escolha de vida que fez. Talvez o episódio “The Elevator Story” seja a síntese do personagem em relação à série: Archie fica preso em um elevador junto com uma mulher latina na iminência de parir, seu marido, um *hippie* de meia idade e um intelectual negro. Todos forçados ao mesmo espaço e tempo, invadindo aquilo que o outro considera o seu limite.

E cada personagem passa pela porta trazendo o mundo e seus problemas para dentro do lar dos Bunker. Gloria, a filha, é atacada ao passar por um terreno baldio e consegue escapar de um estupro (no episódio “Gloria, the victim”). Ao denunciar à polícia, é interrogada por um policial que a questiona sobre “como estava vestida” ou “por que estava andando naquele local, àquela hora e desacompanhada?”. Gloria já passara por situações difíceis quando engravida, causando terror no marido e uma crise familiar que é resolvida com mais condescendência e sacrifício do patriarca, que aceita sustentar Gloria, Mike e o bebê. No entanto, Gloria sofre um aborto espontâneo (em um programa cômico!). Com a experiência, ela passa a compreender melhor o amor incondicional que o pai tem por ela.

Edith também leva os problemas do mundo para dentro da família. Ela é o pivô de episódios que discutem menopausa (“Edith’s problem”), a sexualidade na velhice (“Archie and Edith Alone”), a ética diante da privação de dinheiro (“Edith’s winning ticket”) e tantos outros momentos em que reafirmam a personagem como um ser humano adorável, mas uma constante vítima das circunstâncias e dos instantes de assédio moral do marido bruto. Em “Edith’s 50th Birthday”, ela é vítima de uma tentativa de estupro, quando sozinha dentro da própria casa. Desvencilhando-se de seu agressor, corre para a rua gritando socorro. O que ocorre a seguir sintetiza a personagem (e um pouco do que é sua família):

Archie quer que ela esqueça o incidente, uma vez que “nada aconteceu de fato”. Gloria insiste para que ela denuncie para a polícia. Por que Edith é Edith, a ideia de relatar tais indignidades a deixa enjoada. Mas também por que Edith é Edith, ela consente em denunciar, ao invés de deixar seu agressor livre para ameaçar outros (McCrohan, 1987, p. 74).

Mike também serve de epicentro para discussões delicadas. Desde casos de impotência sexual causada pelo stress (“Mike’s problem”) a um possível filho de uma antiga relação casual (Mike’s Misterious Son”), passando por uma retirada do apêndice custeada pelo sogro (“Mike’s Appendix”). Em uma peculiar ironia dos roteiristas, Mike vê seus princípios sendo testados em “Mike’s Move”. Tendo um filho e esposa a sustentar, Mike é preterido para uma vaga de professor em uma Universidade. O escolhido, um amigo negro igual-

mente qualificado, ganha a posição por oferecer uma experiência de vida enriquecida pela diferença racial. Mike se vê imitando as atitudes de Archie e posteriormente refletindo sobre elas.

Se *TMTMS* explorava os efeitos retóricos de uma narrativa que tinha continuidade e de personagens que mudavam com o tempo, *All in the family* optava por uma estrutura episódica bastante rígida: o que acontecia em um episódio raramente era mencionado em outro. A trama simplesmente era deixada da forma como estava no final do episódio. Com isso, ficava a sensação de que os problemas mostrados mal haviam sido resolvidos para a família, quanto mais eliminados do mundo. A sensação no espectador era de um riso histérico e claramente desconfortável.

## O câncer na casa de Archie Bunker

“Edith’s Christmas Story”, da 4ª temporada, é um episódio de Natal de *All in the Family*, tendo sido transmitido originalmente na noite de 22 de dezembro de 1973. No episódio, Edith retorna de uma consulta médica, após ter descoberto um nódulo no seio. Agendada uma biópsia para o dia seguinte, Edith tem medo do possível diagnóstico mas opta por esconder o problema de Archie. Em uma cena tensa, conta à filha Gloria (e são ouvidas por Mike, atrás da parede). Boa parte do episódio gira em torno do medo do câncer. Edith divide o segredo com Irene, a vizinha, e conversam sobre a doença e sobre a possibilidade de uma mastectomia. Irene confessa já ter passado pela situação (o que desperta inevitáveis olhares de Edith para o colo da amiga). Falam abertamente sobre a doença, seu tratamento e os efeitos da mastectomia em um casamento. O terror de Edith encontra alívio no relato da amiga, pleno de informações e de encorajamento.

No dia seguinte, Gloria e Mike conversam na mesa do café da manhã, tensos com o que o dia trará à matriarca. Mike se aborrece ao ler no jornal do dia que o governo americano gastaria 950 milhões de dólares com o porta-aviões Nimitz, “o dobro do que o governo gasta anualmente com pesquisas sobre o câncer”. Escondem o segredo de Archie

o quanto podem, mas ele eventualmente descobre e corre ao hospital, preocupado com Edith. O personagem machista, racista, homofóbico, reacionário, ignorante e mal-educado, está verdadeiramente preocupado com a esposa. Mas Edith não tem câncer. Ela acorda na cama do hospital e conta que a biopsia revelou tratar-se de um cisto, nada mais.

Não é preciso muito para entender o porquê de a personagem não ter câncer “de verdade” – para ecoar as palavras de Howard Beale. O câncer na personagem implicaria uma mudança radical demais no próprio programa. Mesmo considerando o quanto a série era categórica na autonomia episódica, uma personagem do elenco principal com câncer era um fato narrativo que não poderia simplesmente ser abandonado, como os personagens que entravam e saíam dos episódios (e eram “descartáveis”). Edith permaneceria lá. E o câncer, nela.

Então tudo não passou de uma suspeita. Mas por quase vinte minutos de discurso (e longos dois dias na vida da personagem), Edith viveu com medo. E o câncer no seio e seus desdobramentos foi tema de um programa de TV em horário nobre. O tema foi exposto nos lares, para famílias de todo tipo. O câncer, o autoexame e a mastectomia circularam nas salas de estar e nas cabeças das pessoas que assistiam o programa, sem contar nas conversas do dia seguinte.

Edith morreu algumas temporadas depois. A personagem morre *off-screen* (não é mostrado), entre o final de *All in the Family* e o *spin-off* de Archie, *Archie Bunker's Place*.

\*\*\*

A fúria do discurso apocalíptico contra a TV proferido por Beale prefere se deter na demanda institucional pela continuidade da personagem e do programa, ao invés de reconhecer o significado que estes vinte minutos de discurso narrativo tem na abordagem de uma questão para lá de amarga. Mas tais momentos, em que os problemas do mundo ou as transformações dele eram mostrados constituem uma parte da história da TV que precisa ser reconhecida e relatada, mesmo quando se propõe um olhar crítico sobre as instituições da TV e da mídia em geral.

Não se pretende sugerir aqui que a mera exposição dos temas tenha causado mudanças de comportamento ou de orientação ideológica em espectadores conservadores. Ao contrário, são muitos os estudos da mídia (sobretudo os estudos latino-americanos) que já se debruçaram sobre o fenômeno da recepção da TV e de como ela é complexa e também mediada pela cultura e pelas inclinações do espectador – não teria Archie Bunker se tornado um ícone para os racistas americanos?

Mas tais programas foram parte inegável do turbilhão de discursos que compuseram a cultura norte-americana na década de 1970. Eles estiveram lá, na contramão do que se acreditava (e se acreditou por muito tempo) sobre a TV. Se as redes se orientavam em direção a uma programação pasteurizada e normalizada para não ofender o cidadão médio, também se viram obrigadas a negociar sobre o conteúdo dos programas que compravam. Essa negociação (impelida pelas restrições do *fin-syn*) muitas vezes obrigava as redes a cederem, exibindo coisas que saíam de sua concepção sobre o gosto médio.

Mais uma vez, devemos lembrar que tais embates aconteciam pela divisão entre os produtores de conteúdo e as redes de TV, que precisavam de programação para atrair público. No contexto de um sistema legal que impunha tal divisão, a dependência mútua implicava que produtores podiam negociar os limites de forma e principalmente de conteúdo em seus programas ou as redes simplesmente ficariam sem programação.

Isso também não deve ser pensado como uma iniciativa das produtoras desvinculada do interesse por sucesso (e lucros). A liberdade aos roteiristas e diretores para mostrar temas pouco usuais (quando não explicitamente polêmicos) era menos por mecenato desinteressado e muito mais pela urgência em encontrar o caminho até o público e tornar-se um programa de sucesso – garantindo interesse de outras redes e exibidores. Neste contexto, oferecer programas que não fossem inócuos, mas tivessem um conteúdo bem marcado a oferecer era, também, uma estratégia mercadológica importante para se destacar da concorrência.

Mas o que não se pode negar é que tais programas efetivamente estiveram no ar por muitas temporadas, com índices de audiência bastante altos, falando daquilo que os outros programas se recusavam. E esse aspecto da televisão não foi mencionado por Howard

Beale e raramente o era pelos detratores da TV. Tais momentos não são tão frequentes, mas justamente por isso são tão significativos. Compreender os mecanismos e as dinâmicas que permitiram a *TMTMS* e a *All in the Family* se tornarem tão representativos das tensões culturais em curso nos anos 1970 ajuda a compreender a televisão, a indústria cultural e a própria dinâmica social.

*The Mary Tyler Moore Show* sugeriu que quando a família se fosse, o mundo comercial poderia substituí-la. *All in the Family* contava que o mundo lá fora era insano, mas a família prevaleceria. Um era exploratoriamente progressivo; o outro, embaraçosamente conservador. Mas ambos viraram suas costas para as promessas de otimismo do pós-guerra. [...] Foram suficientemente sombrios e suficientemente tristes para parecerem verdadeiros (Jones, 1992, p. 213).

## Referências

- BATHRICK, Serafina. “The Mary Tyler Moore Show: women at home and at work”. In: MORREALE, Joanne (Ed.). **Critiquing the sitcom: a reader**. New York: Syracuse University Press, 2003.
- BERCIANO, Rosa A. **La comédia enlatada: de Lucille Ball a Los Simpsons**. Barcelona: Ed. Gedisa, 1999.
- DALTON, Mary M.; LINDEN, Laura R. **The sitcom reader: america viewed and skewed**. New York: State University of New York Press, 2005.
- DOUGLAS, Pamela. **Future of television: your guide to create TV in the new world** (kindle edition). Studio City: Michael Wiese Production, 2015.
- FEUER, Jane “The MTM Style” in NEWCOMB, Horace (Ed.) **Television: The critical View**. 4. ed. New York: Oxford University Press, 1987.
- LÖTZ, Amanda D. **The television will be revolutionized** (kindle edition). New York: New York University Press, 2014.

- JONES, Gerard. **Honey, I'm home! Sitcoms:** selling the american dream. New York: Grove Weiderfield, 1992.
- MARC, David. "Origins of the genre: in search of the radio sitcom". In: DALTON, Mary M.; LINDEN, Laura R. **The sitcom reader:** america viewed and skewed. New York: State University of New York Press, 2005.
- McCROHAN, Donna. **Archie & Edith & Mike & Gloria:** the tumultuos history of *All in the family*. New York: Workman Publishing, 1987
- MILLS, Brett. **The Sitcom.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.
- MITTELL, Jason. **Television and Genre:** from cop shows to Cartoons in american culture. New York: Routledge, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Television and american culture.** New York/Oxford: Oxford University Press, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Complex TV:** the poetics of contemporary television storytelling (kindle edition). New York: New York University Press, 2015.
- MITZ, Rick. **The Great TV Sitcom Book.** New York: Richard Marek Publishers, 1980.
- MORREALE, Joanne (Ed.) **Critiquing the sitcom:** a reader. New York: Syracuse University Press, 2003.
- NEUWIRTH, Allan. **They'll never put in the air:** an oral history of taboo-breaking Tv comedy. New York: Allworth Press, 2006.
- NEWCOMB, Horace. **Tv:** the most popular art. New York: Doubleday, 1974.
- \_\_\_\_\_. (Ed.). **Television:** The critical View. 4. Ed. New York: Oxford University Press, 1987.
- PELEGRINI, Christian H. **Enunciação e Narrativa em Sitcoms:** uma análise de *Arrested Development*. Berlin: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- STAIGER, Janet. **Blockbuster TV:** must-see sitcoms of network era. New York: New York University Press, 2000.
- WALDRON, Vince: **Classic sitcoms:** a celebration of the Best in prime-time comedy. New York: McMillan Publishing, 1987.

# O problema da superinterpretação das narrativas audiovisuais<sup>1</sup>

Sílvio Anaz<sup>2</sup>

*O filme é o que o filme é.*<sup>3</sup>

Charlie Kaufman

O que um filme ou uma série ficcional significa é uma questão frequente e muitas vezes controversa, seja para a audiência que deseja entreter-se, seja para o estudante, crítico ou pesquisador que busca compreender como a narrativa audiovisual faz para significar o que significa.

No âmbito da investigação científica, há diferentes teorias e métodos para se tentar interpretar uma narrativa: hermenêutica, semiótica, análise do discurso e mitocrítica são algumas delas. Por caminhos diversos, procuram identificar os elementos patentes e latentes que constroem os significados possíveis. Muitas vezes, no entanto, o resultado do processo interpretativo resulta em *significados impossíveis*, que dão à narrativa sentidos que não estão nela.

---

1. Esta investigação teve o apoio da FAPESP e da CAPES (Processo 2014/13330-1). O autor é responsável pelas opiniões, hipóteses, conclusões e recomendações expressas neste artigo e elas não refletem necessariamente os pontos de vista da FAPESP e CAPES.

2. Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Desenvolve pesquisa de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Meios e Processos Audiovisuais da ECA-USP. E-mail: silvioanaz@usp.br.

3. Cohen, 2008, p. 196.

O problema não é recente. No ensaio *Contra a interpretação*, publicado em 1966, Susan Sontag critica um tipo de análise interpretativa que restringe a experiência estética e centra-se na interpretação do conteúdo e na descoberta dos significados ocultos nas produções artísticas, como nas análises freudianas e marxistas das obras (Sontag, 1987, p. 15). Paul Ricoeur (1990) e Umberto Eco (2001), a partir de diferentes perspectivas, também enfatizam a necessidade do processo interpretativo focar-se na *coisa do texto*, na *intenção do texto*, desconsiderando intenções de autores e intérpretes. No entanto, as interpretações baseadas em abordagens que desconstruem o objeto analisado e vão além da *coisa do texto* mantêm-se em alta nas críticas de artes e nas investigações acadêmicas.

A análise centrada no conteúdo e com viés unicamente psicológico e/ou ideológico, contaminada pelos propósitos do intérprete (crítico ou pesquisador) ou por supostas intenções de roteiristas e diretores, é frequente em críticas sobre filmes e séries veiculadas nas mídias e nos estudos contemporâneos das produções cinematográficas e televisivas. No lugar da *erótica da arte*, proposta por Sontag, prevalece a abordagem conteudística e detetivesca, que busca decifrar as supostas mensagens secretas que o conteúdo das produções audiovisuais acobertariam. Elas resultam geralmente no que Sontag (1987, p. 16) chamou de *interpretação asfíxiante*.

## Interpretação asfíxiante ou superinterpretação

Na coletânea *Worlds of Back to the future*, que reúne ensaios sobre *De Volta para o Futuro* (Robert Zemeckis, 1985), Christopher Justice (2010) analisa o filme a partir da hipótese de que a narrativa constitui-se em uma *fantasia conservadora* ao correlacionar-se a elementos simbólicos que remeteriam ao então presidente dos Estados Unidos (EUA), o republicano Ronald Reagan. Segundo Justice, o filme reflete “o popular *zeitgeist* que dominou a América nos anos 1980, um clima cultural que Reagan governou e narrou com habilidade” (Justice, 2010, p. 176, tradução nossa). Na análise, que amalgama *De Volta para o Futuro* aos valores do reaganismo, Justice parte de fatos externos ao filme (relativos ao governo Reagan) e

os correlaciona a elementos simbólicos periféricos e com aparição escassa na narrativa. O resultado são conexões frágeis entre esses elementos e de impacto pouco significativo na fruição da obra pela audiência.

Vejamos alguns exemplos.

Justice (ibidem, p. 174) apresenta o fato de Reagan citar uma das falas do filme no seu discurso sobre o Estado da União em 1986 como *evidência* da correlação entre o *zeitgeist* conservador e a narrativa. A fala utilizada – “Aonde vamos, não precisamos de estrada” –, no entanto, é vaga o suficiente para adequar-se a perspectivas muito diversas e, portanto, um indício muito tênue da correlação apontada por Justice. Outras *evidências* frágeis indicadas por ele são a velocidade de 88 milhas por hora, a ser atingida pelo DeLorean para funcionar como uma máquina do tempo, que corresponderia ao ano (1988) do final do segundo mandato de Reagan como presidente e o fato de uma das cenas iniciais, que mostra uma manhã ensolarada, ter sido gravada em 1984, o mesmo ano da campanha presidencial de Reagan na disputa do segundo mandato (ibidem, p. 176), que tinha por lema “É de manhã novamente na América”. Ele também deixa de considerar explicações mais razoáveis em outra *evidência* encontrada: ao correlacionar o conservadorismo do filme ao fato de ele ter sido filmado na Califórnia, estado que Reagan governou e onde residia, Justice (idem) deixa de levar em conta a alta probabilidade de um filme ser gravado naquele estado, não só porque os principais estúdios têm sede na Califórnia, como também porque a ensolarada Califórnia, por razões econômicas e geográficas, é uma das locações favoritas dos produtores americanos desde os anos 1920. Outra evidência questionável é a da escalção de Michael J. Fox como protagonista. Segundo Justice (idem), ela está relacionada ao fato de ele atuar como o personagem Alex Keaton na série televisiva *Family Ties*,<sup>4</sup> em que personificava um adolescente *yuppie*, com opiniões conservadoras, eleitor de Reagan e com ambições no mercado financeiro. A participação de Fox, no entanto, não foi

---

4. *Family Ties* foi exibida no Brasil com o título *Caras e Caretas*.

planejada e sim um fato de última hora: ele foi chamado para substituir o ator Eric Stoltz, demitido após as primeiras semanas de filmagem, em função de sua atuação não agradar nem ao diretor Robert Zemeckis, nem ao roteirista Bob Gale.

Eco (2001) classifica como *superinterpretação* as práticas interpretativas que sobrepujam as intenções do intérprete ou do autor às do texto. Sontag (1987) considera como *interpretação asfixiante* e reacionária aquela que desconstrói a narrativa em busca de seus segredos e os interpreta sem reconstruí-la de volta.

A *superinterpretação* ou *interpretação asfixiante*, como a desenvolvida por Justice, é comum em processos interpretativos nos quais o analista recorre ora a fatos externos à obra, ora a fatos internos isolados para estabelecer um sentido geral que corrobore sua tese.

O caminho para uma interpretação que respeite a *coisa do texto*, segundo Ricoeur (1990), é ultrapassar a antinomia entre distanciamento alienante e pertença do intérprete, não sair em busca de subjetividades subterrâneas no texto e não reduzir a interpretação à desmontagem de suas estruturas:

De fato, o que deve ser interpretado, num texto, é uma *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis [possibilidades de ser-no-mundo] mais próprios. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a *este* texto único (Ricoeur, 1990, p. 56, grifos do autor).

Para Barthes (2001), as significações possíveis nas narrativas surgem em *avenidas de sentido* que as atravessam; avenidas, estas, pavimentadas por conotações que se distribuem isotopicamente ao longo da narrativa (e não fora dela), sustentando determinado sentido. A intertextualidade, quando ocorre, se dá a partir da narrativa – são os elementos simbólicos na narrativa que remetem a outros lugares (externos a ela) na cultura – e não o inverso. É a repetição das conotações na narrativa que dá sustentação a uma interpretação possível dela. A ideia dessa redundância qualificativa como construtora de temas e significados na narrativa está presente também na mitocrítica, método proposto por Durand (1985), que parte da identificação dos *mitemas* mais frequentes ao longo de uma obra para encontrar os arquétipos e as lições míticas que a orientam.

Ao desconsiderar a narrativa como ponto de partida e a redundância como critério, ocorre uma desconstrução da narrativa sem, no entanto, sua reconstrução de acordo com o seu significado patente original. Nesse processo, pinça-se do filme ou série alguns elementos simbólicos que são interpretados fora do contexto de onde foram retirados e sem considerar a relevância deles naquele âmbito.

Sontag considera a forma moderna de interpretação, baseada na desconstrução, uma atitude destrutiva e de desprezo pelos sentidos evidentes: “O estilo moderno de interpretação escava e, à medida que escava, destrói; cava ‘debaixo’ do texto, para encontrar um subtexto que seja verdadeiro” (Sontag, 1987, p. 15). Nessa escavação, o que se encontra, muitas vezes, são elementos pouco relevantes, mas isso não impede vários analistas de utilizá-los como índices de um *verdadeiro* subtexto que constrói. Quando o analista estabelece como ponto de partida de sua crítica o que está fora da narrativa, a interpretação enfraquece-se à medida que ele não se atém à *intenção do texto* (Eco, 2001).

A abordagem detetivesca, comum em análises fílmicas com viés predominantemente ideológico ou psicológico, busca decifrar um suposto conteúdo secreto das produções audiovisuais. Essa *perspectiva da suspeita* vê a aparência da obra (seu sentido patente) como algo elaborado para esconder (conscientemente ou não) sua *verdadeira* mensagem (sentido latente). Além de superinterpretar (ao considerar as intenções do autor e/ou do intérprete e não apenas a intenção da narrativa), um dos problemas dessa abordagem é o de reduzir as características universalizantes que um filme ou série pode carregar a um contexto mais imediato (ideológico, histórico ou psicológico, por exemplo), uma vez que ela tem um caráter desmantelador.

Outra forma de interpretação do tipo asfixiante é a que, além de ser predominantemente conteudística, julga a *correção* do conteúdo a partir de determinados parâmetros ideológicos e/ou psicológicos. A análise que Zizek (2009) faz da trilogia *Matrix* (The Wachowski, 1999-2003) é exemplar disso. A interpretação desenvolvida pelo crítico esloveno centra-se nas inconsistências da estrutura narrativa e traz como característica aquilo que Sontag denominou como uma “agressividade aberta, um claro desprezo pelas aparências” (Sontag, 1987, p. 15).

Além de pouco considerar a estética dos filmes, ainda que ela exerça um papel fundamental na produção de sentidos em *Matrix*, Zizek (2009) faz um julgamento sobre a *precisão* e a *obrigação* do conteúdo, quando ele afirma que a narrativa *erra*, não é *subversiva* ou não vai o *suficientemente longe* ao deixar de seguir por determinados caminhos.<sup>5</sup>

Exemplo disso é quando Zizek opina que o conteúdo fraqueja à medida que as diretoras-roteiristas colocam uma outra realidade por trás daquela que os personagens imaginam estar vivendo: “[...] o problema com o filme é que ele *não* é ‘louco’ o suficiente, pois supõe outra realidade ‘real’ por trás da realidade cotidiana sustentada pela *Matrix*” (Zizek, 2009, p. 155). Para Zizek, o filme *erra* ao considerar que o real por trás da simulação virtual seja a “realidade verdadeira” (ibidem, p. 156). O *erro*, segundo Zizek, está no fato da narrativa não mostrar que o *real* é o *vazio*: “No entanto, o real não é a ‘realidade verdadeira’ por trás da simulação virtual, mas o *vazio* que torna a realidade incompleta/inconsistente, e a função de toda *Matrix* simbólica é camuflar sua inconsistência” (idem).

Ao afirmar que a narrativa ficcional *erra* ou deixa de ser *suficientemente subversiva* ou *ousada*, Zizek remete a discussão para uma instância fora dela. Ele não está mais preocupado com os significados possíveis que emergem da obra, mas sim com o que ela *deveria fazer* ou *significar*. O crítico interpreta a trilogia a partir dos parâmetros ideológicos que impõe à obra e usa esses parâmetros para avaliar a *correção* e o *valor* da trilogia. Além disso, Zizek, ao *corrigir* a ficção, nega as possibilidades que ela abre sobre a realidade ordinária, afinal o mundo imaginado da narrativa não deixa de ser um caminho para se abordar a realidade.

---

5. Zizek (2009, p. 175) afirma que as inconsistências por ele apontadas na trilogia *Matrix* levaram a um *tremendo fracasso* do terceiro filme: *Matrix Revolutions*. Dados do Box Office Mojo mostram que a trilogia foi comercialmente bem-sucedida globalmente, com faturamento, nas bilheterias, da ordem de US\$ 1,7 bilhões, frente ao custo de produção de US\$ 370 milhões. *Matrix Revolutions* obteve o menor faturamento entre os três, com cerca de US\$ 430 milhões, mas, ainda assim, uma receita bem superior ao seu custo (US\$ 160 milhões) e, portanto, longe de ser o fracasso mencionado por Zizek. Ao atribuir um suposto insucesso ao fato do *tom da fé* e da ideia de *poderes mágicos*, em vez do *conhecimento*, predominarem no terceiro filme, Zizek desconsidera que *fé* e *mágica* são elementos simbólicos centrais desde o primeiro filme, principalmente por conta da jornada do protagonista: o messiânico Neo.

Pela ficção, pela poesia, abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo na realidade quotidiana. Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo do ser-dado, mas sob a maneira do poder-ser. Sendo assim, a realidade quotidiana se metamorfoseia em favor daquilo que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera sobre o real (Ricoeur, 1990, p. 56-57).

A análise sócio-psicanalítica de Žizek sobre as *inconsistências* da trilogia *Matrix* expõe o que Sontag (1987, p. 18-19) definiu como a incapacidade do crítico de avaliar aquilo que está efetivamente na tela e um desejo de substituir o que está vendo por outra ideia, isto é, uma “insatisfação (consciente ou inconsciente) com a obra”.

Outro aspecto é que a interpretação das narrativas audiovisuais tipicamente centrada no conteúdo é para Sontag (1987, p. 19) um desrespeito à própria natureza dessa arte: “A interpretação, baseada na teoria extremamente duvidosa de que uma obra de arte é composta de elementos de conteúdo, constitui uma violação da arte. Torna a arte um artigo de uso, a ser encaixado num esquema mental de categorias”. Isso ocorre fundamentalmente à medida que os estilos de interpretação contemporâneos, como os vistos nos exemplos de Justice e Žizek, veem as obras como *conteúdos manifestos* que devem ser destrinchados para que se encontrem seus *verdadeiros sentidos*.

A ênfase no conteúdo revela outra questão frequente em análises de produções para cinema e TV: a subordinação da estética audiovisual (forma) ao discurso (conceitos e palavras). Elementos da estética audiovisual, como planos de câmera, edição, iluminação, efeitos visuais e trilha sonora, compõem o imaginário de filmes, séries, novelas e webséries, tanto quanto os diálogos e narrações, e impactam nas imagens construídas na tela e na mente da audiência. Interpretar os significados de uma narrativa audiovisual passa necessariamente por considerar o impacto desses elementos na construção dos sentidos. Assim, entendemos que as diretrizes básicas que o crítico ou pesquisador deve adotar para evitar as interpretações asfixiantes ou superinterpretações dos produtos audiovisuais são a de (i) tomar a narrativa como ponto de partida de sua análise (e não como ponto de chegada de suas intenções) e (ii) considerá-la como um todo (sem operar uma cisão entre *forma* e

*conteúdo*). Na primeira, deve se colocar diante do mundo que a narrativa abre e projetar-se nesse mundo, buscando construir significados a partir dos elementos patentes e latentes encontrados na narrativa. Na segunda, deve considerar que a imagem é componente vital e basilar dos produtos audiovisuais e tem de ser analisada como produto da articulação dos elementos estéticos e discursivos presentes na narrativa.

Estabelecidas essas diretrizes básicas, que reduzem as possibilidades de superinterpretações ou interpretações asfíxiantes, veremos a seguir como a perspectiva heurística do imaginário pode contribuir no processo de interpretação de filmes, séries e outros produtos audiovisuais, ao explorar a tese de que as narrativas contemporâneas são orientadas por mitos fundadores. Tal perspectiva inverte o processo de desconstrução para o de (re)construção e (re)atualização, remetendo ao estilo inaugural de interpretação que, de forma insistente mas respeitosa, “criava outro significado em cima do literal” (Sontag, 1987, p. 15).

## Contribuição da mitocrítica ao processo de interpretação

Na teoria geral do imaginário, uma das hipóteses propostas por Gilbert Durand é a de que obras, autores e épocas são obsedados por narrativas míticas: “O mito seria, de alguma maneira, o *modelo* matricial de todo discurso, estruturado por padrões e arquétipos fundamentais da psique do *sapiens sapiens*, a nossa” (Durand, 2012, p. 131, grifos do autor). Durand enfatiza que a partir do final do século XIX a presença dos elementos míticos nas narrativas não-míticas faz-se mais visível, por conta das obras de Freud, Nietzsche, Wagner, Thomas Mann e Emile Zola, entre outros. Trata-se, para o pensador francês, de um reencontro das artes e das ciências com os mitos, que existem em número limitado e são constantemente atualizados:

Tem-se que insistir sobre este ponto: eles [filósofos, artistas, cientistas] *reencontram* os mitos. Pois se trata de *volta*. É uma ilusão superficial acreditar que tem mitos *novos*. O potencial genético do homem, no plano

anatomo-fisiológico, assim como no plano psíquico, é constante desde que existem homens *que pensam*, quer dizer desde os quinze a vinte mil anos de existência do *homo sapiens sapiens* [...] É porque, quando um mito se usou e se eclipsa em um *habitus* de saturações, recaímos sobre mitos já conhecidos. O jogo mitológico, com número de cartas limitadas, é incansavelmente redistribuído, e, desde milênios pelo menos, a espécie *Homo sapiens* pode esperar e sobreviver por causa deste *devaneio* contínuo no qual, por saturação intrínseca ou por eventos extrínsecos, se transmite a herança mítica (Durand, 2004, p. 20, grifos do autor).

Além de Durand, pensadores como Mircea Eliade (1992, 1998), Northrop Frye (1973) e Michel Maffesoli (2010) também desenvolveram reflexões e estudos que mostram como discursos e narrativas não-míticas estabelecem algum grau de parentesco com os mitos. Nessa perspectiva, as narrativas audiovisuais são, assim como outras produções culturais, orientadas ou desorientadas por mitos vigentes ou contraculturais – em circulação numa dada sociedade em um determinado momento – e carregam índices dos elementos míticos que as compõem.

Com esses pressupostos, a hipótese aqui desenvolvida é a de que a identificação dos elementos míticos – ou, mais especificamente, das *lições míticas* – no produto audiovisual oferece ao processo de interpretação a possibilidade de alcançar aquilo que há de universal e arquetípico na narrativa e propicia também compreender os significados potenciais contidos nela, a partir da sabedoria armazenada nos mitos.

Para tanto, é necessário ter um método científico que possibilite ao pesquisador ver quais mitos e lições míticas estão presentes em uma determinada narrativa audiovisual. Tal método é a *mitocrítica*. Nos artigos *Sobre a exploração do imaginário: seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares* (Durand, 1985), *O retorno do mito: introdução à mitologia* (Durand, 2004) e *Passo a passo mitocrítico* (Durand, 2012), o pensador francês apresenta as premissas e procedimentos da mitocrítica e demonstra a aplicabilidade do método.

Tendo como parâmetro hermenêutico a construção de sentidos a partir daquilo que a obra propõe, a mitocrítica é uma ação interpretativa que procura, com cuidados

*arqueológicos*,<sup>6</sup> vislumbrar a atualização que a narrativa faz das lições míticas que ela traz. Para tanto, parte de um mapeamento dos elementos simbólicos mais redundantes na narrativa e dos *mitemas* – menores unidades semânticas de um mito – que essa redundância indica e que remetem para o(s) mito(s) predominante(s).

A mitocrítica é capaz de fornecer, ao pesquisador e ao crítico, elementos para a interpretação da narrativa audiovisual que ultrapassam os aspectos imediatos ou localizados e possibilitam vislumbrar os aspectos universais contidos na narrativa. O método mitocrítico propicia, assim, que o processo de interpretação se dê de forma ampliada em duas instâncias: na arquetípica e na histórica.

O pressuposto aqui é que toda narrativa desenvolve-se *simultaneamente* em dois planos (Figura 1), ainda que com diferente ênfase e intensidade em cada um deles: no plano dos arquétipos e mitos, isto é, daquilo que é universal, a-histórico e primordial, âmbito em que o tempo é cíclico e eterno, e que chamaremos de *instância arquetípica*; e no plano da história, em que os arquétipos são preenchidos por imagens que remetem a uma situação sociocultural específica, localizada, de tempo linear e, portanto, efêmera, que chamaremos de *instância histórica*.



Figura 1: Instâncias da narrativa. Fonte: Elaborado pelo autor.

6. Trata-se de uma ação *arqueológica* e não *demolidora*, à medida que a mitocrítica busca a exposição dos mitos que orientam a narrativa e dos elementos arquetípicos (primordiais, universais e a-históricos) presentes *nela*, sem, no entanto, fazer da narrativa original *terra arrasada*, pois dialoga com seus sentidos literais ou evidentes.

O que a mitocrítica fornece ao pesquisador são elementos (arquétipos, mitemas, mitos e lições míticas) que operam na instância arquetípica da narrativa. Com isso, o ganho que o método pode trazer ao processo de interpretação é possibilitar ao analista *ultrapassar* a instância histórica, em um primeiro momento, para voltar a ela municiado dos elementos obtidos na instância arquetípica. As lições míticas, especialmente, têm o potencial de contribuir na interpretação dos significados ideológicos, sociais, culturais e econômicos *possíveis* na narrativa, uma vez que acumulam conhecimentos e visões de mundo capazes de expandir a percepção do analista diante do imaginário compartilhado pelo produto audiovisual.

Vejam como isso é possível tomando como exemplo um dos aspectos que emerge da análise da trilogia cinematográfica *Batman, o Cavaleiro das Trevas* (Christopher Nolan, 2005-2012).

A mitocrítica da trilogia identificou que os mitemas predominantes são: *herói científico e tecnológico; tecnologia como maldição e salvação; e a oposição entre o lógico, a ordem e a justiça e o emocional, o caos e a injustiça* (Anaz, 2016, p. 104). Tais mitemas remetem a lições presentes em mitos que frequentemente manifestam-se nas narrativas contemporâneas, como Prometeu, Fausto e Dioniso – esta análise, no entanto, limita-se a explorar as correlações com o mito fáustico.

Fausto é considerado *mito de origem* do homem moderno e do humanismo (Berman, 1986; Tavares, 2012), além de operar como *mito vivo* (Heise, 2001), isto é, mito que “fornece os modelos para a conduta humana, conferindo, por isso mesmo, significação e valor à existência” (Eliade, 1998, p. 6). Quando fixado na forma escrita, na virada da Idade Média para a Moderna, em obras de autores anônimos e consagrados, como Christopher Marlowe e Goethe, o mito de Fausto surge como um amálgama de várias narrativas míticas helênicas – inclusive a de Prometeu – e judaico-cristãos, como a de Simão, o mago. Mitos que têm em comum lições relacionadas ao *descomedimento e ambição sem limites (hybris)* e à *busca do poder e emancipação do homem por meio do conhecimento (científico ou mágico) e da tecnologia*.

Tais lições fáusticas agem na trilogia principalmente através dos mitemas do *herói científico e tecnológico* e da *tecnologia como maldição e salvação*. Os dois mitemas reúnem

conjuntos reiterados de imagens que indicam que os elementos relacionados ao conhecimento científico e à tecnologia ocupam papel central no imaginário compartilhado pelos filmes. Essas imagens mostram:

- o intensivo uso de alta tecnologia e de conhecimentos e métodos científicos pelo herói, que recorre a métodos racionais indutivo-dedutivo detetivescos para investigar os casos e que se dedicou durante anos a treinamento e preparação física e mental, incluindo o aprendizado de truques como o da *invisibilidade*; e
- a presença obsessiva dos equipamentos de alta tecnologia, que são usados tanto para fins positivos como negativos, dependendo de quem os está manipulando. Em *Batman Begins* (2005) e em *Batman: O Cavaleiro das Trevas Ressurge* (2012), equipamentos de alta tecnologia – um emissor de micro-ondas usado para evaporar os reservatórios de água do inimigo e um reator nuclear –, ambos roubados da Wayne Enterprises, são usados para ameaçar Gotham City pela Liga das Sombras. Por outro lado, o combate efetivo a essas ameaças é possível graças também a recursos de alta tecnologia, como o Batmóvel, o Batpod e outros equipamentos (Anaz, 2016, p. 104).

A identificação das lições míticas fornece ao pesquisador os elementos que atuam na *instância arquetípica* da narrativa. No exemplo aqui apresentado, a mitocrítica identificou que o mito de Fausto é um dos que orientam (ou desorientam) a trilogia, principalmente por meio das lições míticas do *descomedimento e ambição sem limites (hybris)* e da *busca do poder e emancipação do homem por meio do conhecimento (científico ou mágico) e da tecnologia*.

Munido dessa informação, o pesquisador pode analisar a *instância histórica* em busca dos efeitos que tais lições míticas têm no âmbito das representações sociais, ideológicas, culturais e econômicas na narrativa.

No caso da trilogia *Batman, o Cavaleiro das Trevas*, imagens correlacionadas à lição fáustica da *busca do poder e emancipação do homem por meio do conhecimento (científico ou mágico) e da tecnologia* revelam como heróis, vilões, instituições e a população em

Gotham City são *reféns* da alta tecnologia<sup>7</sup> – na medida em que ela é instrumento tanto para a libertação/salvação como para a morte. A redundância dos elementos simbólicos relacionados à tecnologia, que quase a *naturalizam* na trilogia, guarda semelhança com aspectos ideológicos, comportamentais e socioeconômicos da sociedade contemporânea em que, em grande parte, prevalece uma dominação do homem pela tecnologia. Aspectos que, adotando a perspectiva de Heidegger (2000), indicam uma vitória do *pensar calculador*, um tipo de pensamento que vê o mundo como um objeto conformado a cálculos e previsões e que se mostra um pensar *autista*, mas tão eficiente que se corre o risco de ficar-se somente nele, em detrimento do *pensar meditativo*, que pensa a essência da tecnologia e do ser humano e que impediria que o homem se tornasse prisioneiro do círculo virtuoso e vicioso da tecnologia.

Outro exemplo de aspecto a ser explorado no processo de interpretação vem da análise de elementos da estética fílmica em que há a correlação entre a lição fáustica do *descomedimento e ambição sem limites (hybris)* com as imagens produzidas pela tecnologia Imax.<sup>8</sup> Exemplo disso é a sequência em que Batman está no alto de um arranha-céu preparando-se para atacar um dos vilões, tendo parte da cidade de Hong Kong como cenário, em *Batman: O Cavaleiro das Trevas* (2008). O uso da tecnologia Imax, nas tomadas de câmera e na projeção, e a edição<sup>9</sup> resultam em sequências de imagens que enfatizam a grandiosidade do herói e de suas ambiciosas ações, que o colocam em outra dimensão, acima

---

7. Numa perspectiva metalinguística, a própria trilogia é refém da alta tecnologia ao colocá-la como um dos elementos centrais do imaginário construído pelos filmes e também ao depender dela (efeitos visuais, câmeras Imax etc.) para produzir as imagens exibidas.

8. Image Maximum (Imax) é um formato de película utilizado para gravações cinematográficas assim como é um padrão de projeção para cinemas. Comparado ao formato tradicional, o sistema Imax é capaz de capturar áreas muito maiores de imagens e com resolução muito mais alta, graças ao uso de uma película de 70 mm e 15 perfurações por quadro, o que a torna dez vezes maior que o formato padrão.

9. A inserção, no processo de edição dos filmes, das cenas filmadas em padrão Imax (70 mm) entre as cenas filmadas em padrão normal (35 mm) causam significativo impacto visual mesmo quando não assistidas em salas com tela e sistema de projeção Imax.

de tudo e de todos (autoridades, instituições, leis), reforçando características do arquétipo do *vigilante*, um tipo de herói que luta contra o crime de acordo com suas próprias regras e crenças.

Esses breves e limitados exemplos apresentam algumas das possibilidades de como a mitocrítica pode contribuir na interpretação das narrativas audiovisuais ao proporcionar ao analista interpretar os elementos conteudísticos e estéticos de filmes, séries e outras produções a partir de duas instâncias: a *arquétipica* e a *histórica*. Eles mostram também que o método mitocrítico busca primeiro alcançar a *instância arquétipica* para fornecer elementos que orientam os da *instância histórica*, mas sempre a partir dos elementos contidos na narrativa audiovisual (Figura 2).

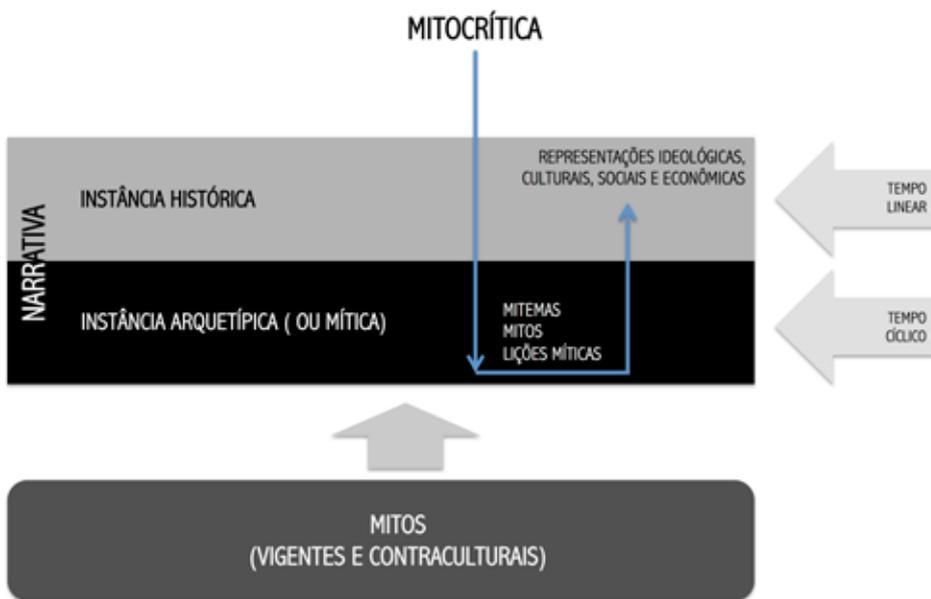


Figura 2: Diagrama da aplicação do método mitocrítico proposto. Fonte: Elaborado pelo autor.

A incorporação da mitocrítica no processo de interpretação pode contribuir para o aprofundamento da análise crítica de uma narrativa audiovisual, sem incorrer, no entanto, na *superinterpretação* ou *interpretação asfíxiante*, à medida que o processo interpretativo proposto tem como ponto de partida o *mundo* da narrativa e busca construir significados a partir dele, respeitando-o e voltando sempre a ele.

## Considerações finais

A primeira parte deste artigo discutiu o problema da *superinterpretação* (Eco) ou *interpretação asfíxiante* (Sontag) nas análises críticas e acadêmicas das narrativas audiovisuais, em que muitas vezes predominam abordagens ideológicas e/ou psicológicas centradas unicamente ou predominantemente no *conteúdo*. A partir de exemplos de *superinterpretações conteudísticas* que não tomam a narrativa como ponto de partida ou não aceitam o mundo que ela propõe, concluiu-se que, para evitar incorrer nesse problema, o crítico ou pesquisador deve adotar como diretrizes: ter sempre a narrativa audiovisual como ponto de partida de sua análise e não como ponto de chegada de suas intenções ou interesses; e, para evitar análises puramente conteudísticas, considerar a narrativa audiovisual como um todo, sem operar uma crítica que faça a cisão entre *forma* e *conteúdo*.

As diretrizes propostas visam a colocar o analista diante do mundo que a narrativa abre. É dessa posição que ele pode se projetar nesse mundo, buscando construir significados a partir dos elementos patentes e latentes encontrados ali, entre eles aqueles relacionados à estética audiovisual (tomadas de câmera, iluminação, edição, efeitos visuais, trilha sonora etc.).

Na segunda parte, desenvolveu-se a proposta do uso da mitocrítica (Durand) como método para contribuir no processo de interpretação das narrativas. Baseada na hipótese de que os mitos vigentes e contraculturais são matrizes de narrativas não-míticas, o método mitocrítico busca identificar o(s) mito(s) e as lições míticas atuantes em uma determinada narrativa, num conjunto de narrativas, numa época ou na produção de um criador (diretor, roteirista etc.).

A hipótese aqui desenvolvida foi a que toda narrativa desenvolve-se simultaneamente nas instâncias *arquetípica* e *histórica*. Na *arquetípica*, está aquilo que é universal, a-histórico e primordial, isto é, estão os *arquetipos* e *mitos*; é o âmbito em que o tempo é cíclico e eterno. Na *histórica*, há o preenchimento dos arquetipos e a atualização dos mitos a partir de imagens que remetem a uma situação sociocultural específica; é o âmbito em que o tempo é linear e, portanto, de fenômenos efêmeros.

A proposta aqui apresentada procurou demonstrar como a mitocrítica tem o potencial de fornecer elementos (arquetipos, mitemas, mitos e lições míticas) ao crítico, pesquisador e estudante que possibilitam uma interpretação crítica dos sentidos possíveis engendrados na narrativa, sem, no entanto, incorrer em superinterpretações.

## Referências

- ANAZ, Sílvio. O sucesso do arquetipo do herói vigilante: ciência, tecnologia e ética na trilogia cinematográfica *O Cavaleiro das Trevas*. **Comunicação, Mídia e Consumo**, v. 13, n. 36, p. 94-111, jan./abr. 2016.
- BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BERMAN, Marshal. **Tudo que é sólido se desmancha no ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- COHEN, David S. **Screenplays: how 25 scripts made it to a theater near you – for better or worse**. Nova York: Harper Collins, 2008.
- DURAND, Gilbert. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, método e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, 11 (1/2), 1985, p. 243-273.
- \_\_\_\_\_. O retorno do mito: introdução à mitologia. *Mitos e sociedades*. FAMECOS, Porto Alegre, n. 1, p. 7-22, set. 2004.
- \_\_\_\_\_. Passo a passo mitocrítico. Tradução de Camile Fernandes Borba e Jéssica Cristina dos Santos Jardim. **Ao Pé da Letra**, v. 14, n. 2, p. 129-147, 2012.

- ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ELIADE, Mircea. **Mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- HEIDEGGER, Martin. **Serenidade**. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2000.
- HEISE, Eloá. **A lenda do Dr. Fausto em relação dialética com a utopia**. São Paulo: Humanitas: FAPESP/FFLCH-USP, 2001.
- JUSTICE, Christopher. Ronald Reagan and the rhetoric of travelling Back to the future. The Zemeckis aesthetic as revisionist history and conservative fantasy. In: FHLAINN, SORCHA NI (Ed.). **The worlds of Back to the future: critical essays on the film**. Jefferson: McFarland & Company, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.
- SONTAG, Susan. **Contra a interpretação**. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- TAVARES, Pedro H. Fausto no limiar entre o mito sagrado e a profana literatura. **Ipotesi**, v. 16, n. 2, p. 263-281, jul./dez. 2012.
- ZIZEK, Slavoj. **Lacrimae rerum: ensaios sobre cinema moderno**. São Paulo: Boitempo, 2009.

### Referências fílmicas

- DE VOLTA PARA O FUTURO (*Back to the Future*). Robert Zemeckis. Estados Unidos: Amblin Entertainment. 1985.
- THE MATRIZ (*The Matrix*). The Wachowski. Estados Unidos: Village Roadshow Pictures / Silver Pictures. 1999.
- MATRIX RELOADED (*Matrix Reloaded*). The Wachowski. Estados Unidos: Village Roadshow Pictures / Silver Pictures / NPV Entertainment. 2003.
- MATRIX REVOLUTIONS (*Matrix Revolutions*). The Wachowski. Estados Unidos: Village Roadshow Pictures / Silver Pictures / NPV Entertainment. 2003.
- BATMAN BEGINS (*Batman Begins*). Christopher Nolan. Estados Unidos: DC Comics /

Legendary Pictures / Syncopy Films. 2005.

BATMAN: O CAVALEIRO DAS TREVAS (*The Dark Knight*). Christopher Nolan. Estados Unidos: DC Comics / Legendary Pictures / Syncopy Films. 2008.

BATMAN: O CAVALEIRO DAS TREVAS RESSURGE (*The Dark Knight Rises*). Christopher Nolan. Estados Unidos: DC Comics / Legendary Pictures / Syncopy Films. 2012.

# Pressão Pedagógica e Imaginário Cinematográfico Contemporâneo

Rogério de Almeida<sup>1</sup>

## Introdução

No final de seu longo estudo *Estruturas Antropológicas do Imaginário*, Gilbert Durand (1997) afirma que o imaginário – conjunto de imagens e relações de imagens que perfazem todas as criações do pensamento humano (Durand, 1997, p. 18; Ferreira Santos & Almeida, 2012, p. 38) – exerce uma *pressão pedagógica* que influencia visões de mundo, ideologias, utopias, correntes de pensamento, práticas pedagógicas, produções estéticas etc.

O imaginário, justamente por conta de seu dinamismo organizador do real, possui caráter educativo, faz circular narrativas, símbolos e discursos por diversos setores do tecido social, encontrando nas manifestações culturais e estéticas o espaço privilegiado para se manifestar.

Outrora os grandes sistemas religiosos desempenhavam o papel de conservatório dos regimes simbólicos e das correntes míticas. Hoje, para uma elite cultivada, as belas-artes, e para as massas, a imprensa, os folhetins ilustrados e o cinema veiculam o inalienável repertório de toda a fantástica. Por isso, é necessário desejar que uma pedagogia venha

---

1. Professor Associado da Faculdade de Educação da USP, onde coordena o Lab\_Arte e o GEIFEC. Livre-docente em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da USP. E-mail: rogerioa@usp.br.

esclarecer, senão ajudar, esta irreprimível sede de imagens e sonhos. O nosso mais imperioso dever é trabalhar para uma pedagogia da preguiça, da libertação (*défoulement*) e do lazer (Durand, 1997, p. 431).

Quase setenta anos depois da publicação dessa obra seminal, é possível observar que o cinema, conquanto prossiga influenciando o modo de olhar de uma boa parcela da população, não possui o mesmo protagonismo de antes, já que compete com os seriados televisivos e as operadoras/produtoras de *streaming*, como é o caso da Netflix e da Amazon Prime. Por outro lado, essas mesmas operadoras/produtoras de *streaming* não romperam com o cinema, produzindo, elas também, além de seriados, filmes, ainda que não sejam feitos para serem exibidos em salas de cinema. A polêmica causada pela participação desses filmes no Festival de Cannes de 2017 – se não foi exibido em uma sala de cinema é cinema? – é um exemplo das transformações que estão em curso. Acrescido dos *videogames* que, com o aperfeiçoamento das tecnologias, passaram também a produzir narrativas imersivas (Gasi, 2016), temos um cenário mais diversificado de circulação de imagens e imaginários.

Entretanto, se por um lado os seriados e os jogos de vídeo ganham força, sem contar a permanência das telenovelas como fornecedoras de ficção, nem por isso o cinema perde prestígio. Ao contrário, é possível dizer que em paralelo à diminuição da frequência do público às salas de projeção houve um acréscimo no reconhecimento do aspecto estético (Lipovetsky & Serroy, 2009), filosófico (Cabrera, 2006), mítico (Guimarães et. al., 2015) e formativo do cinema (Duarte, 2002; Bergala, 2008, Marcello & Fischer, 2011; Fresquet, 2013; Almeida, 2014).

O público diminui, é verdade, mas também o modo de ver cinema se amplia. Não é mais preciso esperar a programação da cinemateca para rever um clássico ou mastigar a expectativa de que as salas alternativas tragam uma produção independente sul-coreana ou organize uma semana em homenagem ao Balabanov ou Béla Tarr. É possível chegar a esses filmes pela internet ou por outras mídias. As telas de LCD com alta resolução reproduzem o filme na sala de casa, para uma assistência individual ou reduzida, com a mesma qualidade digital que as salas de cinema. A proliferação de *Data Shows* permite uma

exibição em sala de aula. Enfim, o cinema já não necessita das salas de projeção e, embora continuemos a falar em filmes, sua produção já não utiliza a película, mas privilegia o formato digital, que por sua vez impacta e transforma o modo de edição das imagens. Todas essas questões regeneram os anúncios sobre a morte do cinema, ainda que essas “mortes” (quando da incorporação do som, da invenção da televisão, do videocassete, dos dispositivos digitais...) não representem seu fim. Como afirma Fernão Pessoa Ramos (2016, p. 29), o dispositivo tecnológico que sustenta o cinema importa pouco, desde que não se perca a “duração” que é o filme.

Todos esses aspectos fazem parte do pano de fundo do cenário que irei tratar neste ensaio, que tem como alvo compreender a pressão pedagógica que o cinema (arte cinematográfica) exerce contemporaneamente por meio de filmes (narrativas ficcionais) que buscam (ou recusam) uma imagem de mundo (aspectos da realidade).

Para isso, o itinerário partirá da fundamentação da relação entre cinema e educação e avançará sobre os imaginários contemporâneos, os quais serão ilustrados com comentários e análises de alguns filmes. Não está em pauta a questão da influência das narrativas ficcionais sobre os imaginários contemporâneos ou vice-versa, nem mesmo como essas narrativas são percebidas pelos espectadores, se é que o são, mas como os imaginários contemporâneos fazem circular seus discursos, como disputam espaço pela representação de sentido (ou de sua ausência), como exercem influência nas imagens em circulação. Em outras palavras, como o imaginário cinematográfico exerce uma pressão pedagógica na formulação de imagens de mundo.

## Cinema e educação

Desde o nascimento do cinema se buscou fundamentá-lo do ponto de vista artístico. A expressão “sétima arte”, atribuída a Ricciotto Canudo, é exemplo disso. Os estudos de Pudovkin, Balázs, Bazin, Eisenstein, Vertov e Christian Metz reunidos por Ismail Xavier (1983) são bons exemplos de como se buscou desde sua origem os fundamentos da arte cinematográfica: roteiro, fotografia, plano, quadro, montagem etc.

Os usos pedagógicos do cinema também são conhecidos desde há muito. Na década de 30 no Brasil, por exemplo, Roquete Pinto proclamava que os meios de comunicação de massa cumpriam uma função pedagógica. O caso mais ilustrativo, para não dizer agressivo, de uso do cinema como pressão pedagógica para convencer uma população sobre determinado imaginário se deu um pouco antes da Segunda Guerra Mundial, tanto por parte dos alemães, que com Leni Riefenstahl disseminou os ideais nazistas, como por parte dos norte-americanos, que escalararam os seus melhores cineastas, como Frank Capra, George Stevens, John Ford, John Huston e William Wyler para propagar os motivos da entrada dos EUA na Guerra e a necessidade de apoio da população, seja no alistamento de soldados ou na adaptação da indústria para produzir armas e munições, além da cobertura propriamente dita da guerra.<sup>2</sup>

Há também numerosos trabalhos sobre o cinema na escola e com enfoques distintos, alguns privilegiando-o como forma de conhecimento (Duarte, 2002), outros por seu potencial criativo (Bergala, 2008; Fresquet, 2013) e alguns como instrumento didático-pedagógico (Napolitano, 2003), de modo que possa servir para o ensino de história, física ou qualquer outra disciplina cujo conteúdo possa ser ilustrado pelas imagens do cinema.

Entretanto, esses usos pedagógicos do cinema parecem limitar os aspectos propriamente educativos do cinema, que vão além do conteúdo disciplinar, discursivo ou ideológico, uma vez que, como outras artes, mobiliza sentimentos e sensações, provoca imersão, requer analogias metafóricas e convida a um estado poético muito distinto da atenção utilizada no entendimento de uma fórmula matemática ou cálculo geométrico.

Com esse objetivo mais ampliado, de compreender os aspectos educacionais da arte cinematográfica como uma *fisiologia aplicada* (Nietzsche, 1999), isto é, uma estética que avalia a arte por sua capacidade de intensificar a vida, ancorei o cinema em sete fundamentos educativos: cognitivo, filosófico, estético, mítico, existencial, antropológico e poético (Almeida, 2017a).

---

2. Conferir a série *Five Came Back* (2017), em 3 episódios, produzida pela Netflix.

O fundamento cognitivo busca evidenciar que todo filme requer do espectador uma atividade cognitiva, patente pela necessidade de relacionar as cenas de modo a montar a história do filme a partir da narrativa estilisticamente proposta pelo cineasta. Um filme não conta uma história de maneira direta, mas apresenta cenas sequenciais cuja relação, nem sempre evidente, são inferidas, adivinhadas pelo espectador. Filmes como *Pulp Fiction* (1994) ou *Amnésia* (2000), por exemplo, cujas montagens não são lineares, exigirão inclusive que o espectador reorganize a sucessão de eventos de modo que façam sentido. Assim, em maior ou menor escala, todo filme exige, no momento mesmo da assistência, que o espectador levante hipóteses sobre o que está acontecendo, de modo que as cenas seguintes possam confirmar ou refutar tais hipóteses, que serão substituídas por outras, mais ou menos plausíveis, de acordo com o exercício cognitivo do espectador.

O aspecto filosófico de um filme, segundo fundamento, não está no tema, que pode ser qualquer um, mas no tratamento desse tema, isto é, no modo de pensá-lo. Isso significa que o cinema pensa “com imagens-movimento e com imagens-tempo, em vez de conceitos”, como especificou Deleuze (1985, p. 8). Isso não significa que derivemos um tema do filme para, posteriormente, pensá-lo, mas que consideramos o modo como o filme pensa um tema, o tema que se propôs a pensar.

O terceiro fundamento, o estético, é corporal. Sentimos o filme no corpo, por meio da percepção, mas sobretudo das sensações. Sentimos medo, ternura, raiva. Com o cinema, experimentamos sentidos (ou sua ausência), vivemos momentaneamente como se fôssemos outro, retornamos a nós mesmos, enfim, somos afetados por ele. Essa experiência estética, é importante frisar, não surge separada do exercício cognitivo e do pensamento. A separação em fundamentos é um recurso didático. A experiência cinematográfica é (ou tem potencial para ser) plena.

O fundamento mítico reconhece que dada narrativa cinematográfica nunca é uma invenção completamente singular, descolada do fundo imaginário e arquetípico da humanidade, mas, ao contrário, está em sintonia com o repertório das experiências humanas, reverbera conflitos da vida, põe em ação uma ética, um modo de viver. Campbell (2010, p. 20-21) sintetizou as funções do mito – e entendemos que as narrativas cinematográficas,

assim como todas as narrativas, são mitos disfarçados, degenerados ou reinventados –, que giram em torno da possibilidade de reconciliação de nossa consciência com a imagem de mundo. Por mais particular que seja uma narrativa, ela é sempre uma *proposição de mundo* (Ricoeur, 2008), com a qual temos de lidar. Essa relação com a imagem do mundo, a par da cognição, do pensamento e da sensação, é também mítica porque é sempre ética. Meu modo de viver confronta-se com a imagem do mundo.

O fundamento existencial aponta para o caráter reflexivo da condição humana, potencializado pela experiência cinematográfica. A imagem tem uma dupla realidade. Ela é imagem em si, mas também imagem de alguma coisa. Quem assiste a um filme, penetra nessa realidade referencial, mas essa imersão não o ilude, ele sabe que é só uma imagem. Por outro lado, essa experiência também nos remete a uma realidade interior. “Nessa perspectiva, o cinema nos devolve a nós mesmos, mas de um jeito diferente, pois estabelece um novo cenário para que nos exercitemos sobre a percepção (fundamento cognitivo), o pensamento (filosófico), a sensação (estético) e o relato (mítico) de nós mesmos” (Almeida, 2017a, p. 21).

O sexto fundamento, antropológico, constata que o cinema é um difusor de imaginários, “gerador de emoções e sonhos” (Morin, 2014, p. 25), razão pela qual Morin se surpreende com a invenção tardia da tecnologia que possibilitou projetar imagens em movimento. De fato, as pinturas nas cavernas nos mostram que, milhares de anos antes da invenção da escrita, o homem já representava sua realidade, seu modo de ver a realidade, e não de maneira estática, mas buscando simular o movimento, isto é, a passagem do tempo. O cinema opera, efetivamente, nas dimensões do espaço e do tempo. É, nesse sentido, menos uma projeção da realidade que do nosso modo particularmente humano de ver a realidade. É por isso que, projetada a imagem, logo nos identificamos com ela. O cinema é uma possibilidade real de tomarmos contato com outras culturas, outros povos, outros grupos e, assim, ainda que à distância, nos aproximarmos deles.

Por fim, o sétimo e último fundamento, o poético, é de todos o mais difícil de provar (e aqui nas duas acepções do termo: experimentar e comprovar). Não é qualquer filme que altera nossa consciência, que provoca uma emoção poética – distinta de qualquer outra

emoção –, que nos coloca em contato direto com o mundo criado pelo cineasta. Como aponta Merleau-Ponty (1983, p. 116), o cinema não apresenta os *pensamentos*, como ocorre na literatura, mas mostra o homem em ação. Não estamos em sua mente, mas observamos seu corpo. Estamos atentos ao modo como os personagens agem e reagem. Como na poesia (e na música), não é o tema que nos enleva, mas o modo como é *cantado*. É esse modo particular de nos tocar, de provocar emoções que caracteriza o *estado poético* de que trata Merleau-Ponty e reconhecemos como um fundamento do cinema. E aqui a dificuldade: só sabe o que é esse estado poético quem o experimentou. Os filmes de Eugène Green, como *A Ponte das Artes* (2004), *La Sapienza* (2014) ou *O Filho de Joseph* (2016), por exemplo, me colocam nesse estado poético. Outros se sentem enlevados com Alfred Hitchcock ou com Steven Spielberg. De todo modo, esse estado poético, quando atingido, é a coroação da experiência cinematográfica.

## Imaginário contemporâneo

Em 2016 realizei uma pesquisa de pós-doutoramento financiada pela FAPESP na Universidade do Minho, em Portugal, para estudar a relação entre cinema e a contemporaneidade, buscando observar como certas narrativas fílmicas exercem uma *pressão pedagógica* ao proporem uma imagem de mundo (Almeida, 2017b).

Foram escolhidos a distopia, o niilismo e a afirmação como forças imaginário-discursivas que pleiteiam uma imagem de mundo no cenário contemporâneo multifacetado em que vivemos. Não que todo cinema se reduza a essas forças, já que há propostas diversionistas, românticas, de revisão histórica, de discussão de gêneros etc. Entretanto, como a proposta era investigar a pressão pedagógica exercida pelo cinema por meio de uma *proposição de mundo* em diálogo com o contemporâneo, selecionei três obras entre tantas possíveis, uma para cada imaginário (distópico, niilista e afirmativo): respectivamente *O Som ao Redor* (2012) de Kleber Mendonça Filho, *O Cavalo de Turim* (2011) de Béla Tarr e *Sono de Inverno* (2014) de Nuri Bilge Ceylan.

O estudo hermenêutico dessas três obras mostraram que, embora cada uma profira um dado discurso imagético, há contato com outros discursos. Assim, *O Som ao Redor*, predominantemente distópico, também flerta com o niilismo. O niilista *O Cavalo de Turim* tem sua contraface afirmativa. E *Sono de Inverno*, para chegar à afirmação, percorre degraus niilistas. Entretanto, cada filme, a seu modo, propõe uma imagem total de mundo. *O Som ao Redor* não se restringe a um bairro de Pernambuco, mas trata da escalada do medo devido à violência urbana decorrente do abismo entre as classes sociais e suas relações de dependência. *O Cavalo de Turim* não é limitado ao episódio nietzscheano que serve de mote ao título, mas vai até o esgotamento total da energia humana e cósmica. Por fim, *Sono de Inverno* não é sobre os problemas familiares de um rico proprietário da Capadócia, mas sobre sua escolha de, mesmo diante do irremediável, afirmar a vida e o mundo em que vive.

Neste ensaio, pretendo dar continuidade a esse exercício hermenêutico-investigativo, entretanto com filmes mais recentes, lançados entre 2015 e 2016. Assim, entre as obras pesquisadas, elegi, para tratar da distopia, três: *O Lagosta* (2015) de Yorgos Lanthimos, *Eu, Daniel Blake* (2016) de Ken Loach e *Invasão Zumbi* (2016) de Sang-ho Yeon. Para o registro niilista, foram selecionados: *O Apartamento* (2016) de Asghar Farhadi, *Too Late* (2015) de Dennis Hauck e *(M)uchenik* (2016) de Kirill Serebrennikov. Por fim, *Juventude* (2015) de Paolo Sorrentino e *Paterson* (2016) de Jim Jarmusch representam o imaginário afirmativo.

Antes de tratar dos filmes, é importante, ainda que brevemente, retomar conceitualmente o imaginário distópico, niilista e afirmativo.

A distopia é uma metáfora para o temor exacerbado vivido no presente e deriva diretamente da utopia, de modo que as duas são indissociáveis. Se a utopia é sonho, a distopia é pesadelo; se a primeira traduz uma expectativa positiva quanto à realização de um mundo melhor, a segunda é o fracasso desse projeto, o seu reverso. Embora seja comum a distopia estar associada ao futuro, como um horizonte possível, ela remete a um presente dado, com certas características intensificadas, de modo que a ambientação futurista é dispensável. O que o discurso distópico quer é alertar sobre o caminho que

presumivelmente estamos seguindo. Assim, o caráter profético da distopia traz consigo certa nostalgia utópica. Não queremos que as coisas se passem como parece que se passarão, já que havíamos imaginado, no passado, um futuro diferente, positivo, utópico.

O niilismo é a constatação da falência dos valores que organizavam metafisicamente o mundo. Assim, há uma crise que abrange a finalidade, a totalidade e a verdade do mundo. Historicamente, o termo aparece no século XIX, tanto na literatura russa quanto em Nietzsche, que trata o niilismo como a morte de Deus. No século XX, Vattimo (1996, p. 4) retoma o conceito como a “desvalorização dos valores supremos”, isto é, um esvaziamento das categorias que definiam e organizavam o pensamento. Assim, onde esperávamos encontrar um valor nos deparamos com o nada.

A afirmação é o ponto de chegada do pensamento trágico. Trata-se de, constatado o niilismo, dar um passo adiante e afirmar a vida como único valor. O mundo, efetivamente, não tem finalidade, não encerra uma totalidade nem mesmo se reduz a uma verdade, como constata o niilista, mas diferente deste, que passa então a reagir diante do nada, o afirmador encontra na vida o único valor a afirmar. Assim, não é preciso restabelecer nenhuma ordem para que a existência seja aprovada. Dizer sim à vida, inclusive a seus aspectos negativos, torna-se a atitude do afirmador, que segue a “fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência” (Nietzsche, 1995, p. 118).

## Imaginário distópico

Três filmes recentes e bastante distintos investem no discurso distópico: *O Lagosta* (2015), de Lanthimos; *Eu, Daniel Blake* (2016), de Ken Loach; e *Invasão Zumbi* (2016), de Sang-ho Yeon.

*O Lagosta* (*The Lobster*, 2015), do diretor grego Yorgos Lanthimos, produção de diversos países, falado em inglês, premiado em Cannes e com atores do Reino Unido, narra a situação do arquiteto David, que acaba de ser confinado em uma instituição híbrida,

com características de um resort, de uma clínica de reabilitação e de uma prisão, após ser abandonado por sua mulher. Sua missão é encontrar uma companheira no prazo de 45 dias, caso contrário será transmutado em um animal à sua escolha. David escolheu se transformar em uma Lagosta, “porque vivem bastante, vivem no fundo do mar, têm sangue azul como os aristocratas e permanecem férteis a vida toda”.

O filme se passa num futuro não muito distante e investe no *nonsense* como recurso para hipostasiar a exigência contemporânea pela felicidade conjugal. Ou a pessoa se casa ou se transforma em um animal à sua escolha. Na clínica de reabilitação, que simbolicamente relaciona a contemporaneidade a um sistema totalitário, há palestras que ensinam sedução e jogos bizarros que podem aumentar ou diminuir o prazo de internação. Os solitários, com inegáveis dificuldades de relacionamento, buscam simular características que julgam ser atraentes, na esperança de encontrar a “alma gêmea”.

Como qualquer regime totalitário, há os dissidentes. No caso, são solteiros convictos que fugiram da clínica e vivem na floresta. Mas os rebeldes, que simbolicamente estão no polo da natureza, em franca oposição à “sociedade civilizada”, também têm suas regras rígidas, inflexíveis e injustificadas, como a proibição, com punição severa, de qualquer relacionamento entre os membros do grupo. É a relação apaixonada entre David e a Mulher que Enxerga Mal que servirá de contraponto tanto ao “mundo civilizado” quanto ao “mundo natural”.

Diferente dos filmes distópicos que apostam no amor, em suas diversas manifestações, como possibilidade de redenção, *The Lobster* questiona justamente o modo como o amor tem se manifestado nas sociedades contemporâneas, em que aparece como busca de espelhamento narcísico. Não há como não pensar nos aplicativos digitais de namoro, em que características e preferências são cruzadas para uma aproximação mediada por algoritmos. De todo modo, a película de Lanthimos, ao não permitir nenhuma expectativa positiva quanto ao futuro da espécie humana, funciona como um alerta para os riscos do totalitarismo, não mais na esfera política, ideológica ou racional, mas instalado no cerne da vida sentimental.

Se *O Lagosta* é marcado por uma premissa absurda, pelo apelo ao *nonsense* e por um estilo cinematográfico pouco realista, principalmente no modo de atuação dos atores, *Eu, Daniel Blake* (2016), do veterano inglês Ken Loach, destaca-se pelo realismo, pelo posicionamento ideológico e pela simplicidade com que retrata o cotidiano da classe trabalhadora, no caso inglesa.

Daniel Blake é um carpinteiro viúvo de 59 anos que, após sofrer um ataque cardíaco em um canteiro de obras, luta para conseguir ajuda social do Estado. Embora a médica não lhe dê alta, o departamento de Segurança Social inglês entende que ele está apto ao trabalho, inviabilizando qualquer acesso aos benefícios que o Estado oferece. Começa, então, uma verdadeira batalha contra o sistema burocrático, que lhe exige uma série de documentos e ações para reconsiderar seu caso. São telefonemas atendidos por robôs, numa clara referência ao aspecto inumano do Estado, formulários que só podem ser preenchidos *online*, o que dificulta a vida de quem não está familiarizado com a internet, além de numerosas visitas às repartições públicas, que lhe impõem obstáculos cada vez mais complexos e sem sentido, como um curso para aprender a fazer currículo.

Numa dessas visitas ao serviço social conhece Katie, mãe de dois filhos, e que passa por uma situação econômica difícil, tendo sido transferida de Londres para Newcastle, onde o Estado lhe outorgou uma moradia provisória. Os dois personagens solitários tentam se ajudar mutuamente, o que confere um contraponto humano e sentimental à aridez burocrática e sisuda que permeia as relações entre cidadão e Estado.

Do ponto de vista político e ideológico, a película critica a precariedade das condições de trabalho, a desigualdade social, o desmantelamento do Estado de bem-estar social e o caráter inexpugnável da burocracia, que se revela como um tentáculo de Leviatã, o monstro marinho que Thomas Hobbes forjou como metáfora do Estado, no longínquo século XVII, para apontar a impossibilidade de se lutar contra ele, mas que permanece vivo e cada vez mais complexo nos tempos que correm.

Como o registro cinematográfico prima pelo realismo e a narrativa avança de maneira linear, o mal-estar vai se instalando lentamente, mas de modo indelével, contrapondo à simplicidade da vida das personagens o caráter complexo e incompreensível dos canais de

acesso ao Estado, paradoxalmente armados de sistemas racionalizados. O que foi planejado para funcionar de maneira eficaz mostra sua maior eficiência quando o objetivo é não atender a demanda que não se quer. Assim, não é que o sistema não funciona por falha, mas o inverso, a perfeição de seu funcionamento está justamente em falhar, impossibilitando ao cidadão de ter seu direito atendido.

O filme pode ser compreendido como distópico, ainda que dispense o futuro como recurso narrativo de ambientação. Como argumenta Maria Helena Costa (2016, p. 9), podemos compreender “as visões distópicas como uma realidade alternativa do tempo presente e/ou passado”. De fato, o filme se passa nos dias de hoje, mas o futuro está virtualmente presente na narrativa, como hipótese. Em vez de vermos o futuro na tela para nos darmos conta do que acontece no presente, o filme investe no presente para imaginarmos como, no que agora parece pontual, poderá se alastrar no porvir. De uma forma ou de outra, o filme é pessimista no modo como vê o contemporâneo, que aparece distante de como deveria ser, já que o olhar lançado ao presente vem carregado de expectativas construídas no passado e que se mostram frustradas. O presente de hoje já foi futuro no passado, embora o passado tenha projetado um futuro bem diferente do que vivemos hoje ou viveremos no porvir. Ao menos é isso que os filmes distópicos indiciam.

*Train to Busan* (2016), do sul-coreano Sang-ho Yeon, foi destaque em Cannes e bem elogiado pela crítica, apesar do desafortunado título brasileiro *Invasão Zumbi*. Trata-se de um melodrama de terror com enredo muito simples, mas de condução estilística intensa e tecnicamente muito precisa. Em suas quase duas horas de duração, não há alívio para a tensão instalada dentro de um trem em alta velocidade que ruma para a cidade de Busan.

O segredo do filme reside em não explicar o que ocasionou a situação apocalíptica, mas fazer o espectador vivê-la. Nesse sentido, não há como não se valer dos clichês fornecidos por uma longa tradição de filmes de zumbi. O filme gira em torno de poucos personagens. Acompanhamos mais detidamente a situação de Seok Woo, um *workaholic* que, depois de muita insistência, aceita levar sua filha até Busan, para comemorar o aniversário com a mãe. Pouco antes da partida do trem, uma pessoa infectada entra num vagão e, após breve colapso, transforma-se numa criatura monstruosa, que passa a morder

o pescoço de quem vê pela frente, infectando-a também. Pouco tempo depois de mordida, a pessoa se transforma no zumbi que passará a atacar outras pessoas, de modo que a população de infectados não para de crescer.

Embora o filme tenha um ritmo frenético e encadeie um ataque no outro, o protagonista passa por uma transformação profunda, abandonando a postura autocentrada e egoísta do início do filme até chegar ao altruísmo heroico de seu derradeiro gesto, passando por ações que gradualmente o tornaram atento ao outro. São nessas cenas que o melodrama se impõe, pontuando o argumento que motiva e justifica a alegoria a que o filme se presta: o egoísmo, a competitividade e a insensibilidade das sociedades contemporâneas tendem ao caos, à inumanidade e à violência mortal.

Além desse aspecto comportamental, há outra possibilidade de justificativa para a epidemia, insinuada no início e no meio do filme, em que um acidente numa usina, ocasionado pela ganância de Seok Woo, teria desencadeado o caos. De uma forma ou de outra, as duas justificativas se unem contra determinados valores, como os já mencionados, que parecem governar as sociedades contemporâneas.

No final, somente uma mulher grávida e uma menina, a filha do protagonista, sobrevivem. Ao atravessar uma barreira, fronteira simbólica do fim da humanidade contaminada, as duas retornam ao mundo civilizado como esperança de renovação. A menina por seu próprio devir. E a mulher grávida por trazer em seu ventre uma nova humanidade.

Do ponto de vista dos fundamentos educativos, *O Lagosta* transita com maior predominância pelos filosófico, existencial e antropológico. O filme pensa imagetivamente o artificialismo das relações amorosas contemporâneas a partir de um cenário totalitário e distópico. Prolongando essa questão, o aspecto existencial potencializa a reflexão, que fica a cargo do espectador, sobre o significado do amor, clivado contemporaneamente pelo narcisismo, expresso pelo duplo movimento de projetar nos outros as próprias características, além de simular (ou dissimular) um conjunto de aspectos que possam espelhar o outro, de modo a atraí-lo. Isso se resolve, em referência ao fundamento antropológico, pelo imaginário animal. Transformar-se em um cão, por exemplo, ou em

uma lagosta, não expressa aqui um devir animal, no sentido de um acréscimo de potencialidade, mas uma estereotipação filogenética, isto é, reduz-se a singularidade humana aos traços gerais das espécies animais. Trata-se de um discurso irônico. O cão no qual o irmão de David se transforma simboliza fidelidade, obediência e amizade, traços que, se os tivesse, não perderia sua condição humana, enquanto tornar-se uma lagosta, como escolhe David, concretizaria desejos demasiado humanos de viver bastante, ter sangue azul e permanecer fértil por toda a vida. Esses três aspectos – filosófico, existencial e antropológico – não estão isolados, mas atuam em conjunto. É importante ressaltar também que, embora não se destaquem, os demais fundamentos estão presentes no filme.

No caso de *Eu, Daniel Blake*, a pressão pedagógica é exercida predominantemente pelos fundamentos filosófico e existencial. O realismo condutor da estilística desta obra opera como um discurso contra o fim do Estado de bem-estar social na Inglaterra e, por extensão, na Europa. Há a dimensão do pensamento, mas também da reflexão, âmbito existencial convocado por uma possível identificação do espectador com o drama do protagonista em busca de condições dignas de sobrevivência.

*Invasão Zumbi* concentra suas pretensões nos fundamentos estético e mítico. Estético ao mobilizar a percepção do espectador e promover uma reiterada sensação de medo, temperada pela repulsa, pela tensão constante e pela identificação com a fragilidade da criança e da mulher grávida. Esses elementos estéticos potencializam o aspecto mítico do monstro devorador, representado pela mandíbula dilacerante. Os zumbis em questão remontam à narrativa dos mortos que retornam à vida destituídos de suas almas, portanto tornados monstros controlados por um instinto destrutivo, incapazes de qualquer traço de humanidade (não reconhecem laços constituídos quando eram vivos, não possuem habilidades manuais, seus olhos estão esbranquiçados etc.).

Embora distintas quanto ao tema, estilo e tratamento artístico, as três narrativas distópicas remetem a uma imagem de mundo que potencializa os aspectos negativos vividos contemporaneamente e alertam para os riscos de perdermos nossa humanidade. No primeiro caso, pela artificialização das relações amorosas; no segundo, pelo declínio das estruturas sociais de solidariedade; e, no terceiro, pela perda da própria condição

humana, tornada insensível e monstruosa. Entretanto, ainda que negativas, tais narrativas trazem a esperança latente de que tais ameaças não se consolidem, como sói acontecer com o imaginário distópico.

## Imaginário niilista

Há uma gama de filmes realizados entre 2015 e 2016 que investem na configuração de uma imagem de mundo niilista. *O Apartamento* (2016), por exemplo, do iraniano Asghar Farhadi, narra o drama de Rana e seu marido Emad. Obrigados a mudar de apartamento devido à ameaça de desabamento, Rana é abusada sexualmente no novo apartamento, após deixar inadvertidamente a porta aberta. Devido a seu trauma, o marido resolve investigar o responsável pelo crime. Trata-se de um idoso cardiopata, dono de uma padaria, amante da antiga moradora, que foi até o apartamento pensando encontrá-la, sem saber que ela já havia se mudado. Ao se deparar com a porta aberta e Rana ao banho, termina por violentá-la. O marido de Rana resolve se vingar obrigando o velho a confessar seu crime perante seus familiares, o que ele se recusa a fazer. Quando finalmente é liberado, depois de uma tarde sob tortura, sofre um ataque cardíaco nas escadarias do antigo apartamento do casal e morre nos braços de seus familiares.

O que chama atenção nesse filme, além da evidente discussão sobre a violência sexual masculina, é o niilismo que o envolve. Os antigos valores patriarcais já não fazem sentido no mundo contemporâneo, mesmo na realidade mulçumana do Irã, sem que no entanto os direitos femininos sejam respeitados. O filme acena para a impossibilidade de resolver a questão. Rana não consegue seguir em frente, presa ao trauma que a impede de ficar sozinha ou mesmo usar o banheiro onde o ataque (que aliás não é mostrado) ocorreu. O marido, apesar de torturar o velho, não consegue obter a vingança almejada, de modo que se sente inicialmente frustrado, depois culpado (por sua morte) e por fim abandonado (já que Rana não aprova sua conduta).

A pressão pedagógica que perpassa essa produção é pautada pelos fundamentos filosófico e existencial, pois investem na articulação de argumentos contrários à violência

sexual sofrida pelas mulheres num cenário machista e na reflexão sobre as mudanças culturais atualmente em curso, que se tem o potencial de questionar antigos valores, parece ainda impotente quanto à possibilidade de afirmação. Ao fim e ao cabo, há um profundo mal-estar derivado do declínio dos valores tradicionais.

Em outro registro, mas com o mesmo fundo niilista, encontra-se *Too Late* (2015), longa de estreia do estadunidense Dennis Hauck. Investe fortemente no fundamento estético e cognitivo, ao apostar em longos planos-sequência e numa montagem em estilo quebra-cabeça, exigindo do espectador que reorganize as informações narrativas. O contraste é dado por diálogos insólitos e desfechos violentos, em que uma certa melancolia poética perfuma o niilismo de base.

O filme começa no meio, com uma *stripper* sendo morta num bosque das colinas de Hollywood, logo após telefonar para um detetive particular chamado Samson. Os homens que emprestaram o celular para a bela garota, de nome Dorothy, e lhe deram um comprimido de ecstasy, fogem do local tão logo descobrem seu corpo, pensando serem os responsáveis por sua morte, quando na verdade ela fora estrangulada por um matador que, descobriremos depois, foi enviado pelo dono do bar onde ela dançava.

O filme dá um salto no tempo e vemos o detetive Samson chegar, baleado, na casa do dono do bar. Sua intenção é vingar a morte de Dorothy. Descobrimos que ela foi morta por ter descoberto fotos de uma traição amorosa de seu patrão. Após a revelação, a própria esposa mata o marido. Outro salto no tempo, três anos em direção ao passado, quando Samson conheceu Dorothy, no bar em que dançava. Não fica clara a relação entre os dois, pois a conversa é amena e sem propósito. Mais um salto e somos levados para o hiato de tempo que se deu entre a chegada de Samson na floresta de Hollywood e o assassinato do dono do bar. Samson vai ao encontro da mãe e da avó de Dorothy, preocupadas por seu paradeiro. Samson então revela à mãe que sua filha está morta. E mais. Ele era o pai da garota. Havia seguido sua filha para conhecê-la, mas jamais tivera coragem de assumir sua paternidade. Na ida para o carro, foi baleado por um dos homens que emprestaram o celular para Dorothy, pois eles achavam que a garota havia morrido devido ao ecstasy e queriam eliminar o detetive que, supostamente, estaria investigando-os.

Sabemos o que acontecerá depois. Samson irá à casa do dono do bar, que será morto pela esposa. A cena final é a da morte de Samson, que não é bem sucedido em sua tentativa de prender o assassino que estrangulou sua filha. A trama em si é uma reposição de situações típicas desse gênero de filmes, que fica entre o *thriller* e o *pulp*. O recurso da não-linearidade também já foi bastante explorado. Enfim, embora executado com talento, não haveria nada a destacar no filme, a não ser o casamento entre estética e niilismo.

O filme funciona como se desse constantemente uma piscadela ao espectador, ora esperando surpreendê-lo com a próxima informação do quebra-cabeça, ora repetindo fórmulas gastas, mas com nova roupagem, como o cuidado nos diálogos e a condução dos planos-sequência, com a câmera saltando de um ponto a outro como um personagem do filme. Entretanto, quer em uma operação ou em outra, o que permanece invariável é o niilismo que permeia cada cena, cada diálogo, todas as personagens. Há uma relação inversamente proporcional entre a plenitude estética e o vazio da descrença. Cena emblemática é a da esposa do dono do bar, que lamenta a deterioração do casamento como se fosse a morte de todos os valores. Ou no *drive-in*, em que os filmes celebram nostalgicamente o fim do cinema. Ou, o que é mais patente, na impossibilidade de Samson de assumir sua paternidade, como se vivêssemos em um tempo em que já não é mais possível ser pai.

(*M*)*uchenik* (2016) é um filme russo, traduzido internacionalmente como *The Student*, título que se refere apenas parcialmente ao original, já que *Uchenik* de fato significa *aprendiz, aluno*, mas não contempla o sentido de *Muchenik, mártir*, que traduz bem o desejo do jovem estudante Veniamin Yuzhin (atentemos para o significado de *Veniamin*, Benjamin, o bem-amado, em referência bíblica).

O filme funciona com a mesma premissa de *Dom Quixote* e sua busca por viver na realidade sua fantasia literária. No filme, há o mesmo deslocamento imaginário, embora o tom seja sombrio, desencantado, niilista, o exato oposto do clássico espanhol. Veniamin acredita ter sido escolhido por Deus para restabelecer a verdade da Bíblia, evita o contato com outros alunos, foge da colega que o atrai sexualmente, isenta-se de participar das aulas de educação física na piscina por conta da exposição dos corpos e condena sua mãe por

ter se separado de seu pai. Ou seja, deseja viver atualmente como viviam os antigos hebreus, cujos códigos, também antigos, prescreviam condutas que se acoplavam a um imaginário muito distinto do contemporâneo. E aqui não se trata de julgar os imaginários, mas de avaliá-los inseridos em seu contexto, tanto histórico quanto cultural. Embora seja possível adaptar valores antigos e transpô-los para contextos modernos, o caso do protagonista é distinto, pois ele lê a Bíblia em sua literalidade, deslocado da própria realidade que o cerca.

A principal adversária de Veniamin é a professora de biologia, por conta de sua óbvia defesa do evolucionismo darwiniano. O que não é tão óbvio é o modo como ela é afetada pelo estudante. Contestá-lo torna-se uma obsessão, o que a leva a ler compulsivamente os textos bíblicos, em busca de argumentos que possam contradizer seu aluno. Ela aplica, por assim dizer, uma metodologia científica e uma lógica argumentativa para a interpretação de um texto mitológico, o que a torna também deslocada quanto à realidade. Veniamin ignora o modo de pensar científico para abraçar cegamente a revelação cristã, enquanto a professora busca por contradições na literalidade bíblica, ignorando o modo próprio de operar dos símbolos religiosos, como se pudesse comprovar cientificamente que estão errados. Trava-se, então, uma guerra epistemológica, uma disputa na qual se aposta a *verdadeira* imagem de mundo.

O tribunal no qual se realiza o julgamento é o conselho da escola, presidido por uma diretora conservadora que, convenientemente, se vale do estudante para defender sua própria noção de moralidade, ainda que não concorde com os métodos de Veniamin, que são cada vez mais desafiadores, e que envolvem atitudes como ficar nu na sala de aula para questionar o uso de preservativos, já que Deus condena o sexo fora do matrimônio e sem finalidade de procriação, ir fantasiado de gorila para questionar o darwinismo, ou mesmo pregar uma cruz em um salão da escola.

Do ponto de vista estilístico, o filme opta por informar, escrevendo na tela, quais são as passagens bíblicas declamadas pelo estudante, de modo que saibamos a fonte e a leiamos de maneira esteticamente organizada; por exemplo, não é raro um deslocamento da câmera ou um enquadramento não centralizado para que, em uma lateral da tela, surjam

o título do livro – Mateus, Deuteronômio, Provérbios etc. –, com os respectivos capítulo e versículo. Assim, é possível observar, à medida que o filme avança, como funciona a mente paranoica do protagonista, para quem pouco importa se o que reproduz se trata do velho ou do novo testamento, desde que possa valer como uma verdade que justifique seu ódio ao mundo.

É desse modo que condena o uso de biquíni nas aulas da piscina, o divórcio de sua mãe ou a homo-afetividade de Grigoriy, um garoto coxo e solitário, que declara seu amor roubando-lhe um beijo. Aliás, essa cena é bastante simbólica do desejo de reviver o imaginário bíblico e consumir sua vocação para mártir. Vale a pena nos demormos um pouco nela. Veniamin não considera Grigoriy seu amigo, mas seu discípulo, por isso o trata com ar de superioridade, como se estivesse sempre a lhe transmitir uma verdade eterna. Já Grigoriy é um garoto tímido, maltratado pelos colegas por ter uma perna menor que a outra, e por seu pai por sua sensibilidade e fraqueza. Ao receber a atenção de Veniamin, que o defende perante os colegas, concorda em segui-lo e, uma vez apaixonado, em levar adiante seu plano de matar a professora de biologia. De fato, como Grigoriy entende de mecânica de motocicletas, sugere a possibilidade de sabotar o freio da moto da professora. Veniamin concorda e passa a pressioná-lo. Logo após a cena do beijo, que o mestre rechaça como perversão, o discípulo confessa que não sabotou a moto, conforme prometera, o que é interpretado por Veniamin como traição, em clara referência a Judas. Veniamin então golpeia Grigoriy na cabeça, quando este está de costas, matando-o.

O final do filme se dá novamente no conselho da escola, com o estudante acusando a professora de biologia de tê-lo assediado sexualmente. A professora, indignada, agride fisicamente o aluno, sendo na sequência demitida. Ela sai da sala, mas retorna para contestar a decisão, reingressando justamente no momento em que descobrem o assassinato cometido por Veniamin.

O niilismo perpassa o filme em diversas camadas, decretando a morte dos valores morais (condenação do divórcio, da homo-afetividade, do prazer sensorial, do desejo

sexual), dos valores científicos (que aparecem como uma crença alternativa), dos valores religiosos (pela obsolescência dos textos sagrados) e, por fim, dos próprios valores humanos (pela banalidade da violência e da morte).

Embora o filme retrate a mente perversa de um adolescente que se comporta esquizofrenicamente, o niilismo não se encontra nele, que aliás é o único que efetivamente crê, mas na sociedade que, de modo geral, perdeu não só a crença, mas os próprios valores com os quais avaliar o mundo em que vivemos.

*(M)uchenik* é um filme filosófico, questiona o papel e o valor dos antigos textos sagrados no mundo contemporâneo, mas também mítico no modo como exerce sua pressão pedagógica, pois traz o imaginário judaico-cristão ao lado do imaginário científico para contrastar com o imaginário niilista contemporâneo, que já não consegue mais organizar uma imagem de mundo. Assim, se uma das funções do mito é a reconciliação de nossa consciência com o cosmos, o filme funciona como a destituição dessa possibilidade. Não é que os mitos tenham desaparecido – persistem os valores cristãos e científicos e não necessariamente em oposição –, mas desapareceu sua possibilidade reconciliatória, já que o mundo se encontra sob a égide da decadência. Há um esforço por restabelecer o imaginário religioso e científico, mas ambos falham na busca por uma imagem de mundo. Subsiste, então, o niilismo, como a morte de Deus, ausência de todos os valores supremos.

## Imaginário da Afirmação

Os dois filmes analisados, *Juventude* (2015) de Paolo Sorrentino e *Paterson* (2016) de Jim Jarmush, apresentaram a predominância dos fundamentos estético e poético. Efetivamente, os diretores se concentram nas sensações, sejam das personagens ou dos espectadores, buscando mostrar de maneira simples cenas do cotidiano, exploradas em seu potencial perceptivo. O ritmo lento da montagem, a movimentação suave das câmeras e a ambientação sonora trabalham para que o espectador possa imergir no filme, concentrando-se menos no desenvolvimento da narrativa que no potencial que as sensações/emoções têm de afetar. O estado poético também é almejado por ambos cineastas, que

convocam o olhar para o metafórico e o metonímico das cenas. Por exemplo, em *Juventude* há uma bela metáfora da linguagem corporal nas cenas que envolvem a massagista e o modo como ela *sente* as pessoas com o toque dos dedos. O aspecto metonímico de *Paterson* é explorado pelo nome próprio que designa a cidade, o protagonista, o livro do poeta William Carlos Williams e, evidentemente, o próprio filme. Cada uma das partes remete ao poético como um todo.

Do ponto de vista do imaginário afirmativo, *Juventude*, de Paolo Sorrentino, é sobre um velho compositor erudito em férias num spa de luxo nos alpes suíços. Fred Ballinger, este é o seu nome, convive com sua filha recém-divorciada Lena, com seu amigo Mick Boyle, um cineasta em final de carreira que sonha realizar seu filme-testamento, e com Jimmy Tree, um jovem ator que ficou estigmatizado pelo sucesso de sua personagem. Com exceção das últimas cenas, o filme todo se passa no spa, onde efetivamente nada ou quase nada acontece, embora o convívio das personagens propicie momentos engraçados, como a presença do improvável jogador de futebol Diego Maradona, retratado na fase mais aguda de sua obesidade, e dramáticos, como a conversa do cineasta Mick Boyle com sua musa, já envelhecida, Brenda Morel, que recusa o convite de protagonizar seu último filme para participar de uma série televisiva.

O *leitmotiv* da película é um convite feito pela Rainha da Inglaterra para que Fred Ballinger faça a regência de sua composição mais famosa, *A simple song*, a ser interpretada pela soprano sul-coreana Sumi Jo. Assistimos à sua reiterada insistência em recusar o convite, refeito em alguns momentos do filme pelo descrente e estupefato emissário da Rainha, que não compreende como tamanha honraria possa ser rejeitada.

Próximo ao final do filme a hesitação do maestro se esclarece. *A simple song* fora composta para ser interpretada por sua esposa, que atualmente se encontra internada em uma clínica, em estado avançado de demência. A recusa de Ballinger é o modo que encontrou de declarar seu amor e gratidão à mulher, a despeito de todo sofrimento que possa ter causado ao longo da vida em comum, como fica subentendido pelo diálogo que entretém com sua filha. Entretanto, recusar a execução da música seria uma forma de negação, não só da música, mas de sua esposa, de sua vida e da irreversibilidade do tempo.

Ao mudar de ideia e aceitar reger a peça musical – momento sublime do filme –, o velho compositor se reconcilia com sua vida e, ao aprová-la, aprova tudo que existe, inclusive o que há de mais negativo na existência, como o sofrimento, a doença, a velhice e a morte. Ao afirmar a beleza da vida, das coisas simples da vida, que sua *canção simples* tão bem expressa, o velho maestro se reconcilia com a juventude, não necessariamente a sua, cronometrada pelos anos de existência, mas a da própria vida, expressa pela renovação de sua força.

Esse aspecto afirmativo do filme fica mais claro quando colocado em contraste com a figura do diretor de cinema Mick Boyle, que termina por se suicidar. O cineasta mostra, reiteradamente, sua recusa em aceitar a realidade, deslocando-a para outro lugar, no caso a pretensa arte cinematográfica. Resta subentendida uma crítica tanto ao aspecto comercial do cinema, sua ancoragem numa indústria, no caso a hollywoodiana, mas também em relação à própria concepção de que a arte possui um caráter superior.

Não possui. O que possui é a vida. Este parece ser o ponto central do filme. O que domina a tela é a estética, alastrada para a própria vida. Nesse sentido, a beleza se espalha nas pequenas coisas da vida, como o corpo nu da miss universo ou o pequeno gesto de agradecimento que uma garota expressa ao ator cansado do sucesso que fez seu personagem mais famoso, ao reconhecê-lo por um filme menor, mas que disse ter sido importante para sua vida. Aqui, nesta película, Sorrentino prolonga o sentimento trágico de seu filme anterior, o premiado *A Grande Beleza*. O sofrimento da vida, se bem observado, não é despido de beleza. Nisso consiste o caráter afirmativo de *Juventude*, que apresenta o que há de pior na existência humana como um teste para sua aprovação integral. Na cena final, enquanto *A simple song* é belamente interpretada por Sumi Jo, vemos o sofrimento da esposa decrépita do maestro.

*Paterson* é o décimo segundo filme de Jim Jarmush e se concentra numa narrativa mínima, que gira em torno da vida pacata e rotineira de Paterson, um motorista de ônibus da cidade de Paterson, admirador da obra de William Carlos Williams e, também ele, poeta. Acompanhamos o dia a dia de Paterson ao longo de uma semana, na qual não acontece praticamente nada. Ele acorda sem ajuda do despertador quase sempre no mesmo

horário, prepara o café, despede-se da esposa, caminha à companhia de ônibus, de onde sai guiando seu carro, presta atenção à conversa dos passageiros, escreve um poema ou parte dele no intervalo de seu trabalho, retorna a casa, conversa sobre o dia com a esposa, que se dedica a personalizar a decoração da casa e a cozinhar pequenos bolos para vender aos finais de semana. Depois do jantar, Paterson sai com o cão para uma volta, bebe uma cerveja sempre no mesmo bar e retorna para casa. Dia a dia a rotina se repete, com pequenas alterações.

O único acontecimento propriamente dito se passa no domingo, quando o cão faz picadinho do caderno de poemas esquecido por Paterson sobre o sofá. Como acompanhamos o processo de escrita do poeta, com as letras surgindo na tela enquanto ele as escreve e declama (talvez interiormente), a perda se faz dolorosa, inclusive para sua esposa, que planejava submeter o livro a uma editora para eventual publicação. Mesmo triste Paterson não se revolta, mas sai para dar um passeio por um bosque. Lá encontra um japonês, admirador de William Carlos Williams, com quem conversa sobre poesia, literatura e a própria efemeridade da vida. Restabelecido do duro golpe da perda dos poemas, Paterson retorna a casa, à escrita e à sua rotina.

Entretanto, se o filme carece de *acontecimentos*, de conflitos que empurrem adiante a narrativa, quase inexistente, a vida de Paterson se mostra plena, completa e poética. De fato, o motorista de ônibus parece imerso no tempo presente e no local em que se encontra. Olha ao redor, ouve as pessoas, repara nas pequenas coisas da vida e escreve. É sua poesia retrata justamente essas pequenas coisas da vida, como no poema em que usa uma caixa de fósforo para pensar o amor e se declarar à sua amada.

De ponta a ponta, do começo ao fim, o filme investe na afirmação incondicional da vida. Nada é negado, nada é combatido, nenhum desejo frustrado, nenhuma dor poupada. A vida flui em abundância, sem grandes acontecimentos, um dia após outro, mas todos repletos de poesia, isto é, um modo amoroso de viver, de olhar, de se relacionar com as pessoas e o mundo. É a concretização do *amor fati* nietzscheano, o amor pelo destino, pelo caminho que possibilita cada um a se tornar o que é.

O imaginário afirmativo, em comparação com o distópico e o niilista, é mais raro. O mundo parece apresentar, para os insatisfeitos, um catálogo infindável de razões para desaprová-lo. Já a aprovação exige que se descartem as expectativas para o gozo pleno do que aí está. Não se trata de evitar o desejo, dado que o desejo é sempre insaciável, mas de desejar tudo o que se tem, de modo a atingir a plenitude poética da vida. Não há filme, entre os últimos lançados, que melhor realize esse imaginário afirmativo que *Paterson*.

## Considerações finais

Este ensaio tentou atingir o objetivo de mostrar como os fundamentos educativos do cinema – cognitivo, estético, filosófico, mítico, existencial, antropológico e poético – se apresentam em filmes contemporâneos, recortados entre os anos de 2015 e 2016, para exercer uma pressão pedagógica por meio de, entre outras, três forças imaginário-discursivas: a distopia, o niilismo e a afirmação.

Esses três imaginários operam, numa perspectiva hermenêutico-simbólica, como proposições de mundo que dialogam com a contemporaneidade, que aparece multifacetada, tensionada e atravessada por essas forças imaginárias que pleiteiam uma imagem – sempre provisória – de mundo.

## Referências

- ALMEIDA, Rogério de. Cinema e Educação: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017a.
- \_\_\_\_\_. Cinema, Educação e Imaginários Contemporâneos: estudos hermenêuticos sobre distopia, niilismo e afirmação nos filmes *O Som ao Redor*, *O Cavalo de Turim* e *Sono de Inverno*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2017b (no prelo).
- \_\_\_\_\_. Possibilidades formativas do cinema. **Revista Rebeca**, São Paulo, v. 6, jul./dez., 2014.

- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema**: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- CABRERA, Julio. **O cinema pensa**: uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix: Pensamento, 1993.
- COSTA, Maria Helena B. V. Paisagens urbanas e lugares utópicos no cinema brasileiro. In: **Actas del XIV Coloquio Internacional de Geocrítica**: Las utopías y la construcción de la sociedad del futuro. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2016. v. 1.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FERREIRA Santos, Marcos & ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.
- FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiência com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- GASI, Flávia. **Mapas do imaginário compartilhado na experiência do jogar**: o videogame como agenciador de devaneios poéticos. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica (Orientadora: Lucia Isaltina Clemente Leão). São Paulo: PUC-SP, 2016.
- GUIMARÃES, Armando et. al. **Olhares sobre Frankenstein**: literatura, educação e cinema. São Paulo: Képos, 2015.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Tela Global**: mídias culturais e cinema na era hipermoderna. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- MARCELLO, Fabiana de A.; FISCHER, Rosa Maria B. Tópicos para pensar a pesquisa em cinema e educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 505-519, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 101-117.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia sociológica. São Paulo: É Realizações, 2014.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**: por que escrevo tão bons livros. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O caso Wagner/Nietzsche contra Wagner**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- RAMOS, Fernão Pessoa. “Mas, afinal, o que sobrou do cinema? A querela dos dispositivos e o eterno retorno do fim”. In: ALEXANDRE SOBRINHO, Gilberto (org.). **Cinemas em redes**: tecnologia, estética e política na era digital. Campinas: Papyrus, 2016.
- RICOUER, Paul. **Hermenêutica e ideologias**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

### Referências filmicas

- AMNÉSIA. Direção: Christopher Nolan. Produção: Newmarket Capital Group, Team Todd, I Remember Productions. Estados Unidos, 2000. 113 min.
- APARTAMENTO, O. Direção: Asghar Farhadi. Produção: ARTE France, Arte France Cinéma, Doha Film. Irã, França, 2016. 124 min.
- CAVALO de Turim, O. Direção: Béla Tarr. Produção: TT Filmműhely, Vega Film, Zero Fiction Film. Hungria, França, Alemanha, Suíça, USA, 2011. 146 min.
- EU, Daniel Blake. Direção: Ken Loach. Produção: Sixteen Films, Why Not Productions, Wild Bunch. Reino Unido, França, Bélgica, 2016, 100 min.
- FILHO de Joseph, O. Direção: Eugène Green. Produção: Coffee and Films, Les Films du Fleuve, Film Factory. França, Bélgica, 2016. 113 min.
- FIVE Came Back. Documentário. Produção: Amblin Television, IACF Productions, Netflix. Estados Unidos, 2017. (Série em 3 episódios de 60 min.)
- INVASÃO Zumbi. Direção: Sang-ho Yeon. Produção: Next Entertainment World, RedPeter Film. Coreia do Sul, 2016. 118 min.

- JUVENTUDE. Direção: Paolo Sorrentino. Produção: Indigo Film, Barbary Films, Pathé. Itália, França, Reino Unido e Suíça, 2015. 124 min.
- LAGOSTA, O. Direção: Yorgos Lanthimos. Produção: Film4, Irish Film Board, Eurimages. Grécia, Irlanda, Holanda, Reino Unido, França, 2015. 119 min.
- (M)UCHENIK. Direção: Kirill Serebrennikov. Produção: Hype Film. Rússia, 2016. 118 min.
- PATERSON. Direção: Jim Jarmush. Produção: K5 International, Amazon Studios, Inkjet Productions. Estados Unidos, França, Alemanha, 2016. 118 min.
- PONTE das Artes, A. Direção: Eugène Green. Produção: MACT Productions, Centre National de la Cinématographie, TV5. França, 2004. 126 min.
- PULP Fiction: Tempo de Violência. Direção: Quentin Tarantino. Produção: Miramax, A Band Apart, Jersey Films. Estados Unidos, 1994. 154 min.
- SAPIENZA, La. Direção: Eugène Green. Produção: MACT Productions, La Sarraz Pictures, AGM Factory. França, Itália, 2014. 101 min.
- SOM ao redor, O. Direção: Kleber Mendonça Filho. Produção: Emilie Lesclaux. Recife: CinemaScópio, 2012. 131 min.
- SONO de inverno. Direção: Nuri Bilge Ceylan. Produção: Zeynofilm, Bredok Filmproduction, Memento Films Production. Turquia, Alemanha, França, 2014. 196 min.
- TOO Late. Direção: Dennis Hauck. Produção: Foe Killer Films. Estados Unidos, 2016. 107 min.

# Da potência do inverno à redenção do verão: uma análise da representação do caminho para a “boa vida” no filme *Frozen*

Daniel B. Portugal <sup>1</sup>

## Introdução

Este artigo realiza uma análise do filme *Frozen*, lançado pela Disney em 2013, com o intuito de investigar alguns dos valores morais que permeiam sua narrativa. Estou interessado principalmente nas representações de um estado de infelicidade causado por conflitos psíquicos, de uma jornada interior que leva à resolução de tais conflitos e da “boa vida” que aparece como fim da jornada. O objetivo da análise é jogar luz sobre os contornos de alguns valores bastante disseminados em nossa cultura – embora poucas vezes sejam veiculados de maneira explícita –, e que orientam o modo como nós pensamos sobre nós mesmos e sobre nossa vida.

Por “nossa cultura”, refiro-me, de maneira solta, às culturas midiáticas e de consumo a que normalmente atribuímos o rótulo de “ocidentais”, mas que não se prestam a uma definição geográfica muito precisa. Para os propósitos deste artigo, será suficiente pensar em culturas nas quais a infância é marcada pelo contato com filmes da Disney e outros similares – tal contato, é claro, vai muito além da experiência com a imagem na tela

---

1. Professor da ESDI/UERJ. Doutor em Comunicação e Cultura pela UFRJ. E-mail: dp@formaelementar.com.

(mesmo quando essa experiência é repetida quase todos os dias), incluindo também o contato com uma miríade de objetos de consumo e representações que fazem referência aos filmes e personagens em questão.

Em nossa cultura, as crianças e os adultos que assistem filmes da Disney podem facilmente relacionar os valores implícitos ou explícitos nas narrativas aos seus próprios valores, em parte confirmando valores já estabelecidos, em parte tomando como seus os valores apresentados nos filmes como “bons”. Obviamente, é sempre possível questionar e recusar os valores apresentados nos filmes. Entretanto, tais filmes costumam apresentar valores já tão próximos do senso comum, e o fazem de maneira tão unilateral e naturalizada, que a resposta mais comum é a adesão. Ao frisar esse ponto, não pretendo iniciar nenhum tipo de crítica a uma suposta alienação, e menos ainda uma interminável discussão sobre a direção causal das transformações morais (os filmes produzem valorações ou apenas as reproduzem?), apenas argumentar que os filmes da Disney são um *corpus* privilegiado de análise quando se trata de investigar os valores morais mais difundidos em nossa cultura.

Seguirei, então, com a análise de *Frozen*, atentando para as representações dos conflitos psíquicos e da jornada interior na direção da “boa vida”. A análise se focará em comparar os valores que permeiam a narrativa do filme com alguns valores propostos por correntes éticas que marcaram o pensamento ocidental e que parecem ter forte influência no imaginário contemporâneo. Tal análise comparativa se insere em um trabalho mais amplo de investigação da moral contemporânea, do qual também fazem parte diversos esforços de pesquisa realizados em parceria com Paulo Vaz. Assim, a proposta deste artigo incorpora muitas de suas ideias, tanto as geradas em diálogos informais quanto as presentes em sua obra publicada (especialmente: Vaz, 2010; 2014).

## Inverno

*Frozen* conta a história de Elsa, uma princesa que nasceu com poderes mágicos ligados ao gelo, e Anna, sua irmã. Quando crianças, as duas eram muito próximas e passavam

o dia brincando no amplo espaço do castelo em que viviam (Arendelle). Os poderes de Elsa tornavam as brincadeiras mais interessantes, permitindo, por exemplo, que as irmãs construíssem um boneco de neve no meio de um salão de festas vazio. Não sabendo controlar seus poderes, porém, Elsa acaba machucando Anna. Depois desse episódio, os poderes de Elsa passam a ser vistos como perigosos, e seus pais se empenham em reprimi-los. A parte inicial da principal música do filme, *Let it go*, descreve bem o que os pais – e, com base neles, a própria Elsa – acreditam que precisa ser feito com os poderes: “esconda, não sinta, não deixe ninguém saber, seja a boa garota que você sempre foi”.

Os poderes de Elsa podem ser lidos como uma representação de seus impulsos. A percepção de que tais impulsos podem ferir, de que há algo de perigoso neles, faz, portanto, com que Elsa cresça procurando reprimi-los. O “trauma” relacionado ao episódio em que ela machuca sua irmã e uma educação parental focada na repressão colocam-na nesse caminho.

O caráter perigoso dos impulsos, com efeito, parece já ser indicado pela própria natureza gélida dos poderes e por sua relação com o inverno, que nos levam a pensar neles como uma espécie de pulsão agressiva ou de morte (tomando como base o imaginário europeu, no qual o inverno está diretamente associado à morte). No filme, de fato, os poderes gélidos vão se contrapor, no final, aos poderes do amor, ligados ao calor e ao verão.

A oposição entre poderes de gelo e do amor nos remete à separação proposta por Freud entre Thánatos e Eros, ou pulsão de morte e libido. Também os termos “trauma” e “repressão”, que utilizei acima para descrever o que se passa no filme, são, como se sabe, de origem psicanalítica. Estamos lidando, portanto, com uma problemática claramente relacionada ao imaginário psicanalítico. Isso não significa, porém, que os valores que permeiam o filme estejam alinhados à orientação ética da psicanálise – ou, colocando de modo mais preciso, a alguma orientação ética que possa ser considerada de base psicanalítica, pois aqui adentramos um terreno da psicanálise repleto de divergências.

Para seguir com a análise do filme, vejamos como se desenrola a trama: os pais de Elsa e Anna morrem em um naufrágio quando as duas são adolescentes. Ao se tornar maior de idade, Elsa é coroada rainha – momento no qual precisa sair do isolamento e aparecer

publicamente em uma cerimônia. É um momento delicado: Elsa está com os nervos à flor da pele e uma briga com a irmã a leva ao descontrole. Ela solta uma rajada de gelo no salão de festas, assustando os convidados e, desesperada com o extravasamento de seus “poderes”, foge, congelando tudo ao seu redor. Depois de correr sobre o mar congelado, ela começa a subir uma cadeia de montanhas e chega ao mais alto pico da região. Aí, tem lugar o clímax do filme. Elsa libera seus impulsos e os utiliza criativamente, construindo um sublime castelo de gelo e transformando-se. Essa liberação dos impulsos é verbalizada na letra da música *Let it go*, que ela canta nesse momento:

É engraçado como certa distância / Faz tudo parecer pequeno / E os medos que antes me controlavam / Não me afetam mais / É hora de ver o que eu posso fazer / De testar os limites e superá-los / Sem certo, sem errado, sem regras para mim / Estou livre!

Em outro momento dessa mesma música, Elsa constata, alegre, que “aquela garota perfeita se foi” — ou seja, que ela está livre da compulsão de idealizar um eu subordinado às regras sociais. E termina com a constatação de que o frio nunca a havia incomodado — sugerindo, parece, que a necessidade de repressão de seus impulsos não vinha de uma repulsa “genuína” a eles, e sim da adesão a regras sociais das quais ela agora se vê livre. Nessa primeira etapa da jornada de Elsa, portanto, o caminho para a “boa vida” parece ser o da eliminação das repressões sociais e liberação dos impulsos.

Mencionamos anteriormente a psicanálise como um dos referenciais teóricos mais evidentemente ligados às questões tratadas no filme. A cena de liberação de Elsa nas montanhas, porém, pode ser facilmente lida como a realização de caminhos éticos indicados por Nietzsche (2011) em *Assim falou Zaratustra*. Zaratustra, que aparece nesse livro como porta-voz das propostas do filósofo, foi ele próprio para as montanhas, onde “gozou do seu espírito e da sua solidão” por dez anos, até sentir necessidade de distribuir sua sabedoria como o sol distribui sua luz. Zaratustra então desce e profere diversos discursos, nos quais fala de ideais de distância do rebanho, que quer sempre o mais fácil e confortável; ideais de superação de si impulsionada pela solidão (ou relações de amizade

potencializadoras) em algum lugar no qual a atmosfera é dura e o ar rarefeito; de liberdade em relação às regras sociais estabelecidas e de criação de novos valores; de afirmação da própria potência e de negação da repressão dos impulsos com base na compulsão de nunca causar ou experimentar sofrimento.

Referências às montanhas, ao ar frio e rarefeito e à superação dos próprios limites aparecem várias vezes no *Zaratustra*. Um de seus discursos, intitulado “Das moscas do mercado”, por exemplo, termina com o seguinte conselho: “foge, meu amigo, para a tua solidão e para onde o ar é rude e forte!” (Nietzsche, 2011, p. 53). Em outro, “O canto noturno”, Zaratustra caracteriza a vontade potente, dura e inexorável como “frieza”, devido ao fato de ela não absorver a luz de outros por ser ela própria fonte de luz. Já em “O andarilho”, Zaratustra se descreve como um escalador de montanhas e fala para si mesmo: “Segues teu caminho de grandeza: tornou-se teu último refúgio o que até então era teu último perigo!” (ibidem, p. 145).

Essas palavras de “O andarilho” poderiam perfeitamente descrever o que Elsa pensa consigo no momento de sua “liberação”. É importante apontar que tanto no caso de Elsa quanto, principalmente, no de Zaratustra, a liberação não deve ser vista como um novo ideal de redenção – o que colocaria em primeiro plano a negatividade das regras e não a afirmação de novos valores. Ao contrário, diz Zaratustra em “Do caminho do criador”: “Livre de quê? Que importa isso a Zaratustra! Mas teus olhos devem claramente me dizer: *livre para quê?*” (ibidem, p. 61). Também Elsa, na cena-clímax do filme, parece ter se livrado da necessidade de remoer seu passado: “o passado ficou no passado”, canta ela. Seus sofrimentos pregressos ela deixa “enterrados na neve” e, com o gelo, constrói sobre eles. A “boa vida”, aqui apresentada, é a vida invernal, a vida da criação, representada pelo monumental castelo de gelo que Elsa constrói com seus poderes.

Tivesse o filme terminado com a cena da liberação de Elsa, ou seguido com uma eventual descida de Elsa das montanhas, muitos anos depois, para doar sua potência a quem ficou na planície e exaltar as possibilidades de superação de si, poderíamos, com efeito, enxergar nele muitos ecos da ética nietzschiana. A própria representação dos impulsos

como poder — e um poder ligado à criação e superação de si — poderia nos levar a enxergá-los com base na “vontade de poder” concebida por Nietzsche. Não é esse, porém, o caminho que o restante do filme nos indica.

Quando Elsa subiu para as montanhas, deixou Arendelle e toda a região ao seu redor congelada. Como descreve Anna em algum momento do filme, Elsa “congelou o verão”. Esse acontecimento parece querer mostrar o impacto negativo da jornada de autossuperação de Elsa para a “sociedade”. Anna, que, na ausência de Elsa, fica no comando do castelo, assume o papel de representante da sociedade e segue para o castelo da irmã com o intuito de restaurar o verão — ou seja, o bem-estar social.

Com a ajuda de Christoph, um comerciante de gelo que figura na trama como uma espécie de “homem conectado à natureza”, Anna finalmente chega ao castelo. O encontro das duas irmãs é um ponto de virada do filme. A partir dele, os poderes de Elsa voltarão a aparecer sob uma luz negativa e sua liberação e potencialização, apresentadas na cena-clímax como o caminho para a “boa vida”, serão relativizadas.

Logo no início do encontro das irmãs, uma tentativa de aproximação por parte de Anna faz Elsa lembrar seu “trauma” — que, portanto, de acordo com a sabedoria psicanalítica, permanecia vivo no inconsciente, longe de ter sido superado. Perturbada, Elsa manda Anna embora e foge para o andar superior. Anna, porém, persegue a irmã e a faz ver o efeito da liberação de seus poderes em Arendelle e na comunidade que vive lá. Elsa, que até então não tinha nem mesmo percebido tais efeitos, fica desesperada, dilacerada pela culpa. Nesse estado de descontrole emocional, no qual Elsa se ataca mais uma vez e volta a enxergar seus poderes como uma “maldição”, ela acaba “congelando o coração” de Anna.

Ou seja, percebemos que a jornada de liberação e autossuperação de Elsa não a transformou tanto quanto a cena-clímax do filme sugeria. Seu supereu, para voltar ao registro da psicanálise, continua forte, e pronto para torturar seu eu com sentimento de culpa. Sua vinculação com a irmã e, por meio dela, com a sociedade, é o elemento dentro de Elsa que a leva, de novo, a um estado de impotência e desarranjo interior. Essa nova má consciência de Elsa, porém, tende a aparecer no filme como moralmente justificada,

por ser mais diretamente ligada à culpa de causar sofrimento ao outro. Assim, não se trata apenas de um percalço de Elsa em um mesmo caminho, mas de uma mudança de caminho: a vida na solidão e na altitude, que parecia ser a “boa vida”, pois nela eram vencidas as repressões, passa a ser encarada como falsa – uma fuga, talvez covarde, dos vínculos que importam.

A personagem que passa a figurar como representante do “social” ilustra bem a mencionada troca de caminho: em um primeiro momento, a sociedade é representada pelos pais, cujo amor indica o bem “correto” da repressão; em um segundo momento, por Anna, a irmã que Elsa se culpa por ter ferido. Aproveitando as propostas do psicanalista francês Charles Melman (2008), podemos pensar, aqui, na oposição entre, de um lado, uma sociabilidade calcada principalmente no simbólico, nas regras sociais e na figura do grande Outro, e, de outro lado, uma sociabilidade calcada principalmente no imaginário, no qual os parâmetros da “boa vida” são a inveja do prazer<sup>2</sup> do outro e o sofrimento com o sofrimento do outro.

Podemos esquematizar, então, dois caminhos para a “boa vida” que a narrativa de *Frozen* parece indicar. O primeiro pressupõe uma sociabilidade calcada no simbólico e na repressão, à qual se empresta valor moral negativo. A “boa vida” seria atingida por meio da superação de tal repressão e subsequente liberação dos poderes criativos reprimidos. O segundo caminho indica que a superação da repressão só leva à “boa vida” quando, longe de estimular uma vida criativa invernal, é completada pela inserção do sujeito em uma nova forma não repressiva de sociabilidade, restaurando o verão. Antes de desenvolvermos essa oposição, porém, é necessário voltarmos à trama do filme.

Após o conflito com a irmã, Elsa continua em seu castelo, sem saber o que fazer, e vivendo em luta interior. Depois de algum tempo, um pequeno grupo de voluntários de Arendelle, liderados pelo príncipe Hans, invade sua morada. Atacada por uma parte da

---

2. Para apresentar com detalhes a proposta de Melman, o termo correto a ser utilizado aqui seria gozo (*jouissance*). Contudo, não havendo espaço no artigo para apresentar a diferença entre gozo e prazer na tradição lacaniana, preferi utilizar, mesmo que de maneira imprecisa, o termo “prazer”.

comitiva que desobedeceu as ordens do príncipe, Elsa se defende e, furiosa, encontra-se pronta para matar seus adversários quando Hans intervém, dizendo: “Elsa, não se torne o monstro que eles acreditam que você é”. Elsa é tocada pelo apelo moral de Hans e hesita. Por fim, um pedaço do palácio de gelo cai perto de Elsa, deixando-a desacordada. O príncipe a leva de volta para Arendelle e a coloca na prisão.

Para resumir o final do filme, repleto de viradas narrativas que não nos interessam: Anna descobre que apenas um “ato de amor verdadeiro” poderia curar seu coração congelado. Elsa escapa da prisão e encontra o príncipe Hans, que traiu as duas irmãs para subir ao trono. O príncipe desfere um golpe para matá-la, mas Anna, mesmo em estado terminal devido ao coração congelado, consegue intervir, jogando-se na frente da espada. Nesse momento, ela se congela totalmente, de modo que a espada resvala no gelo e não atinge ninguém. O ato de se jogar na frente da espada, aceitando sacrificar-se para salvar a irmã, contudo, é o ato de amor verdadeiro que cura o coração de Anna e a faz voltar ao normal. Esse ato de Anna faz Elsa perceber o poder do amor dentro dela também. Com tal amor ela consegue controlar seu poder gélido e utilizá-lo, a partir de então, para o benefício de Arendelle – ou seja, ela se insere novamente na sociedade, mas, agora, não se trata mais de uma sociabilidade calcada nas regras, e sim no amor: prova disso é a alegria espontânea que marca esta nova sociabilidade.

A relação de Elsa com seus impulsos gelados, que é o que nos interessa mais de perto neste artigo, portanto, pode ser dividida em quatro fases: (1) a fase de repressão e medo do poder dentro dela; (2) a fase de liberação e autossuperação; (3) uma nova fase de conflito interior, desencadeada pela culpa de ter causado sofrimento a outros; (4) um controle não conflituoso do seu poder com base no amor.

Como vimos, os desdobramentos da terceira fase nos levam a encarar a liberação/autossuperação de Elsa ocorrida na cena-clímax do filme como essencialmente falha ou parcial. A lição ética que podemos derivar daí parece ser a da impossibilidade e indesejabilidade do trabalho sobre si nos moldes zaratustrianos. Impossibilidade se considerarmos que, mesmo após sua jornada de autossuperação, Elsa ainda se encontra vulnerável à culpa. Indesejabilidade na medida em que a vida solitária do trabalho sobre si é apresentada,

agora, essencialmente como uma fuga do que realmente importa. Como observamos acima, somos apresentados então, na quarta fase, a um novo caminho, que recontextualiza a primeira parte da jornada, pois desloca o centro da “boa vida” da autossuperação de si que seguiria a liberação para a reintegração em uma nova sociabilidade calcada no amor. Dedicuemo-nos, agora, a investigar os contornos dessa nova representação da “boa vida” que aparece, no filme, na forma de restauração do verão.

## Verão

No imaginário de nossa cultura, a noção de que a resolução dos conflitos psíquicos e o caminho para a “boa vida” se baseiam no amor está longe de ser nova ou surpreendente. Cabe questionarmos, porém, que tipo de amor é esse que, em *Frozen*, integra tudo, levando a um estado de felicidade e plenitude. Sabemos, é claro, que um tipo de amor, desde há muito, no Ocidente, apresenta-se como redentor: o amor cristão. Costumeiramente, porém, no imaginário cristão, o amor oferece não uma integração dos impulsos e do bem-estar social, mas sim um afastamento dos impulsos, encarados como maus – a grande marca de nossa natureza decaída –, e aproximação de um Bem transcendente – Deus. Se, hoje, podemos conectar de alguma maneira ao cristianismo esse amor que se apresenta, em *Frozen*, como uma espécie de força imanente que permite conectar o eu aos outros e a uma espécie de ordem natural, isso se deve mais à absorção, pelo cristianismo, de certas propostas éticas a ele estranhas do que a uma proposta ética propriamente cristã.

Para encontrarmos algumas raízes da concepção do amor como uma força integradora e imanente, será preciso atentarmos para certas propostas românticas. Recorrendo ao famoso estudo de Meyer Abrams (1973) sobre o romantismo, é possível observar como diversos escritores românticos se referem ao poder do amor e o consideram a fonte tanto da unidade interior quanto da unidade social – a integração promovida pelo amor seria o caminho para a “boa vida”. Mary Shelley (*apud* Abrams, 1973, p. 294), por exemplo, escreve que o amor “é o elo [...] que conecta não apenas os homens, mas tudo o que existe”. E, para

Carlyle, o maior bem seria “[...] a integridade, que depende do poder do amor”. Já o mal seria essencialmente “[...] divisão e isolamento, que se efetua pela passagem do amor ao egoísmo” (Abrams, 1973, p. 311).

Como mostra Abrams, é recorrente nos pensadores românticos a noção de que os humanos estão alienados de si mesmos e da natureza, em um estado de divisão e isolamento. A recuperação do contato consigo estaria diretamente relacionado à recuperação da sintonia com a natureza e com as outras pessoas. E tal recuperação só pode ser conseguida pelo poder do amor. É o amor que integra o sujeito, a sociedade e a natureza. O amor é a força da vida e da natureza.

Essa concepção do amor permite compreendermos por que, em *Frozen*, os “especialistas no amor” são os trolls, ou seja, os seres integrados à natureza. Entendemos também a caracterização do amor como uma força, que aparece na música *Fixer-upper*, cantada pelos trolls quando eles encontram Anna e Christoph. “O amor é uma força poderosa e estranha”, dizem eles. Se as pessoas fazem más escolhas, é porque elas “estão com raiva, com medo ou estressadas”. A raiva, o medo e a postura de antagonismo com a natureza, que nos leva a querer alterá-la com esforços intermináveis, são, com efeito, três marcas do estado de alienação da natureza e de desintegração no imaginário romântico. Mas os trolls sabem também o que pode fazer a pessoa sair de tal estado corrompido: “jogue um pouco de amor em sua direção e você trará à tona o que elas têm de melhor”.

Vimos acima que, no registro romântico, o amor figura como o elemento que integra o sujeito à sociedade e à natureza, levando-o, assim, à “boa vida”. Mas, como no caso de Elsa, os “heróis” românticos também costumam percorrer um árduo caminho para se abrirem ao amor. No *Sartor Resartus* de Carlyle, por exemplo, o protagonista vaga por toda a terra, impulsionado por uma “inquietação sem nome”, até que o foco de sua jornada se volta do eu para o não-eu, onde ele encontra “alimento mais nutritivo”: “a preocupação consigo divisora [cede] lugar ao amor afiliativo” (Abrams, 1973, p. 310).

Assim, seria possível encarar a jornada de Elsa, desde suas primeiras fases, como um movimento essencialmente romântico de busca de si e da reintegração com o todo. A necessidade inicial de afastar-se de seu eu formado segundo as regras sociais e liberar

seus poderes criativos seria, também, parte do caminho. Afinal, como escreve o poeta e teólogo inglês Thomas Traherne (*apud* Abrams, 1973, p. 382-383), um dos precursores do movimento romântico, “nossa miséria provém [principalmente] da submissão externa às opiniões e costumes”.

A primeira etapa da jornada de Elsa, nesta perspectiva, leva, então, a uma integração parcial. Integração consigo e, talvez, com a natureza, dado que ela “reina” no cenário gelado em que se encontra e faz tal cenário ganhar vida na forma de seres de neve. Essa antropomorfização do natural é uma marca recorrente, no imaginário romântico, de integração com a natureza. O estado corrompido de alienação de si, porém, não foi ultrapassado de maneira duradoura, pois Elsa, ao final desta etapa, encontra-se sozinha em seu castelo de gelo, preocupada consigo e, portanto, não integrada. Ela precisaria ainda, como o herói de Carlyle, voltar-se do eu para o não-eu. É essa virada, enfim, que a ação altruísta de Anna, seu “ato de amor verdadeiro”, impulsiona.

Atentando para alguns valores que costumam marcar os escritos românticos foi possível, portanto, compreendermos melhor a jornada de Elsa apresentada em *Frozen*, especialmente sua etapa final. Ao retornar a textos do século XIX, porém, não quero sugerir que *Frozen* está recuperando valores há muito enterrados. Pelo contrário, o filme apenas torna patente a que ponto nossa cultura é marcada pelo romantismo.

Com efeito, a concepção de amor como força integradora é amplamente disseminada em nossa cultura, e permeia de filmes da Disney a livros de autoajuda. Peguemos, a título de exemplo, o livro *Alma livre*, que figurou durante meses na lista de *bestsellers* do *New York Times* em 2013 e 2014. Trata-se de um livro de autoajuda baseado principalmente no Zen budismo e no Yoga, mas que, como é de se esperar, mistura de tudo um pouco em uma colcha de retalhos espiritual. Em um dado momento, o autor, Michael Singer (2007, s.p., tradução nossa), ensina ao leitor: “se você quer paz permanente, alegria permanente e felicidade permanente, você tem que chegar ao outro lado do tumulto interior. Você pode experimentar uma vida na qual ondas de amor fluem dentro de você a seu bel prazer. Esta é a natureza do seu ser. Você simplesmente tem que chegar ao outro lado da psique”.

Singer chama de “psiquê” a parte de nós ligada aos mil e um pensamentos e sentimentos que ocupam nossas cabeças durante a vida cotidiana e que se transformam ou se extinguem poucos minutos depois. Por trás do tumulto da psiquê – parte supostamente inautêntica de nós –, estaria nosso “verdadeiro eu”, o eu do amor, conectado com uma espécie de energia cósmica ou divina. A psiquê, ao contrário, seria a parte de nós presa aos objetos materiais, à opinião alheia e às regras sociais que orientam a vida ordinária. Para nos livrarmos dessa parte corrompida de nós, o imperativo que o autor nos indica é: *let go!*, expressão que aparece nada menos que 119 vezes ao longo do livro. Obviamente, não é mera coincidência que *letting go* seja também o grande lema da jornada de Elsa.

O livro de Singer pode ser enquadrado no amplo espectro de noções e valores que costumamos sintetizar na categoria de “Nova era”. Embora o termo seja um tanto vago, é possível utilizar como guia o exaustivo estudo de Wouter Hanegraaff (1996) sobre o tema, no qual o autor expõe algumas das orientações mais relevantes e recorrentes dentro daquilo que ficou conhecido como Nova era. A própria expressão “Nova era”, de todo modo, é extremamente relevante para nós, se considerarmos que ela aponta para um momento no qual uma elevação da consciência humana instituiria o reino do amor, da paz e da luz na terra. Ou seja, o eterno verão.

E, uma vez mais, a instituição do eterno verão costuma ligar-se a uma jornada interior ao final da qual, como escreve Shakti Gawain (*apud* Hanegraaff, 1996, p. 205, tradução nossa): “[...] nós eventualmente recuperamos todo o nosso poder espiritual; o vazio dentro de nós é preenchido de dentro, e nos tornamos seres radiantes, compartilhando a luz e o amor que vêm de dentro de nós com todos à nossa volta”. Como podemos perceber, a jornada de Elsa e a instauração do eterno verão pelo poder do amor ecoam representações já bastante consolidadas no imaginário ocidental.

Para finalizar este estudo, gostaríamos de voltar à nossa consideração inicial a respeito da relevância do imaginário psicanalítico para a trama de *Frozen*. Os ecos românticos que identificamos na jornada de Elsa podem aparecer também sob uma lente psicanalítica. Para compreendermos como a jornada psicanalítica de acesso ao inconsciente pode se tornar

uma jornada interior redentora muito próxima dos moldes românticos, não é tanto a Freud que temos de recorrer, mas a Reich e, principalmente, a Jung, pensadores que se dedicam a transformar a psicanálise em um caminho de redenção.

Reich vai buscar a dimensão messiânica ou redentora que falta à psicanálise em Marx. “É o elemento utópico em Marx que Reich adapta para sua psicologia” (Rieff, 2006, p. 129). Misturando tal dimensão utópico-messiânica à psicanálise, Reich pretende indicar o caminho de uma revolução completa, verdadeira transmutação da cultura que a faria retornar à sua suposta ordem natural e boa. Trata-se de uma revolução político-psicológica que se expande para uma revolução econômica, cultural e mesmo – por que não? – cósmica.

Tal revolução consistiria na erradicação das repressões, pois elas seriam a grande fonte do mal: “a inibição sexual altera de tal modo a estrutura do homem economicamente oprimido, que ele passa a agir, sentir e pensar contra os seus próprios interesses materiais [e libidinais]” (Reich, 1972, p. 47). Do mesmo modo, as “forças que apoiam interesses autoritários tiram a sua energia da sexualidade reprimida” (ibidem, p. 47).

Contudo, sabemos que, para a psicanálise, a repressão não é eliminável como um todo, pois ela é a pedra fundamental da cultura. A crítica de Reich à antítese (proposta por Freud) entre satisfação instintual e desenvolvimento cultural, porém, permite-lhe acreditar que “a repressão e o recalçamento não são os pressupostos do desenvolvimento cultural” (Reich, 1972, p. 63). Partindo daí, ele pode imaginar uma era passada na qual a repressão não existia, assim como não detinha poder a figura que surge como o bastião da repressão: o pai. Trata-se de uma suposta sociedade matriarcal primitiva convertida em paraíso terrestre: nela, não existia repressão e reinava a felicidade. Ora, não é uma sociedade como essa que vemos florescer no final de *Frozen*? Para além de suas características não repressivas, lembremos que ela também possui um caráter matriarcal, estabelecendo-se pela união das duas irmãs após a derrota do príncipe (figura representativa do poder masculino).

Por outro lado, trata-se de uma sociedade provavelmente um tanto mais casta do que esperaria um pensador que via no orgasmo a cura para todos os males. Reich chega

a conectar o orgasmo à força que move universo ou energia cósmica, denominada por ele de Orgone. Seria necessário um grande trabalho de sublimação para transformar a energia orgônica no amor e a revolução sexual de Reich em um caminho espiritual. Tal “sublimação” pode ocorrer, porém, quando o grande referencial de entendimento dessas questões passa a ser junguiano. Se Reich é visto por alguns como o grande precursor da contracultura das décadas de 1960 e 1970, Jung seria o grande precursor da Nova Era, que pode ser encarada como um movimento de “espiritualização” e “romantização” da inclinação contracultural.

Jung vai buscar principalmente no romantismo – mas também diretamente nas tradições mística e alquímica que influenciaram os românticos – a dimensão messiânica que falta à psicanálise. Ele relê tais tradições através das lentes de sua psicologia expandida. Com Jung, o mundo espiritual se revitaliza como fenômeno inconsciente. O *numinoso* – para utilizar termo caro ao pensador – reaparece psicologizado.

De uma perspectiva junguiana, podemos encarar as primeiras fases da jornada de Elsa como uma integração da sombra. A sombra, para Jung, é a

soma de todos os elementos psíquicos pessoais e coletivos que, incompatíveis com a forma de vida conscientemente escolhida, não foram vividos e se unem ao inconsciente, formando uma personalidade parcial, relativamente autônoma, com tendências opostas ao do inconsciente (Jung, 2015, p. 410).

A sombra é o polo negativo do eu. Sua integração seria o primeiro passo da jornada redentora imaginada por Jung – a “individuação”. Esse primeiro passo nada mais é do que a eliminação das repressões. Com tal eliminação, o sujeito deixa de identificar-se com seu eu ligado aos papéis sociais, a “persona” – no caso de Elsa, a “garota boazinha que ela sempre foi” – e libera seus impulsos.

Na primeira parte do artigo, ao descrevermos a liberação de Elsa nas montanhas, ligamo-la a certas propostas de Nietzsche. Redescrevendo-a agora sob um ponto de vista junguiano, será interessante atentarmos para a crítica que Jung lança a Nietzsche em seu *Sonhos, memórias e reflexões*:

Nietzsche perdeu o solo debaixo dos pés porque nada mais possuía senão o mundo interior de seus pensamentos — mundo que o possuiu muito mais do que Nietzsche a ele. Ele estava desenraizado e pairava sobre a terra; por isso foi vítima do exagero e da irrealidade. Essa irrealidade representava para mim o cúmulo da abominação, pois o que eu visava era este mundo e esta vida (Jung, 2015, p. 195).

Seria esse, em uma perspectiva junguiana, o estado de Elsa em seu castelo de gelo: muito mais possuída por seus poderes do que deles possuidora. Esse estado representa o perigo do poder de gelo: uma vez liberado, é preciso dominá-lo, caso contrário, é ele que domina o eu. O eu dominado pelo poder criativo pode parecer autêntico, mas, na visão de Jung, ele é “vítima do exagero e da irrealidade”, como teria ocorrido com Elsa, que sequer percebe que congelou todo o mundo à sua volta. Sob uma perspectiva junguiana, portanto, percebe-se de imediato a necessidade das últimas fases da jornada de Elsa. É preciso que ela se desvie do “abominável” caminho nietzschiano. Anna, sua irmã, a guia nesse desvio, ajudando-a a re-enraizar-se no coletivo – coletivo este que é então transformado pela jornada de Elsa. Podemos ver rerepresentada, aqui, a noção romântica (e também junguiana) de que a redenção da sociedade se ancora em uma jornada interior.

## Considerações finais

Ao analisar o filme *Frozen*, dediquei-me a investigar por que a jornada de Elsa parece relevante para nós e por que tendemos a nos identificar com ela. Como resposta, mostrei de que maneiras ela ecoa modos de pensar o caminho para a “boa vida” há muito consolidados em nossa cultura. Explorei principalmente os ecos do romantismo, da psicanálise e da Nova era em *Frozen*. Acredito que esse tipo de análise nos leva a atentar para algumas fontes morais – para usar a expressão de Charles Taylor (1989) – de muitos caminhos que, imersos em nosso imaginário cultural, tendemos a encarar simplesmente como “naturais”.

---

## Referências

- ABRAMS, Meyer H. **Natural supernaturalism**. London: W. W. Norton & Company, 1973.
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. In: \_\_\_\_\_. **Obras completas**. v. 18. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2010.
- HANEGRAAFF, Wouter J. **New age religion and western culture: esotericism in the mirror of secular thought**. New York: Brill, 1996.
- JUNG, Carl G. **Memórias, sonhos, reflexões**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.
- MELMAN, Charles. **O homem sem gravidade: gozar a qualquer preço**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- REICH, Wilhelm. **Psicologia de massas do fascismo**. São Paulo: Martins fontes, 1972.
- RIEFF, Philip. **The triumph of the therapeutic: uses of faith after Freud**. Wilmington: ISI Books, 2006.
- SINGER, Michael A. **The untethered soul: the journey beyond yourself**. Kindle edition. Okland: New Harbinger, 2007.
- TAYLOR, Charles. **The sources of the self: the making of the modern identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- VAZ, Paulo. A vida feliz das vítimas. In: FREIRE\_FILHO (org.). **Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- \_\_\_\_\_. Na distância do preconceituoso: narrativas de bullying por celebridades e a subjetividade contemporânea. **Galaxia**, São Paulo, n. 28, p. 32-44, dez. 2014.

# *Mononoke Hime*: jornada anímica e o cinema mitoecológico de Hayao Miyazaki

Sabrina da Paixão Brésio<sup>1</sup>

Este ensaio busca revelar os elementos presentes na obra de animação *Mononoke Hime*<sup>2</sup> (もののけ姫, Princesa Mononoke) que dialogam com as concepções mitoecológicas por meio de uma trama fabulosa, na qual *animus* e *anima* dialogam. Neste filme, que figura dentre as mais custosas e bem-sucedidas animações do século XX, identificamos a construção de uma metáfora mítica para as correlações contemporâneas entre as composições sociais tradicionais e as novas relações sociais no sistema capitalista, o desenvolvimento tecnológico e o impacto sobre o meio ambiente, permeados por uma fábula que faz emergir o sagrado como ponte entre os caminhos do herói e seu encontro com a *anima pura*, a princesa que vive com lobos.

Produzido pelo Studio Ghibli e dirigido por Hayao Miyazaki, *Mononoke Hime* estreia em 1997 e torna-se sucesso de bilheteria no Japão e no exterior, contribuindo para maior visibilidade do Studio Ghibli no Ocidente. Este filme enquadra-se na longa e consistente linha de trabalho de Miyazaki e do estúdio do qual é fundador, tratando de temas relacionados ao meio ambiente e os impactos advindos da exploração humana, como em *Nausicaä do Vale do Vento* (1984, pré-Studio Ghibli), *Meu Vizinho Totoro* (1988), *A viagem de*

---

1. Mestre em Educação pela FE-USP com a pesquisa *Nas trilhas do herói: Histórias em quadrinhos & itinerários de formação* (2016). Orientadora do Núcleo de Experimentações em HQ do Lab\_Arte da FE-USP, pesquisadora do GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura), membro da ASPAS (Associação de Pesquisadores em Arte Sequencial), roteirista colaboradora no *Gibi Quântico* vol. 2 (2016). Contato: sapaixao.hq@gmail.com.

2. Para esta investigação torna-se necessário fazer revelações do enredo.

*Chihiro* (2001) e *Ponyo, uma amizade que veio do mar* (2008), dentre outros. Suas animações primam pela exploração das relações entre o sagrado e a natureza, utilizando elementos do fantástico para explicitar a degradação das relações do humano com o meio ambiente. A mitologia japonesa é uma constante, o que possibilita uma investigação mitopoética de seu enredo e narrativa visual, como propomos aqui.

Tomando as acepções do imaginário simbólico seguiremos as trilhas dos protagonistas Ashitaka, príncipe tribal que, maculado por um demônio, é expulso de sua comunidade e passa a vagar em busca de uma cura. Nesta jornada, ele se depara com a guerra entre San, humana criada por uma matilha de lobos, que habita e defende a Floresta Antiga, e Lady Eboshi, líder da colônia de ferreiros Tataru, que explora os minérios da montanha, criando um desequilíbrio e desencadeando a demonização dos espíritos da floresta. Ao longo da trama, identificamos as nuances da crítica de Miyazaki às consequências advindas da exploração massiva de recursos naturais, a dessacralização da natureza, as relações de poder e posse construídas na perspectiva capitalista, bem como a identificação da *persona* de cada protagonista com uma face da *anima* e do *animus*.

## O imaginário da realidade

Todo o real captado passa, então, pela forma da imagem. Depois, ele renasce como lembrança, isto é, imagem da imagem. O cinema, como toda figuração (pintura, desenho) é uma imagem da imagem, mas, como a foto, é uma imagem da imagem perceptiva, e, melhor que a foto, é uma imagem animada, ou seja, viva. É enquanto representação da representação viva que o cinema nos convida a refletir sobre o imaginário da realidade e a realidade do imaginário. (Morin, 2014, p. 13-14)

Partimos da afirmação de Edgar Morin em *O cinema ou o homem imaginário* para adentrar o universo fabuloso que o Studio Ghibli oferta em sua constelação de obras filmadas, das quais nos deteremos mais especificamente em *Mononoke Hime*. Após o grande sucesso da obra *Nausicaä do Vale do Vento* (*Kaze no Tani no Naushika*), animação baseada no

mangá<sup>3</sup> homônimo escrito por Hayao Miyazaki, este funda junto aos artistas Isao Takahata e Toshio Suzuki o *Studio Ghibli* em 1985, com a proposta de criar animações autorais, produzidas sem pretensões de atender aos apertados prazos impostos pela mídia televisiva, investindo em um trabalho de arte refinado. No ano seguinte estreiam seu primeiro longa-metragem, *Laputa: O Castelo no Céu (Tenkû no Shiro Rapyuta)*, sucesso de crítica e público e iniciando a trajetória de animações bem-sucedidas que os levariam a ganhar diversos prêmios nacionais e internacionais, incluindo um Oscar de melhor animação com *A Viagem de Chihiro (Sen to Chihiro no Kamikakushi)* em 2001. Até o momento o Studio Ghibli possui em sua filmografia mais de 20 animações em longa-metragem, além de curtas e especiais para televisão, um museu em Tóquio dedicado à história da empresa e do desenvolvimento do cinema de animação, e atualmente investe na construção de um parque temático, previsto para inaugurar em 2020, em Nagoia, baseado nos personagens de *Meu vizinho Totoro (Tonari no Totoro)*,<sup>4</sup> animação de 1988, que contribuiu para o reconhecimento internacional do estúdio e principalmente do diretor Hayao Miyazaki, ao ponto de a silhueta do personagem de Totoro ser incorporado à marca do estúdio.

Os longas-metragens assinados pelo Studio Ghibli estão categorizados, em sua maioria, como obras para um público livre, direcionados principalmente ao público infantil, tratando de temas relacionados às relações humanas e entre o humano e o meio no qual habita, conduzidos por um forte pensamento crítico e ético, por vezes trabalhado em narrativas metafóricas e fortemente visuais, entremeadas por um universo fantástico, fabuloso ou hiper-real. Esta abordagem é facilmente reconhecível em suas animações mais conhecidas, como o já citado *Meu vizinho Totoro*, *A viagem de Chihiro* e *Ponyo, uma amizade que veio do mar (Gake no Ue no Ponyo)*, tratando das relações entre as crianças e a natureza,

---

3. *Mangá*. Termo que designa as histórias em quadrinhos no Japão. No Brasil tornou-se também forma de se referir a técnica de desenho como um estilo, o chamado “estilo japonês”. Para uma discussão mais aprofundada, indicamos Gravett (2006) e Chinen (2013).

4. Também é possível encontrar o título traduzido ao português como *Meu amigo Totoro*. Utilizamos o termo *vizinho* por ser o mais próximo da tradução do termo “Tonari”.

seja com a floresta, os rios ou o mar respectivamente, e, como ponto comum entre elas, as relações das crianças com o mundo dos adultos, principalmente o relacionamento parental.



Figura 1: Capas das obras *Meu vizinho Totoro*, *A viagem de Chihiro* e *Ponyo, uma amizade que veio do mar*.  
© 1988, 2001, 2008 Studio Ghibli • NDDTM.

Outros temas recorrentes nas produções do estúdio tratam da separação, da consciência da finitude e dos processos de amadurecimento juvenil ante a adversidade. Cabe ressaltar que nem todas as obras são recomendadas ao público infantil, como é o caso do longa *O túmulo dos Vagalumes* (*Hotaru no Haka*, 1988), e mesmo de *Mononoke Hime*.

Nossa perspectiva acerca do cinema produzido pelo Studio Ghibli, representado sobretudo pelos filmes escritos e dirigidos por Hayao Miyazaki, é do cinema das sensações, da busca pelo fantástico que habita o mundano, do alumbramento possível perante o mundo ordinário e o que de secreto nele habita, o *Belo Reino* e o *Reino Perigoso*, como definidos por J. R. R. Tolkien (2010, p. 15-16):

Disse que o sentido de “histórias sobre fadas” era demasiado restrito [...]. As histórias não são sobre fadas ou elfos, mas sim sobre o Belo Reino,

*Faërie*, o reino ou estado no qual as fadas existem. O Belo Reino contém muitas coisas além de elfos, fadas, anões, bruxas, trolls, gigantes ou dragões. Contém os oceanos, o Sol, a Lua, o firmamento e a terra, e todas as coisas que há nelas: árvore e pássaro, água e pedra, vinho e pão, e nós, os homens mortais, quando estamos encantados. [...] A maioria das boas “histórias de fadas” trata das *aventuras* dos homens no Reino Perigoso ou em seus confins sombrios. [...] A definição de histórias de fadas – o que é ou o que deveria ser – não depende portanto de qualquer definição ou relato histórico sobre elfos ou fadas, mas sim da natureza do *Belo Reino*, do Reino Perigoso e do ar que sopra nessa terra. [...] Por ora só direi isso: uma “história de fadas” é aquela que resvala ou usa o Belo Reino, qualquer que seja sua finalidade principal – sátira, aventura, moralidade, fantasia.

Seguindo a perspectiva de *Faërie*, consideramos que as animações de Miyazaki são narrativas fílmicas destas aventuras do humano no chamado Belo Reino, este como duplo do real, nele espelhado, expandido e ressignificado. Podemos elencar brevemente alguns elementos deste encontro com o Belo Reino em produções icônicas do Studio Ghibli: em *Meu vizinho Totoro* a protagonista de 6 anos, Mei, ao perseguir o que acha ser um coelho, depara-se com uma entrada no bosque que a leva direto à morada de Totoro, o espírito das árvores; em *A Viagem de Chihiro*, a protagonista e seus pais encontram uma construção aparentemente abandonada e, ao cruzar um fio de água, adentram o espaço de descanso dos deuses-espíritos, o fio de água torna-se um lago sem fim, que a impossibilita de retornar ao “mundo comum”; em *Ponyo*, a jornada de uma peixinha dourada para se tornar humana acaba por mesclar o universo da terra firme com o reino subaquático. Além destes filmes, nos quais as protagonistas vivem no chamado “mundo comum” e adentram ou ultrapassam as fronteiras do reino do fantástico, há outras animações assinadas por Miyazaki no qual o convívio entre humanos e criaturas fantásticas e fabulosas é cotidiano e integrado, como ocorre em *Serviço de Entregas da Kiki*, *Porco Rosso*, *Laputa: o castelo no Céu*, e *Nausicaä do Vale do Vento*.

Além das incursões pelo Belo Reino, onde humanos se deparam com espíritos, deuses e demais criaturas fantásticas, está presente nas obras de Miyazaki uma forte nar-

rativa ecológica. Seus roteiros seguem o fio condutor proposto pela jornada do herói<sup>5</sup> e constroem uma parábola para tratar da ecologia, através de uma narrativa simbólica que definimos *mitoecológica*. O que comumente se compreende por ecologia é a necessidade e preocupação com a preservação ou manutenção dos recursos naturais, com o meio ambiente. É como cotidianamente a temos empregado, como recurso pedagógico e moralizante, quando declaramos que “é preciso salvar o meio ambiente”, “salvar o planeta”. Contudo, acreditamos que este raciocínio está esvaziado de sentidos simbólicos e mesmo práticos, o que explica a falência da sociedade em interiorizar seus significados e se mobilizar quanto aos recursos naturais e sua preservação, haja visto o elevado grau de devastação, poluição e depredação do solo, do ar e da água, com horizontes pouco favoráveis à retração. Para compreender as obras de Miyazaki, e mais especificamente *Mononoke Hime*, em suas camadas de sentido poético, é necessário expurgar esta ideologia superficial, de modo a não reduzir as animações a elementos meramente panfletários. A concepção de ecologia com a qual dialogamos aqui é proposta por Leonardo Boff em *Ecologia, mundialização e espiritualidade* (2008, p. 21-26-27):

Ecologia é a relação, inter-relação e diálogo de todas as coisas existentes (viventes ou não) entre si e com tudo o que existe, real ou potencial. A ecologia não tem que ver apenas com a natureza (ecologia natural), mas principalmente com a sociedade e a cultura (ecologia humana, social, etc.) [...]. Ao reafirmar a interdependência entre todos os seres, a ecologia funcionaliza todas as hierarquias e nega o “direito” do mais forte [...]. Por fim, como dito anteriormente, a ecologia exige uma visão de totalidade, que não resulta da soma das partes, mas da interdependência orgânica entre tudo e todos.

Identificamos nas narrativas fílmicas do Studio Ghibli esta mentalidade integradora e holística, na qual o protagonista é impelido a adentrar este reino misterioso, e torna-se

---

5. Campbell (2007, p. 36) define a jornada do herói como um padrão da aventura mitológica, que ele chamará de monomito, no qual um *herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes.*

imperativo se conectar a ele, de modo a sobreviver, a se fortalecer e a retornar. Assim reafirmamos o caráter não panfletário da proposta ecológica destas animações. Elas não partem do óbvio de nossa relação destrutiva para como o meio (e para com nós mesmos enquanto animais que vivem e dependem deste meio). Miyazaki busca a sensibilização do olhar através de recursos do imaginário simbólico para conectar-se ao espectador, demonstrando através da lente dupla do cinema, a fúria e a beleza que habitam no meio natural, e como nós os impactamos diretamente. Para isto, ele recorre às narrativas míticas e compõe metáforas com o presente, definido pela exploração e desenvolvimento industrial, tecnológico e urbano, em oposição aos reinos que lutam contra sua extinção, preservados no meio natural.

Se temos na origem do cinema a imagem em ação, como representação e recriação do real, a animação surge como criação de um real próprio, extrapolando as fronteiras do mundo conhecido, onde habitamos. No filme o olhar da câmera ressignifica e seleciona o que captar do real; na animação, tudo que está posto faz parte de um mundo criado ou recriado a partir de referências da realidade. Em sua pesquisa sobre o cinema de animação direcionado às crianças, Carolina Fossetti (2011, p. 27) aponta que “Disney refere-se ao desenho animado como pertencente ao mundo feérico, de fantasia e magia, um universo que convida insistentemente à poesia”. Robert McKee define o gênero de animação da seguinte maneira:

**Animação.** Aqui, as leis do metamorfismo universal imperam: qualquer coisa pode virar outra. Assim como a Fantasia e a Ficção Científica, **Animação** inclina-se para os gêneros de **Ação** e **Fantasia** [...]; ou **Alta Aventura** [...]; e como o público jovem é um mercado natural, muitas **Tramas de maturação** [...]; mas como os animadores da Europa Oriental e do Japão nos mostraram, não existem limites. (McKee, 2006, p. 95, grifos no original)

E são estes deslimites poéticos explorados por Hayao Miyazaki em sua fábula animada que potencializam sua capacidade de conexão e crítica profunda, convidando a imersão no Belo Reino.

## Imensidão feérica na criação de Hayao Miyazaki

Estória estereotipadas ficam em casa, estórias arquetípicas viajam. [...] os grandes contadores de estória do cinema mundial nos dão o encontro de dois mundos que almejamos. Primeiro, a descoberta de um mundo que não conhecemos. [...]. Uma vez nesse mundo estrangeiro, nós encontramos a nós mesmos. Dentro desses personagens e de seus conflitos nós descobrimos nossa própria humanidade. (McKee, 2006, p.19)

As obras escritas e dirigidas por Hayao Miyazaki possuem uma concepção estética que as tornam reconhecíveis. Podemos identificar certos lugares-comuns em sua filmografia que reafirmam a consistência de seu processo criativo e sua percepção acerca dos relacionamentos humanos. Ainda que ambientadas em diferentes épocas históricas e míticas, as narrativas animadas sob sua criação possuem elementos recorrentes, relacionados sobretudo com a história de vida de seu criador. Nascido em 1941, durante a Segunda Guerra Mundial, Hayao esteve desde pequeno relacionado com os cenários de guerra, que retornam em suas obras com importante crítica ética, bem como com o desenvolvimento aeronáutico, já que seu pai e tio trabalhavam diretamente com a confecção de componentes das aeronaves Zero, utilizadas durante a guerra. Outro elemento de sua biografia relevante para sua obra foi o episódio da doença de sua mãe, que passou por diversas internações, advindas da tuberculose, e posterior cuidado domiciliar. É comum a presença de personagens femininas fortes, em sua maioria como protagonistas ou co-protagonistas; uma rede de solidariedade familiar ou grupal; o ato de voar;<sup>6</sup> o elemento natural (floresta, mar, rio, céu, vento) como componente atuante no enredo, não apenas como cenário; a ausência de vilões ou da oposição maniqueísta entre bem e mal. As personagens de Miyazaki são construídas seguindo um crivo do acaso e da escolha humana, ou seja, ainda que a princípio a personagem aparente ser a vilã, ela é capaz de transforma-se e de deixar entrever sua

---

6. A presença de máquinas voadoras, animais voadores ou da capacidade de voar é recorrente, como verificamos nos filmes *Nausicaä do Vale do Vento*, *O Castelo no Céu*, *Meu Vizinho Totoro*, *O Serviço de Entregas da Kiki*, *Porco Rosso*, *A Viagem de Chihiro*, *O Castelo Animado* e *Vidas ao Vento*.

centelha de humanidade. Deste modo, como ocorre em *Mononoke Hime*, não temos protagonistas completamente “bons” ou “maus”, apenas personagens que agem de acordo com o momento, e com o que lhes parece a melhor escolha ou opção dada a conjuntura na qual estão inseridos, e que podem ser alcançados e transformados ao longo da história.



Figura 2: Capa do filme *Mononoke Hime*. © 1997 Studio Ghibli • ND.

*Mononoke Hime* foi lançado em 1997 e arrecadou cerca de 20 milhões de dólares, sendo ultrapassado em bilheteria à época apenas por *Titanic*. O filme foi desenhado inteiramente à mão, contando com 144 mil células, das quais cerca de 80 mil foram corridas por Miyazaki, e os recursos de computação gráfica e colorização digital foram aplicados em momentos pontuais da animação, não ultrapassando mais de 15 minutos na obra final. Ambientado durante o final do período Muromachi (1336–1573), considerado a transição de uma organização feudal para o desenvolvimento moderno, ele narra a jornada de

Ashitaka, último príncipe tribal do grupo Emishi. Ao defender sua aldeia do ataque de um deus-javali transformado em Tatarigami (literalmente deus da maldição), ele é maculado ao tocar o deus. Um tipo de enfermidade toma conta dele, e por ter recebido esta maldição, é necessário que ele abandone o grupo e parta para o exílio. Antes de partir, Ashitaka recebe a orientação da anciã da aldeia, que indica que ele vá ao encontro de seu destino, rumo ao Ocidente, e veja sem os olhos turvados pelo ódio o que causou o envenenamento do deus.



Figura 3: Ashitaka marcado pela maldição do Tataragami, segura a bola de ferro que foi retirada da carcaça dele. Fonte: Mononoke Hime, 1997.

Partindo de sua aldeia, acompanhado por sua corça vermelha e seu arco e flechas, Ashitaka segue o caminho do rio e encontra uma vila de camponeses sob ataque. Ao se defender de samurais, descobre a força descomunal que o braço marcado pelo deus-javali possui. Sua presença atrai a atenção de Jiko-bô, um homem que se passa por monge, e que está a serviço do Imperador. Através dele, Ashitaka conhece a história do Shishigami, o espírito da floresta que, segundo o falso monge, seria capaz de curar sua enfermidade. Em busca da floresta sagrada o príncipe exilado acaba por resgatar dois homens do rio, e vê pela primeira vez os lobos sagrados, acompanhados por San, a princesa Mononoke.

Para alcançar a aldeia dos homens feridos Ashitaka precisa atravessar a Floresta Sagrada, a qual estes homens temem. Durante a travessia, ele se depara pela primeira vez com o Shishigami em forma de gamo. Chegando a aldeia, ele é recebido como hóspede e conhece Lady Eboshi, responsável pela vila dos ferreiros. No interior da fortaleza que protege a vila, Ashitaka descobre que há uma guerra entre os aldeões e a floresta sagrada, por conta da extração do ferro nas montanhas. Lady Eboshi mantém um complexo de refinamento de ferro e confecção de armas de fogo, no qual emprega pessoas marginalizadas pela sociedade, incluindo mulheres que eram prostituídas em bordéis da cidade e leprosos. Por conta da devastação da floresta em busca de minérios, os espíritos sagrados se rebelaram contra a aldeia, em um embate desigual com as novas armas produzidas pelos aldeões.

Compreendendo o que estava causando o envenenamento e o ódio dos espíritos animais, transformando-os em tatarigamis, Ashitaka decide por auxiliar San e Lady Eboshi a acordarem uma trégua, antes que mais deuses sejam destruídos. Contudo, Lady Eboshi, influenciada por Jiko-bô, está determinada a matar o próprio Shishigami, e San está disposta a destruir a vila e sua produção de armas, ainda que custe sua vida. Com a decapitação do Shishigami, o aspecto noturno do deus se manifesta, tornando-se o Shinigami, deus da morte. Apenas com a união de Ashitaka e San para restituir ao deus sua cabeça perdida, é que eles conseguem evitar a devastação completa. Ao final, restaurada ao deus sua cabeça, a vila está destruída e a floresta dizimada, surge com o raiar do dia o Shishigami que, ao caminhar, restaura a vida à vegetação. San decide continuar a viver com os lobos na floresta, e Ashitaka permanece na aldeia destruída com o pacto de reconstruí-la junto ao povo, desta vez de forma respeitosa para com os espíritos.



Figura 4: *Fanart* representando os protagonistas de *Mononoke Hime*, Ashitaka à esquerda, San à direita e Lady Eboshi abaixo. Autor: kakahodor. Fonte: [http://nyanyan.it/upload/2013/02/124605\\_fw8h1aqbij9xtgs43p7ndv2komcrlzue50y6.jpg](http://nyanyan.it/upload/2013/02/124605_fw8h1aqbij9xtgs43p7ndv2komcrlzue50y6.jpg). Acesso em 24 set. 2017.

Se nos detivermos ao roteiro básico, compomos a clássica jornada heroica, como indicada por J. Campbell, ampliada por C. Vogler (2015), na qual o herói recebe um chamado ou é impelido contra a vontade a abandonar seu lugar, sua comunidade; ele encontra seu antagonista, travestido de aliado; é testado em provações e adquire aliados; encontra-se com o auxílio sobrenatural; fortalece-se para a provação final; retorna com a benção e as benesses para o coletivo. Este é o caminho de Ashitaka, que evolui ao longa da trama como o clássico herói mítico. Ele parte em busca da cura para si, sabendo que mesmo curado, estará exilado para sempre de sua comunidade. Durante seu trajeto, torna-se, dada sua índole ética, um mediador entre os reinos humano, representado por Lady Eboshi, e

o natural, representado por San. Para além da busca individual de cura, agora ele porta o fardo de equalizar energias opostas, evitando a hecatombe. A nosso ver, Ashitaka assume uma postura mediadora entre os descompassos anímicos de Lady Eboshi e seu *animus* exacerbado, e de San, como potência da *anima primitiva*.



Figura 5: Lady Eboshi e San.

Fonte: <http://charactermodel.tumblr.com/image/41509808934>. Acesso em 24 set. 2017.

## Uma anima apartada de si mesma

De modo simplista, define-se a *anima* como o princípio feminino na formação da psique do homem, e o *animus* como a essência masculina na mulher. Enquanto forças motoras e impulsão psíquica, podemos compreender a *anima* como a alma, e o *animus* como o espírito, ou ainda a *anima* como intuição e subjetividade, e o *animus* como logos, como raciocínio lógico-dedutivo. Claro está que estas definições não resumem ou dão conta de

contemplar a profundidade e alcance das relações psíquicas e seus desdobramentos em nível individual, porém indicam nuances simbólicas presentes nas narrativas míticas. Ainda assim estas indicações sobre a natureza anímica são basilares para identificarmos a construção e função narrativa das protagonistas de *Mononoke Hime*. Os temas da *anima* e *animus* são fartamente desenvolvidos por C. G. Jung, bem como o conceito do *arquétipo*, como sendo os conteúdos presentes no inconsciente coletivo, os tipos arcaicos, primevos, uma constelação de imagens universais, ativadas pelo inconsciente individual, e consubstanciados em imagens e pulsões, trazidas à consciência através da ação lógica, criativa, ou através do devaneio e do sonho. A *anima* e o *animus* são partes que compõem a complexidade da condição psíquica no humano, expressadas através de suas características mais proeminentes. A busca por um equilíbrio entre elas é, como pontua Emma Jung (2006, p. 71-69), uma finalidade salutar:

Como essencialmente feminina, a *anima*, como a mulher, é determinada preponderantemente por Eros, isto é, pelo princípio da *ligação*, da *relação*, enquanto o homem em geral deve mais ao *princípio do logos*, que diferencia e ordena, ou seja, à razão. [...]. A salvação consiste no reconhecimento e integração destes elementos inconscientes da alma.

O que identificamos nas protagonistas San e Lady Eboshi são os descompassos anímicos, exteriorizados em suas características de relacionamento com o mundo exterior e sua postura perante o embate. Ademais do embate sobre a devastação da floresta e da exploração de minérios, há também sobre camadas simbólicas a luta entre os princípios anímicos em conflito. Lady Eboshi evoca as características do *animus* exacerbadas. Sendo mulher, assume e mantém sob duro controle uma posição social de comando, como líder, mantenedora e protetora da comunidade de ferreiros, na qual os homens lhe devem respeito, as mulheres ocupam posições equivalentes em importância no grupo, e os rejeitados sociais, neste caso os leprosos, são abrigados e incluídos no grupo, como construtores de armas, contribuindo para a geração de renda e defesa do grupo. Lady Eboshi encarna a figura arquetípica da mulher guerreira, na chave do *animus*, ou seja, pelo viés da estratégia, da hierarquia e lógica civilizadora. Nesta saga ela representa os princípios da organização

do sistema do capital, com sua lógica de produção e exploração, visando a geração de lucro, ainda que direcionado ao bem-estar grupal. Ela incorpora as características da Matrona, da mulher enquanto provedora e organizadora do coletivo, demonstrando sutilmente um olhar maternal para aqueles que dela dependem, e ao mesmo tempo valendo-se de uma postura masculinizada, como forma de refirmar seu papel e sua força perante os inimigos.



Figura 6: Lady Eboshi protegida pelos aldeões, com destaque para as mulheres como linhas de frente da segurança. Fonte: <https://dailybestecn.nohup.it/wp-content/uploads/2017/01/mononoke06-680x383.png>. Acesso em 24 set. 2017.

Já a protagonista que dá nome ao filme, San, é a contrapartida da energia da *anima*, incorporada pela princesa Mononoke: a *anima selvagem*.



Figura 7: San partindo para o embate final, com os clãs de lobos e javalis.

Fonte: [http://www.wallpaperup.com/uploads/wallpapers/2013/12/02/181831/big\\_thumb\\_ed3973357bdc65970ddfa55c23792a.jpg](http://www.wallpaperup.com/uploads/wallpapers/2013/12/02/181831/big_thumb_ed3973357bdc65970ddfa55c23792a.jpg). Acesso em 24 set. 2017.

San é a humana adotada por Moro, a deusa-loba, após esta matar seus pais, que estavam destruindo a floresta, e para se salvarem abandonam sua bebê. San é criada por Moro, e convive com os demais lobos, vivendo na floresta sagrada, em contato com os deuses-javalis, deuses-macacos e com o Shishigami. Ela sabe como se comunicar com eles, e conhece o interior da floresta, bem como seus recursos curativos. Quando conhece Ashitaka, San adquire uma postura combativa, até perceber como ele também consegue compreender e se relacionar com os seres da floresta. Sua relação é de desconfiança e curiosidade para com ele, até se estabelecer um laço afetivo entre ambos, derivado sobretudo das vezes pelas quais um salva o outro, e pelo empenho de Ashitaka em proteger o espírito da floresta.

Mononoke é um termo que pode significar espectro, fantasma, relacionando-se com as figuras animais. Assim San é identificada como a princesa destes seres animais e vegetais, dotados de consciência e de poderes supranaturais. Clarissa Pínkola Estés (1994, p. 54) em sua obra *Mulheres que correm com os lobos*, reafirma esta conexão simbólica entre o princípio feminino e a figura do lobo “*La Loba* é a guardiã da alma. [...] Ela é a criadora

de almas, de lobos, a guardiã do lado selvagem”. San representa esta energia pulsante da natureza em sua essência, sem filtros morais, mas imersa na própria existência de ser. Sua relação intempestiva, apaixonada, brutal, simboliza toda a força da vida instintiva, que visa a sobrevivência e o retorno ao equilíbrio natural.

Lady Eboshi e San irmanam-se em seu desequilíbrio, são duas faces de uma unidade feminina fragmentada, que combatem entre si, em busca do predomínio de uma só força de manutenção da vida, completamente selvagem, no caso de San, ou civilizadora, como pretende Lady Eboshi. O destino de Ashitaka é atuar como parâmetro externo, apaziguador, mediador, construindo a partir dos relacionamentos exteriores, a cura desta psique ferida.



Figura 8: Cena em que Ashitaka intervêm e aparta San e Lady Eboshi, deixando-as inconscientes e levando San consigo para a floresta. Fonte: Mononoke Hime, 1997.

Em estudo sobre as relações simbólicas entre a *anima* e o ambiente natural, Emma Jung (2006, p. 99) constata a urgência deste equilíbrio anímico no indivíduo e na representação arquétípica externa, como o meio com o qual nos relacionamos:

A nova avaliação do princípio feminino exige que a natureza também receba a veneração que lhe é devida após o ponto de vista do intelecto dominante na era da ciência e da tecnologia ter levado mais à sua utilização, e até mesmo exploração [...]. Na nossa época, em que poderes dissociativos estão ativos de forma tão ameaçadora, dividindo povos, pessoas e átomos, é duplamente necessário que os poderes de ligação e união também possam entrar em ação; pois a vida está baseada na combinação harmônica das energias masculinas e femininas e também no interior do indivíduo. Produzir a união desses contrários é uma das tarefas mais importantes da psicoterapia atual.

Ela atenta que não se trata de que o homem disponha sua masculinidade a serviço total da *anima*, de modo que ele se perca, mas sim que conceda espaço para o feminino em seu ser, e reconheça esta energia da alma como o princípio do relacionamento (Eros). É sob esta perspectiva que reconhecemos a relação simbólica das três protagonistas em *Mononoke Hime*, e suas possíveis camadas de compreensão. Ashitaka é o *animus* que reconhece seu olhar sensível, e transforma-se na conexão entre as duas potências femininas que se digladiam, dissociadas de si. Assim, em uma decupagem imagética desta narrativa, temos a jornada do herói focada na construção do indivíduo completo, como curandeiro de si, e ao mesmo tempo o alerta pela necessidade de reconhecimento de nossa conexão com o exterior, enquanto canal de reconexão com o humano. A parábola sobre a preservação da natureza e o reconhecimento do sagrado nela é a constatação da urgência de reconhecer a necessidade de nossa própria preservação psicossocial, de modo a atravessar em segurança nossa trajetória pelo Belo Reino.

## O Belo reino aqui

Não obstante – e temos diante de nós uma grande chave da compreensão do mito e do símbolo –, os dois reinos são, na realidade, um só em único reino. O reino dos deuses é uma dimensão esquecida do mundo que conhecemos. E a exploração dessa dimensão, voluntária ou relutante, resume todo o sentido da façanha do herói. (Campbell, 2007, p. 213)

Em *Mononoke Hime*, como em outras de suas obras já aqui elencadas, a preocupação com a devastação ambiental perpetrada pelos humanos é reconhecível. Sua escolha por tratar de temáticas tão urgentes através da composição da fábula, da narrativa feérica, contribui para estabelecer vínculos de empatia entre o espectador e sua mensagem. As animações do Studio Ghibli primam em criar imagens que despertem sensações e deslumbramento perante o universo natural. Como dito, seria simples reduzir sua obra a um punhado panfletário de mensagens sobre a importância de “salvar a natureza”. Com efeito, a mitoecologia presente em suas obras reafirma a relação holística entre o que fazemos contra o meio ambiental, e sua reverberação em nós mesmos. No caso de *Mononoke Hime* ele retoma os princípios básicos do desenvolvimento capitalista, no qual o desenvolvimento humano, através da tecnologia, e a produção em massa visando o lucro ditam o ritmo da depredação do meio natural, e alimenta a descrença nos símbolos e nos rituais, expulsando o que tinha por sacro na relação simbiótica com a natureza. O exemplo extremo desta relação é dado pelo personagem *Jiko-bô*, emissário do rei que busca, a qualquer custo, alguém que lhe traga a cabeça do *Shishigami* em troca de dinheiro. Apesar de estar situada historicamente na Era Muromachi, é clara a conexão com mundo contemporâneo, sobretudo do ponto de vista oriental, do qual o Japão é o principal expoente do desenvolvimento tecnológico, e convive com as incongruências da alta tecnologia e os impactos ambientais advindos desta potência hipertecnológica.

Durante a edição 2017 da série de conferências Fronteiras do Pensamento, o economista Eduardo Giannetti, em mesa com Gilles Lipovetsky sobre o tema “Somos a civilização da leveza?”, tomou como ponto de partida a Carta Encíclica *Laudato Si’* do Papa Francisco,<sup>7</sup> chamada Encíclica Verde, onde cita a seguinte passagem: “Os desertos externos estão crescendo no mundo porque os desertos internos se tornaram tão vastos”,<sup>8</sup> e partindo desta proposição, desenvolve sua argumentação acerca dos desertos externos,

---

7. Disponível em sua íntegra, traduzida ao português em: <<http://www.fronteiras.com/resumos/debate-especial-somos-a-civilizacao-da-leveza-poa2>>. Acesso em 24 set. 2017.

8. Carta encíclica *Laudato si’*. 3º capítulo; Item 217. Disponível em: <[http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)>. Acesso em 24 set. 2017.

representando a crise ambiental, e os desertos internos, como o que definiu de crise da ecologia psíquica. Retomando os preceitos de Leonardo Boff (2008, p. 42-49), encontramos consonâncias quanto a esta crise da ecologia psíquica:

Trata-se de uma mesma lógica de dominação sobre as pessoas e a natureza. [...]. A injustiça social leva a injustiça ecológica e vice-versa. Esse modelo social se apresenta profundamente dualista. Divide pessoa/natureza, homem/mulher, masculino/feminino, Deus/mundo, corpo/espírito, sexo/ternura. Assim como existe uma ecologia exterior (ecossistemas em equilíbrio ou desequilíbrio), existe também uma ecologia interior. [...]. As violências e agressões ao meio ambiente lançam raízes fundas em estruturas mentais que possuem sua genealogia e ancestralidade dentro de nós.

É nesta perspectiva que reafirmamos a composição mitopoética da obra de Miyazaki como uma narrativa que, indo a épocas antigas, dialoga com temas contemporâneos, e aponta para a necessidade de trabalharmos nossa dissociação com o meio ambiente. Como dito, esta não é sua única obra a tratar do tema, e ele não é o único a buscar através do relacionamento com o onírico uma forma de expor os danos de nossas ações. Akira Kurosawa lança em 1990 o filme *Yume, Sonhos* em português, no qual apresenta 8 episódios retratando diferentes sonhos e pesadelos. Dois deles são “Monte Fuji em chamas” e “O demônio que chora”. Neste episódio, atualização de uma fábula budista, um homem vaga por uma terra desolada, onde encontra-se com um *Oni*, um ogro, que chora por conta das mutações que sofreu após um acidente nuclear; já “Monte Fuji em chamas” retrata um cenário de pânico após a explosão de uma usina nuclear, que obriga as pessoas a lançarem-se ao mar, na tentativa de não serem contaminadas com a fumaça vermelha, que identifica os gases radioativos. Os cenários pós-apocalípticos advindos de acidentes nucleares são recorrentes na produção japonesa, principalmente após a constatação dos efeitos a longo prazo da radiação após as bombas de Hiroshima e Nagasaki.<sup>9</sup> Este não é, entretanto, um

---

9. Sobre o tema, indicamos o mangá *Hatashi no Gen (Gen pés descalços)* de Keiji Nakazawa (2011), um sobrevivente da explosão em Hiroshima. Publicado na década de 1970, relata em tom autobiográfico as

tema esgotado ou plenamente resolvido, como recentes acontecimentos nos recordam. A revista Galileu publicou em março de 2017 uma matéria sobre a condição dos javalis após o desastre de Fukushima, em 2011:

A população de javalis japoneses sofreu um surto, em 2011, quando um tsunami destruiu parte da usina nuclear de Fukushima. Os animais permaneceram nas áreas próximas do acidente, no norte do país, e, desde então, tiveram seus organismos contaminados. [...]. Exames recentes, porém, revelaram que alguns dos animais apresentavam um nível de céσιο 137 trezentas vezes maior do que aquele considerado seguro.

Além da radiação que trazem por si só, especialistas temem que os javalis selvagens ataquem os humanos, ao tentarem defender suas casas recém estabelecidas. Muitos deles se assentaram nas residências abandonadas e perderam a natural timidez em relação aos seres humanos.

Segundo matéria vinculada em no portal Infobae,<sup>10</sup> por ordem do governo nos últimos três anos foi permitida a caça destes animais, e segundo estimativa divulgada, já foram mortos pelo menos 13 mil javalis contaminados, o que não se mostrou eficiente. A veiculação deste cenário real trouxe à memória novamente o filme *Mononoke Hime*, o que não deve tornar a obra uma trama premonitória e sim ser compreendida em sua recorrência simbólica.

Mais do que meramente propagandista das atuais condições socioambientais em que vivemos, as obras de Miyazaki visam à construção do Belo Reino possível, utilizando-se da poética inerente às narrativas míticas para apontar caminhos para nos religarmos ao exterior, e identificarmos o que dele há em nós, evitando o alastramento de nossos desertos psíquicos e, quiçá, dos desertos exteriores pelos tempos que virão.

---

condições imediatamente após a queda das bombas, e explicita a discriminação interna contra os *hibakusha*, sobreviventes da bomba.

10. Disponível em: <http://www.infobae.com/america/mundo/2017/03/10/como-son-los-jabalies-radiactivos-de-fukushima-el-nuevo-drama-que-acosa-a-la-ciudad/>. Acesso e 24 set. 2017. Livre tradução nossa.

## Referências

- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CHINEN, Nobu. **Linguagem mangá**: conceitos básicos. São Paulo: Criativo, 2013.
- ESTÉS, Clarissa Pínkola. **Mulheres que correm com os lobos**: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- FOSSATTI, Carolina Lanner. **Cinema de Animação**: um diálogo ético no mundo encantado das histórias infantis. Porto Alegre: Sulinas, 2011.
- GRAVETT, Paul. **Mangá**: como o Japão reinventou os quadrinhos. São Paulo: Conrad, 2006.
- GALILEU. **Javalis radioativos estão impedindo a volta da população de Fukushima**. Revista Galileu on line, São Paulo, 13 mar. 2017. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2017/03/javalis-radioativos-estao-impedindo-volta-da-populacao-de-fukushima.html>>. Acesso em 24 set. 2017.
- JUNG, Emma. **Animus e anima**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- MCKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiros. Curitiba: Arte & Letra, 2006.
- MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia sociológica. São Paulo: É realizações, 2014.
- NAKAZAWA, Keiji. **Gen pés descalços**. São Paulo: Conrad, 2011.
- TOLKIEN, John Ronald Reuel. **Sobre histórias de fadas**. 2 ed. São Paulo: Conrad, 2010.
- VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: estrutura mítica para escritores. São Paulo: Aleph, 2015.

# A máquina extraviada: a fabricação de mitos no conto de José J. Veiga

Juliana Michelli S. Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

A função de uma inusitada máquina que surgiu em uma pequena cidade do sertão, descarregada durante uma tarde e montada na calada da noite, era desconhecida de todos os habitantes do vilarejo. De origem incerta, trazida em dois ou três caminhões por mal-humorados operários cujo comportamento não permitiu maiores esclarecimentos, sem dados precisos de sua chegada, sem qualquer história pré-fabricada que pudesse dar sentido a sua existência, a máquina mantinha-se como uma espécie de monumento a algum saber incógnito.

A contragosto daqueles que imaginaram que o tempo traria o desinteresse e a ferrugem, a máquina continua até o presente despertando a curiosidade dos habitantes do interior. São crianças, idosos, políticos que não podem mais conceber a cidade sem a presença do artefato, e estrangeiros à cidade empenhados em levá-la consigo.

---

1. Doutoranda em Educação na FE-USP. Realiza estágio de pesquisa (2017-2018) no Laboratório Litt&Arts (Centre de Recherche sur l'Imaginaire), na Université Grenoble Alpes, França, com bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (CAPES), processo n. 88881.132357/2016-01. E-mail: jumioliveira@gmail.com.

O mote de “A máquina extraviada” (1968), conto presente na obra *A estranha máquina extraviada*, do escritor goiano José J. Veiga (1915-1999), organiza-se ao redor de um estranho artefato que se desviou do caminho, que se perdeu, que se desencaminhou, como sugere o título. Não se sabe se a encomenda foi entregue em lugar errado, se a máquina foi planejada para ocupar uma função que se perdeu no percurso, ou se o deslocamento do objeto foi responsável pela subversão de sua função. Porém, os efeitos dessa mudança de rumo são evidentes: a máquina deixou sua cadeia de previsibilidade e, em meio às incertezas que suscitou, passou a desempenhar um inusitado papel.

Buscando compreender o significado e a função do artefato de José J. Veiga, será realizado um breve estudo de aspectos textuais do conto, enfatizando a relação estabelecida no texto entre a máquina e os homens, seguido de um exercício hermenêutico que privilegie os significados simbólicos associados à máquina. O percurso interpretativo proposto neste trabalho segue a perspectiva da escola francesa de antropologia da imaginação simbólica, irradiada a partir da Escola de Grenoble, a qual pressupõe que a investigação das obras culturais não deve se restringir às “condições externas” ou “à psicologia do autor” (Jasionowicz, 2005, p. 32-33), concentrando-se na identificação das redundâncias presentes no texto, na dinâmica das imagens e nas relações que elas estabelecem entre si. Com isso, além de privilegiar os aspectos simbólicos da máquina, este estudo contribui para uma pesquisa mais ampla, que estuda o imaginário relativo à máquina na Ciência e na Literatura.

## O *ingenium* da máquina extraviada

A enunciação de algo incomum, inesperado, é o ponto de partida de “A máquina extraviada”, de José J. Veiga. A narração do conto, organizado como uma carta que o narrador escreve para um amigo, é motivada por uma novidade digna de nota, a chegada de uma máquina, que não parece ser somente uma anedota passageira que ilustrará as

páginas do jornal do dia, mas cuja atração persiste no tempo, como sugere o trecho a seguir: “Fique o compadre sabendo que agora temos aqui uma máquina imponente, que está *entusiasmando* todo o mundo” (Veiga, 2010, p. 90, grifo nosso).

As crianças “simplesmente se apaixonaram pela tal máquina” (ibidem, p. 91) e as idosas a reverenciam silenciosamente; os rudes por ela nutrem apreço:

Ninguém passa pelo largo sem ainda parar diante da máquina, e de cada vez há um detalhe novo a notar. Até as velhinhas da igreja, que passam de madrugada e de noitinha, tossindo e rezando, viram o rosto para o lado da máquina e fazem uma curvatura discreta, só faltam se benzer. Homens abrutalhados, como aquele Clodoaldo, seu conhecido, que se exhibe derrubando boi pelos chifres no pátio do mercado, tratam a máquina com respeito [...] (ibidem, p. 90-91).

Os representantes políticos, ao perceberem o lugar que a máquina assumiu entre os habitantes da cidade, reforçam a sua importância. Os candidatos brigam por causa dela, pois a máquina tornou-se espaço privilegiado para a realização de comícios; o prefeito, mesmo sem saber nada sobre quem a teria comprado ou trazido, nega as ofertas realizadas por comissões nacionais e estrangeiras e contrata um funcionário para realizar a manutenção do artefato. Talvez consciente da concorrência exercida pela máquina, o padre é o único que não cede. Porém, suas ameaças de castigo em nada modificam o comportamento dos fiéis diante do artefato.

A máquina torna-se um espaço de encontro, ocupando o lugar do coreto e do campinho. Os potenciais perigos que pode oferecer são amenizados, como o caso do acidente envolvendo a máquina e o caixeiro, que acaba sendo responsabilizado por perder uma perna ao refugiar-se nas engrenagens do artefato, depois de uma noite de libação e cantoria. O remate dessa ocorrência é a integração entre o artefato e o rapaz, que passa a ajudar na “conservação da máquina, cuidando das partes mais baixas” (ibidem, p. 94).

Essas histórias atemporais e sem precisão espacial são relatadas por um narrador do qual não sabemos o nome, nem a história, nem a origem. A matéria-prima para a carta que escreve, ou para o conto que lemos, são as histórias de diferentes grupos e pessoas do

vilarejo, organizadas ao redor do artefato. Nesse sentido, a carta não parece se restringir ao relato íntimo, pois o conteúdo pessoal é entremeado de narrativas coletivas. A linguagem simples e fluente do narrador, característica da oralidade, aproxima-o de um contador de histórias, que atua como voz de um coletivo e como mediador da memória do grupo.

O narrador mostra-se geralmente receptivo às opiniões das pessoas do vilarejo, reafirmando sua função como mediador: “É claro que cada qual dava o seu palpite, e cada palpite era tão bom quanto outro” (ibidem, p. 91). O uso da primeira pessoa do plural nos momentos em que o narrador se posiciona diante dos fatos também é um indicador da proximidade que ele mantém com os habitantes do sertão, como pode ser verificado nos excertos a seguir: “Atribuímos essa esquivia ao cansaço e à fome deles” (idem); “Estamos tão habituados com a presença da máquina [...] Ela é nosso orgulho” (ibidem, p. 92); ou, ainda, quando busca reforçar a validade de seu ponto de vista, apoiando-se na opinião das pessoas: “Eu – e creio que também a grande maioria dos munícipes [...]” (ibidem, p. 94).

Porém, ao mesmo tempo em que se entusiasma pela máquina, compartilhando com os demais a mesma fascinação pelo artefato, mostra-se crítico a alguns comportamentos da população, quando, por exemplo, expõe a facilidade com a qual “o povo [...] se apaixona até pelos assuntos mais infantis” (ibidem, p. 90). Quando discorda das posições, manifesta sua visão de maneira mais reservada: “Dizem que a máquina já tem feito até milagre, mas isso – aqui para nós – acho que é exagero de gente supersticiosa, e prefiro não ficar falando no assunto” (ibidem, p. 94).

Além das dúvidas geradas pela origem e função da máquina, pode-se localizar no conto a redundância de elementos lexicais que colocam em relevo uma espécie de jogo de esconde-esconde motivado pelo artefato. Ao chegar, “descarregadas as várias partes da máquina, foram elas *cobertas* com encerados” (ibidem, p. 90, grifo nosso); então, “as crianças, que não são de respeitar mistério [...] Sem pedir licença a ninguém (e a quem iam pedir?), *retiraram a lona* e foram subindo em bando pela máquina acima, até hoje ainda sobem, *brincam de esconder* [...]” (ibidem, p. 91, grifos nossos). Pode-se ver o encarregado pela manutenção da máquina, “a qualquer hora do dia, e às vezes também de noite, [...] trepado lá por cima espanando cada vão, cada engrenagem, *desaparecendo aqui para*

*reaparecer ali*, assoviando ou cantando, ativo e incansável” (ibidem, p. 92, grifo nosso). Por fim, de maneira menos explícita, o vigário também participa desse jogo, quando o narrador, em reprimenda ao seu comportamento, diz: “enquanto ficar nas censuras *veladas*, vamos tolerando” (ibidem, p. 93, grifo nosso).

Algo de muito valor parece ocultar-se sob esse véu que encoberta a máquina. Ao menos é isso que nos revela as qualificações a ela direcionadas: “novidade importante”, “imponente”, “orgulho”, algo que “entusiasma”, “alegra”, “consola” e “inspira”. Apesar de possuir grandes proporções – afinal, ela foi trazida por dois ou três caminhões – e de ter engrenagens expostas, seu aspecto não parece ameaçador e, como já vimos, seus potenciais perigos são eufemizados. Outro índice da importância da máquina revela-se no especial tratamento que recebe do funcionário responsável pela limpeza, que “duas vezes por semana aplica caol nas partes de metal dourado, *esfrega, esfrega*, sua; descansa, *esfrega de novo*”, deixa-a “faiscando como joia” (ibidem, p. 92, grifos nossos). Apesar dessa ação quase ritual do funcionário, nenhum *djinn*<sup>2</sup> parece ter saído do interior da estranha máquina. Entretanto, mesmo sem gênio, ou engenheiro<sup>3</sup> que lhe atribua uma função, esse trivial objeto é capaz de engendrar afetos e seduzir a população de uma cidade que o converte em uma espécie de tesouro a ser preservado.

A fascinação coletiva que envolve os habitantes do sertão talvez pudesse ser explicada como resultado da chegada do elemento modernizante ao cenário arcaico interiorano. Nessa chave de leitura, em que a máquina é vista como um emblema, a reação da população diante do artefato industrial corresponderia a uma manifestação fetichista de idolatria ao progresso. Assim, o desconhecimento técnico dos moradores do vilarejo condicionaria comportamentos pouco objetivos em relação à máquina e a falta de “ciência” seria ocupada por alguma manifestação religiosa. Ao forasteiro que se imagina desprovido de crenças, o

---

2. Vocábulo árabe cuja etimologia se associa àquilo que se cobre ou esconde. Equivale a gênio, mas, apesar da proximidade fonética, as origens dessas palavras são distintas.

3. Conforme sugere Vérin (1993), a palavra engenheiro vem do latim *ingenium*, cuja etimologia se relaciona a *geno*: caráter inato, natural, “disposição natural do espírito, gênio” e invenção, “a capacidade do espírito a engendrar”.

conto seria um estranho espetáculo de alienação levado a cabo por ingênuos personagens. Outra possibilidade de leitura, que inclusive pode ser associada à anterior, enfatiza a ausência de função da máquina. Nessa proposta, a máquina deixa de ser um artefato socialmente útil e se converte numa espécie de esquisito monumento, que perturba o cotidiano da cidade, em um primeiro momento, e que é incorporado à realidade, em um segundo.

A chave de leitura que propõe uma aproximação entre a máquina extraviada e as máquinas industriais, sugerindo correspondências entre as atividades que realizam e entre as reações que estimulam, é uma operação arriscada, pois, nesse caso, o artefato poderá servir apenas de tela de projeção de um imaginário associado ao racionalismo técnico. Com isso, esvazia-se a função que ele assumiu no conto e substitui-se a misteriosa máquina por outra, que é excessivamente familiar. Ao bloquear o gesto contido do conto, que é a proliferação de narrativas, repete-se a mesma história que tem sido narrada sobre as máquinas desde o século XVIII e impede-se que a máquina de Veiga gire.

Mesmo se considerássemos o sentimento motivado pela máquina como uma manifestação de idolatria ao monumento industrial, ainda nos restariam algumas dificuldades para compreender um desvio um pouco mais fundamental causado pela máquina, que é anunciado pelo narrador pouco antes do final do conto: “eu – e creio que também a grande maioria dos munícipes – não espero dela nada em particular; para mim basta que ela fique onde está, nos alegrando, nos inspirando, nos consolando” (Veiga, 2010, p. 94).

Ao lado dessas novas finalidades atribuídas à máquina, deve-se incluir outra reação causada pelo artefato que com elas se relaciona: o “entusiasmo”, vocábulo de origem grega, que alude ao delírio o qual acomete os intérpretes das divindades e os poetas sob efeito da inspiração. Trata-se de um tipo de exaltação que impele a agir com alegria. Portanto, no conto de Veiga, a máquina associa-se a reações que geralmente não são direcionadas aos artefatos industriais. Se não se trata de idolatria e alienação, o que motivaria semelhantes sentimentos?

A máquina extraviada não produz nenhuma mercadoria conhecida, pois não se sabe qual combustível e quais matérias-primas seriam necessárias para seu funcionamento. Também não se sabe se ela precisa de reparos ou se seus mecanismos estão intactos, pois

não se conhece o que eles são capazes de produzir. Além de algumas histórias que nos são apresentadas pelo narrador, nada mais sabemos sobre esse estranho artefato. As usuais imagens associadas à máquina não nos fornecem melhores pistas, pois mesmo que as sociedades tenham progressivamente recorrido às máquinas para realizar suas atividades e, conseqüentemente, tenham modificado seus comportamentos e hábitos à medida que se relacionam com novos mecanismos, continuam a vê-las como um “elemento de desumanização, corpo estranho vindo não se sabe de onde para infectar a atividade humana” (Vengeon, 2009, p. 177). Consideradas como o inverso do humano, quando as máquinas perdem a utilidade, deixam de existir. Porém, apesar de a máquina de Veiga ser originariamente um objeto técnico, ao perder sua suposta utilidade, aumenta sua importância diante dos habitantes da cidade. Para escapar dessa armadilha, resta nos concentrarmos no que a máquina é capaz de fazer.

## A fabricação de mitos

No conto de Veiga, as paisagens naturais familiares, que muito já colaboraram para inspirar e consolar narradores, são substituídas por um objeto construído por mãos humanas. Os devaneios do narrador não se voltam ao rio, à montanha, ao bosque, ao jardim frequentado todos os dias ou à chama do candeeiro, mas à máquina.<sup>4</sup>

Se retomarmos a origem do termo, o primeiro registro de μηχανή<sup>5</sup> (*mékané*), palavra que deu origem à *machina* latina<sup>6</sup> e depois ao termo máquina, está associado à *Teogonia* de Hesíodo (século VIII a.C.), quando o poeta descreve a descendência de Terra (Hesíodo, 2001, p. 113, v. 140-146). Artífices dos deuses até o nascimento de Hefesto, os ciclopes gerados pela Terra compunham o grupamento dos urânios, diferindo dos cavernícolas

---

4. Como propõe Wunenburger (2011, p. 14), o imaginário também se exterioriza nas obras técnicas.

5. Introdução de Rodolfo Lopes nas *Obras completas de Aristóteles* (Aristóteles, 2013, p. 14).

6. A partir de μάχάνᾱ.

sicilianos, que figuram na *Odisseia*. Eram comparáveis aos deuses na capacidade de criar. Dessa forma, *mékané*, ou seja, a máquina, relaciona-se a uma habilidade sobre-humana. Consoante Hadot (2006, p. 124), *mékané* é sinônimo de artil. Essa acepção constará em [*Problemas*] *mecânicos* (c. séculos IV-II a.C), obra elaborada provavelmente na escola peripatética e considerada por alguns pesquisadores o primeiro testemunho histórico sobre o assunto. Estudando os compostos de μηχαν- da obra de Aristóteles (2013, p. 13), Lopes propõe que se referem à “fabricação artificial (μηχανάομαι) de engenhos (μηχαναί) para resolver uma dificuldade específica e garantir um desfecho favorável ao agente”. A construção de engenhos artificiais que auxiliam a ação do homem em relação à natureza está na origem de *mékané* – intermediária entre o mundo humano e o mundo natural.

Nesse sentido, quais seriam as mediações efetuadas pela máquina extraviada? Para ter acesso à face incógnita da estranha máquina é preciso recompor os elementos que faltam, e essa recomposição, que retoma o gesto da *tessera hospitalis*,<sup>7</sup> nos termos de Gadamer (1985), constitui o símbolo: “a palavra grega *symbolos* vem do verbo *ballein*, ‘lançar, arremessar’, e do prefixo *syn*, que significa ‘com’ ou ‘ao mesmo tempo’” (Dubois, 2005, pp. 331-332).

Quando retirada do circuito do previsível e do utilitarismo, a máquina de Veiga passa a estimular a fabulação. Ao se tornar um referente à *fabula*,<sup>8</sup> a máquina extraviada não serve apenas de tema para a produção de histórias, mas passa a estabelecer paralelismos organizacionais com as narrativas. A escolha da máquina para materializar a ação de narrar não parece arbitrária. Paul Valéry já havia ensaiado uma aproximação entre o poema e a máquina em sua obra *Introdução ao método de Leonardo da Vinci* (1895). Similar escolha foi feita por Italo Calvino em *Assunto encerrado* (1980), no texto “Cibernética e fantasmas (notas sobre a narrativa como processo combinatório)”, que se inicia com uma reflexão sobre os primeiros narradores, depois discute quais seriam as características que

---

7. Quando um hóspede partia, o anfitrião quebrava uma peça de barro em dois. Um dos fragmentos ele guardava consigo e o outro entregava à pessoa que ia embora. Cada um desses cacos remete à unidade que foi rompida, mas que pode ser reestabelecida com o encontro dos fragmentos.

8. Vocabulo que deriva de *fari*, “dizer”, equivalente latino de *mythos*. Sobre as aproximações entre *fabula* e *mythos*, cf. Monneyron e Thomas (2002).

um artefato deveria possuir para se tornar escritor e, por fim, descreve o autor como uma “máquina que escreve”. Ricardo Piglia, em *Formas breves* (1999), propôs que o *conto é uma máquina de narrar* e, no romance *A cidade ausente* (1992), relatou o estranho caso de um artefato capaz de produzir narrativas.

Ao aproximar poesia e mito e sugerir que ambos sejam máquinas, a proposta de Colette Astier dialoga com as anteriores: “Haveria, [...] além da aparência, uma bem estranha paridade da poesia em geral e do mito [...] aquela, de fato, de duas formidáveis *maquinarias de linguagem* destinadas a imitar aquilo que nos mobiliza e segundo as quais o dito acabaria sempre por nomear o interdito” (Astier, 2005, p. 280, grifo nosso).

Sendo a obra literária (poema, conto etc.), ou o mito, máquinas de linguagem, cada vez que o mecanismo (linguagem) é colocado em movimento (por meio da narração, da leitura etc.), a “história” se reproduz, ou seja, mantém-se através da transmissão, ao mesmo tempo que sofre transformações ao ser recontada. Além disso, seguindo a noção de máquina proposta por Edgar Morin (1981), a literatura e o mito poderiam ser considerados máquinas de linguagem se compreendidos como sistemas<sup>9</sup> cujas relações entre os elementos se realizam de maneira a produzir ações organizativas. Sabendo da diversidade de mecanismos que as máquinas de linguagem podem exibir, examinemos a singular maneira pela qual a máquina de Veiga é capaz de produzir organização.

A presença do artefato no povoado induz à produção de narrativas que buscam fornecer respostas para o surgimento de algo estranho e misterioso. Ao imaginar de onde a máquina teria vindo, quem a teria construído, para que ela serve e por que ela teria sido deixada na cidade, cada pessoa que se empenha a compreender o artefato tem a oportunidade de contribuir para a formação de sentidos à máquina. Além do mais, à sombra do funcionamento da máquina – que por vezes é considerada como o duplo invertido do

---

9. Morin assinala a existência de traços de incerteza, de arbitrariedade e uma “arte” associados ao trabalho do sistemista, cuja sensibilidade deve ser capaz de conduzir suas escolhas de maneira a evitar isolamentos e hierarquizações entre os sistemas. O sistema é um conceito a ser pilotado pelo observador (Morin, 1981, p. 141-142).

humano – o homem entrevê a própria sentença: perpetuação pela reprodução, geração e transmissão de formas, compartilhando com a máquina extraviada a mesma ignorância em relação a sua função e a seu destino.

Ao final desse processo imaginativo e narrativo, a máquina deixa de ser apenas um objeto técnico e se torna um elemento antropológico. Se antes o artefato parecia algo estranho, sem sentido, que apareceu abruptamente sem explicação, no momento seguinte se torna envolvido por referências coletivas e pessoais. Semelhante função é descrita por Bozzetto (2005, p. 169) quando propõe que o mito

representa uma tentativa [...] de dar uma forma apaziguadora ao que é sem dúvida uma das primeiras impressões que os homens sentiram diante do simples fato de existir em um universo incompreensível, a saber “o pavor do desconhecido” (Lovecraft, 1969, p. 9) [...] Em outros termos, para o afrontamento do real há a necessidade do uso da linguagem, relação simbólica, e do imaginário, para construir uma realidade aceitável.

Além de estimular a formação de narrativas que atribuem sentido a ocorrências inicialmente inexplicáveis, a máquina motiva novas fabricações, fornecendo sempre “um detalhe novo a notar” (Veiga, 2010, p. 91). Cada vez que a máquina é “acionada” por um habitante do vilarejo, por um narrador (ou por um leitor), uma nova versão surge, com as marcas de quem a pôs em movimento. Da mesma maneira, ao recontar uma narrativa, a pessoa imprime a sua marca à história e, com isso, atualiza seus esquemas, revigora o que começou a perder a força. Assim a história caminha – e, às vezes, desencaminha, extravia-se –, transformando-se cada que vez que é narrada, de pessoa a pessoa, de grupo a grupo. No momento em que a narrativa não mais fornece respostas para as inquietações do grupo em questão, ela deixa de ser contada e outra assume seu lugar. (Mas nada impede que ela ressurgisse com novos elementos pouco tempo depois.) A força que permite a propagação das histórias seria a mesma que “impulsiona o ser a perseverar em seu ser”, como sugeriu Caillois (1998, p. 24), e parece ser nesse núcleo de preservação da *fabula*, do *mythos* (ou do ser) que a máquina de Veiga se instala e, por isso, “alegra, inspira e consola”.

Tendo isso em vista, as características das histórias geradas pela presença da máquina – narrativas que atribuem sentido a ocorrências inexplicáveis, sem precisão temporal nem espacial e geradas em matrizes coletivas – assemelham-se aos critérios de definição do mito propostos por Vincensini (2005, p. 243), ao retomar Philippe Sellier: “Anônimo e coletivo; [...] preenche uma função sociológica; os personagens agem em virtude de mobilidades estranhas ao verossímil, à psicologia razoável; sua lógica é aquela do imaginário (e do simbólico, nos parece); é um mecanismo fundado sobre as oposições estruturais”. Dessa maneira, compreende-se o motivo de o narrador permanecer incógnito, como propõe Wunenburger (2005, p. 72):

o ato de narração mítica não se apoia sobre um sujeito enunciador personalizado, um sujeito autor a quem pode ser atribuída a responsabilidade da invenção ou da transmissão. Fundamentalmente impessoal, anônima, a narrativa mítica é recebida como uma mensagem sem autor [...] A propriedade primeira do mito é, portanto, de ser um acontecimento de anúncio que atravessa a grande cadeia de seres de um grupo social e que faz circular uma história que não diz respeito a ninguém, mas que faz sentido para todos.

Como uma máquina de mitos, a máquina de Veiga estimula a criação de núcleos de organização onde havia apenas caos e ausência de origem, de função e de sentido. Assim como “a história mítica nos faz assistir à emergência de uma ordem, de um mundo, de uma série de acontecimentos, de um encadeamento de fatos” (ibidem, p. 70), a máquina extraviada induz à criação de regularidades e repetições, expressas no ato de narrar e de manter as histórias vivas por meio da transmissão. Talvez por esse motivo a estranha máquina não enferruje e sua capacidade de entusiasmar perdure no tempo, uma vez que ela é um mecanismo que “conjuga origem e o que está por vir” (Maffesoli, 2010, p. 139).

## A máquina e seus imaginários

A máquina extraviada é um objeto técnico que estimula a produção de narrativas. Trata-se, portanto, de um artefato que passa a articular ciência e mito. Pode-se sugerir que um dos extravios da máquina seja o de novamente reunir esses termos que “à origem, com os gregos, *mûthos* e *logos* eram quase sinônimos” (Vincent, 2005, p. 125), mas que na atualidade são geralmente considerados como inconciliáveis.

O objeto técnico cuja produção se limita a um reduzido número de produtos e cujos mecanismos são direcionados a funções definidas na práxis social desloca-se do domínio da racionalidade, utilidade, rigor, medida e precisão e passa a estimular a percepção<sup>10</sup> e a produção de narrativas baseadas na intuição, tornando-se um objeto estético. Como propõe Krzywkowski (2010, p. 11), durante muito tempo a máquina foi excluída do campo estético, pois era considerada como “um objeto que viola a natureza ou um objeto fora da natureza, um objeto que não é um ‘sujeito’ e que não poderá (re)encontrar lugar na arte senão vindo de um duplo processo que propõe uma nova definição do belo e que porta sobre a técnica um olhar diferente”.

Ao longo deste estudo, pode-se verificar que Veiga não apenas estetizou um objeto técnico, mas também parece ter operado uma renovação das imagens em torno do artefato, dinamizando um outro imaginário da máquina. Dinamizar outro imaginário, como sugere Wunenburger (2011, p. 13), não corresponde apenas a criar ficções, mas produzir imagens que ainda não tiveram lugar e cujos valores afetivos podem preencher espaços e ligar momentos de vida. Segundo o autor, “imaginar não é mais desenrolar uma cadeia pré-construída, atualizar um todo, mas esvaziar uma imagem anterior, uma significação

---

10. Visto que há sempre “um detalhe novo a notar” (Veiga, 2010, p. 91).

estabilizada, reificada, dar lugar para outros níveis de sentido” (Wunenburger, 2005, p. 202). Portanto, o gênio<sup>11</sup> da máquina de Veiga reside no desvio de função, na fabulação que circula entre os habitantes do sertão. Nesse caso, sem o extravio, a máquina deixa de existir.

A criação de narrativas que atribuem sentido ao mundo (mitos) infunde nova vida ao que parecia inerte, mesmo que “todo objeto reproduzido seja um produto e, como tal, continue sendo objeto”, conforme assevera Dubois (2005, p. 336). A atividade imaginária, completa o autor, “consiste em subjetivar este objeto nele insuflando uma vida e uma significação que ressaem do sujeito. Os estudos do imaginário se esforçam para marcar as modalidades operatórias nas quais o modelo se confunde com a sua representação e o sujeito com o seu universo objetual”. Nesse sentido, a máquina deixou de ser o contrário do homem para se tornar um reflexo (ou vários reflexos) do que o homem é.

A população do vilarejo teme que a máquina desapareça com a mesma velocidade com que surgiu, que seja levada pelos mesmos misteriosos homens que a trouxeram, sem maiores explicações, sem aviso prévio. Ou, ainda, que ocorra um novo extravio: a máquina deixe de ser tudo aquilo que imaginamos que ela possa ser.

O meu receio é que, quando menos esperarmos, desembarque aqui um moço de fora, desses despachados, que entendem de tudo, olhe a máquina por fora, por dentro, pense um pouco e comece a explicar a finalidade dela, e para mostrar que é habilidoso (eles são sempre muito habilidosos) peça na garagem um jogo de ferramentas, e sem ligar a nossos protestos se meta por baixo da máquina e desande a apertar, martelar, engatar, e a máquina comece a trabalhar. Se isso acontecer, estará quebrado o encanto e não existirá mais máquina. (Veiga, 2010, p. 94)

---

11. “A imaginação é uma manifestação sempre um pouco imprevisível do psiquismo, que jamais está distante do *ingenium*, do “gênio” no sentido de uma emergência de imagens que se enraízam nas dobras mais obscuras do que outrora se chamava alma” (Wunenburger, 2011, p. 42).

## Referências

- ARISTÓTELES. [Problemas] mecânicos. Volume IX. Tomo III. Tradução de Rodolfo Lopes. In: **Obras completas de Aristóteles**. Coordenação de António Pedro Mesquita. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2013.
- ASTIER, Colette. “Poésie et mythe”. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (dir.). **Questions de mythocritique: dictionnaire**. Paris: Éditions Imago, 2005, p. 271-282.
- BOZZETTO, Roger. “Fantastique et mythe”. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (dir.). **Questions de mythocritique: dictionnaire**. Paris: Éditions Imago, 2005, p. 167-174.
- CAILLOIS, Roger. “Fonction du mythe”; “Le mythe et le monde”. In: **Le mythe et l’homme**. Paris: Galimard, 1998, p. 15-85.
- DUBOIS, Claude-Gilbert. “Symbole et mythe”. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (dir.). **Questions de mythocritique: dictionnaire**. Paris: Éditions Imago, 2005, p. 331-348.
- GADAMER, Hans-Georg. “Símbolo”. In: **A atualidade do belo: arte como jogo, símbolo e festa**. Tradução de C. Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985, p. 50-61.
- HADOT, Pierre. **O véu de Ísis: ensaio sobre a história da ideia de natureza**. Tradução de Mariana Sérvulo. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- HESÍODO. **Teogonia**. Tradução de Jaa Torrano. São Paulo: Iluminuras, 2001.
- JASIONOWICZ, Stanislaw. “Archétype”. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (dir.). **Questions de mythocritique: dictionnaire**. Paris: Éditions Imago, 2005, p. 27-40.
- KRZYWKOWSKI, Isabelle. **Machines à écrire: littérature et technologies du XIXe au XXIe siècle**. Grenoble: Ellug, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. “Archaïsmes et technologie; Imaginaire, Imaginal”. In: **Temps revient: formes élémentaires de la postmodernité**. Paris: Desclée de Brouwer, 2010.
- MONNEYRON, Frédéric; THOMAS, Joël. **Mythes et littérature**. Paris: PUF, 2002.

- MORIN, Edgar. **La méthode**. Tome I – la nature de la nature. Paris: Éditions du Seuil, 1981.
- VEIGA, José J. “A máquina extraviada”. In: **A estranha máquina extraviada**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- VÉRIN, Hélène. **La gloire des ingénieurs**: l’intelligence technique du XVIIe au XVIIIe siècle. Paris: Albin Michel, 1993.
- VENGEON, Frédéric. “Philosophie de la machine”. **Revue de Synthèse**, Springer Verlag/Lavoisier, v. 130, n. 1, p. 177-180, 2009.
- VINCENT, Benoît. “Épistémologie et mythe”. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (dir.). **Questions de mythocritique**: dictionnaire. Paris: Éditions Imago, 2005, p. 237-246.
- VINCENSINI, Jean-Jacques. “Merveilleux et mythe”. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (dir.). **Questions de mythocritique**: dictionnaire. Paris: Éditions Imago, 2005, p. 237-246.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques. **L’imagination**: mode d’emploi? Une science de l’imaginaire au service de la créativité. Paris: Éditions Manucius, 2011.
- . “Création artistique et mythique”. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (dir.). **Questions de mythocritique**: dictionnaire. Paris: Éditions Imago, 2005, p. 69-84.
- . “Image et image primordiale”. In: CHAUVIN, Danièle; SIGANOS, André; WALTER, Philippe (dir.). **Questions de mythocritique**: dictionnaire. Paris: Éditions Imago, 2005, p. 193-204.

# A personagem feminina na literatura infantil: identidade e representação

Júlia Campiolo Porto<sup>1</sup>

*Então decida o que não dirá para sua menina.*

Chimamanda Ngozi Adichie

*our work should equip  
the next generation of women  
to outdo us in every field  
this is the legacy we'll leave behind*

Rupi Kaur

## Introdução

Nos últimos anos, viemos acompanhando o aumento da força de mobilização das redes sociais. Conforme o ambiente virtual toma formas de espaço público, minorias e maiorias historicamente subestimadas pelas classes dominantes reivindicam seu “lugar de fala”, direitos e espaços de (r)existência. Nesse processo, os debates gerados pelo movimento feminista vêm se aproximando dos veículos tradicionais de comunicação,

---

1. Graduada em Letras e Mestre em Educação pela USP. E-mail: [juliacampioloporto@gmail.com](mailto:juliacampioloporto@gmail.com).

em especial a televisão, e suas demandas têm gerado reflexões sociais importantes para o desenvolvimento de uma sociedade calcada em valores mais igualitários entre os gêneros, que chegam também à infância e à maneira como nossas crianças são e serão criadas daqui em diante.

Desse movimento vêm surgindo e sendo retomados livros infantis (além de programas de televisão, filmes e – mais lentamente – brinquedos) cujas personagens principais são meninas fortes, inteligentes, aventureiras e que se colocam no mundo além de seus vestidos cor-de-rosa, bonecas e princesas. Este artigo pretende integrar alguns dos aspectos sociais e culturais que nos trouxeram até aqui, ou seja, ao momento em que o mercado editorial começa a reparar o desequilíbrio entre personagens masculinos e femininos em livros infantis, com o auxílio de referências teóricas como Cecilia Meireles (1979), Regina Zilberman (1982), Peter Hunt (2010), Judith Butler (2003), Marisa Lajolo (1982) e Hannah Arendt (2013).

## Literatura Infantil: Formação e Identidade

É essencial, quando se fala de Literatura Infantil, dizer que sua produção, desde o início, esteve fortemente vinculada à emergência de seu público leitor. A escola e a estrutura familiar burguesa surgidas no século XVIII fundamentam sua existência na medida em que o lugar da criança na sociedade se transforma: ela deixa de ser tratada como um adulto em miniatura e passa a exercer um papel de ser em formação que deve ser cuidado (no que diz respeito à sua saúde física) e educado (em sua habilidade de compreender e viver no contexto social em que está inserido).

Nesse contexto, a escola moderna surge para cumprir o papel de lentamente integrar a criança na sociedade de forma ordenada e qualificada intelectualmente, de modo que esta venha a cumprir suas funções de cidadã. Os primeiros tratados sobre a infância, escritos ainda no século XVII por protestantes ingleses e franceses, já apontavam para o surgimento de um campo de estudo dedicado à criança, a Pedagogia, e a ascensão da

escola moderna veio a solidificar e justificar sua existência. A Literatura Infantil surge neste cenário, como consequência do reconhecimento da infância enquanto faixa etária, da Pedagogia enquanto campo de estudo e da escola enquanto instituição social:

Contudo, há mais um fator caracteristicamente burguês que merece menção – é que a literatura infantil vincula seu aparecimento à emergência de um novo hábito, o de leitura, e existe para propagá-lo. E a leitura, enquanto prática difundida em diferentes camadas sociais e faixas etárias, isto é, enquanto um procedimento de obtenção de informações cotidiano e acessível a todos, e não raro e erudito, é uma conquista da sociedade burguesa do século 18. (Zilberman, 1982, p. 20)

A difusão da leitura apontada por Regina Zilberman acima é apenas uma das funções que o texto literário voltado para o leitor infantil assumiu ao longo dos anos. Em *O Texto Não É Pretexto*, Marisa Lajolo descreve as consequências dessa e das demais funções que Literatura Infantil assumiu ao longo dos anos, entre elas a alfabetização, o ensino da gramática e da norma culta, identificação de elementos linguísticos e o ensino moral.

Muitos dos objetivos que se pretende assegurar através do recurso ao texto, ao longo de livros e aulas, resumem-se à função de modelo e exemplo. Nos piores casos, o texto ilustra a recompensa a comportamentos desejáveis e o castigo aos indesejáveis. Nos casos menos ruins, o texto serve de exemplo de desempenho de linguagem vernácula, de estilos literários, de procedimentos linguísticos (Lajolo, 1982, p. 54)

Todas essas funções, porém, não impediram que o livro escrito para crianças se tornasse um gênero literário como outros, no sentido de que apresenta questões de estilo que o afastam do utilitarismo sob o qual nasceu para se inserir, também, no campo da produção cultural. Sem dúvida, a ascensão da burguesia no século XVIII, acompanhada pela difusão da habilidade leitora promovida pela instituição escolar, impulsionou a democratização do livro e a criação de um mercado editorial. Disso decorre a popularização do acesso à leitura e, junto a ela, de títulos que interessassem ao leitor menos proficiente, que não pertencia às velhas linhagens que sempre tiveram acesso à cultura letrada.

O surgimento, portanto, de uma indústria cultural dentro da qual a produção literária se insere – e questões como o debate entre alta e baixa culturas, indústria do entretenimento e massificação cultural se tornam manifestas – permite que a recém-criada infância se torne um nicho de mercado e a Literatura Infantil, um produto cultural, ainda que fortemente vinculada a funções formativas:

Se à literatura infantil não cabe disputar uma fatia do mercado cultural (embora atualmente sofra a concorrência de outros meios de comunicação), ela ainda justifica sua existência dentro do quadro social por ocupar uma função determinada na vida infantil: orientar sua formação. Assim, o mais importante não é estimular a aquisição de textos e impulsionar a indústria do livro (apesar de que este fator esteja igualmente presente), e sim propiciar à criança um conjunto de normas de comportamento e meios de decodificação do mundo circundante, integrando e adequando o leitor a ele. (Zilberman; Magalhães, 1982, p. 62)

Quando as autoras se referem a “um conjunto de normas de comportamento e meios de decodificação do mundo circundante”, fazem referência também à função do adulto na Literatura Infantil; escrita *para* crianças *pelo* adulto, esta é produzida a partir do olhar adulto para a infância. Seja através de uma narrativa que contenha uma moral explícita ou não, o livro infantil está sempre acompanhado pelo olhar dos mais velhos em direção aos mais novos, desde sua produção até seu consumo. No limite, a criança é introduzida na cultura letrada através dos adultos, que enxergam o hábito de leitura como importante para sua formação afetiva e intelectual. A intenção e as expectativas do adulto em relação à criança penetram em sua subjetividade de forma parecida com o que acontece na leitura de literatura de maneira geral, dado o potencial para a comunicação próprio do texto literário. Desta forma, o mundo íntimo da criança vai se alimentando do repertório que suas leituras propiciam e sua percepção de mundo vai aos poucos sendo construída.

É claro que a leitura não é a única responsável pela formação da percepção de mundo da criança; sua vida e tudo que ela abarca o são e a literatura é apenas mais uma ferramenta de aprendizagem e prazer. Mas ao contrário da vida social, da brincadeira e da escola, a literatura apresenta aos leitores uma proposição de mundo finalizada que é recebida pela

criança sem sua interferência direta através da natureza dialógica da linguagem, e o ato de compreensão do texto é ao mesmo tempo um ato de compreensão do mundo que ele apresenta.

A auto-reflexividade da ficção não implica a sua autonomia quanto ao mundo real. O mundo da ficção e o mundo real se coordenam reciprocamente: o mundo se mostra como horizonte da ficção, a ficção, como horizonte do mundo. O âmbito da recepção dos textos ficcionais demarca-se apenas na apreensão desta dupla perspectiva. (Stierle, 2001, p. 171)

É por conta da representação de mundo proposta pelo texto literário que a característica formativa da Literatura Infantil não deve ser ignorada em detrimento de funções meramente de entretenimento e recreativas, exatamente porque o público leitor em questão está se formando no e para o mundo. Em que pese o fato de que as primeiras experiências da infância são fundamentais para a construção da identidade individual e social dos sujeitos, a Literatura Infantil, por mais que tenha, em partes, se libertado das funções pedagógicas com as quais nasceu, ainda cumpre função importante de apresentar a seus leitores os valores essenciais sobre os quais se assenta o grupo social ao qual estão inseridos.

De modo que, em suma, o “livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que o adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto de seu público. Nessas condições, qualquer tema, *de suficiente elevação moral*, exposto em forma singela e correta pode transformar-se num livro infantil. E é o que na maioria dos casos tem acontecido. (Meyreles, 1979, p. 27, grifo meu)

Não se trata de renegar o caráter provocativo e o potencial dialógico da Literatura Infantil, mas sim de fomentar que ela saia em defesa da dissolução de preconceitos, da igualdade, da justiça, da educação etc. Se cabe aos adultos a produção e o consumo de

livros infantis (na medida em que são eles quem comprem livros na livraria, levam a criança à biblioteca ou leem para ela nas escolas), cabe a eles também a responsabilidade de apresentar-lhe uma proposta de mundo adequada.

## O Feminismo nas Redes Sociais

Os avanços nos sistemas de comunicação ao longo do século XX permitiram que o século XXI já se iniciasse intensamente conectado. Os computadores de uso pessoal e o acesso à internet, ainda que reservados às classes altas e médias da sociedade, já eram realidade e, nos últimos dezessete anos, temos assistido e agido sobre o potencial disseminador de informações (e desinformações) que a conectividade permite.

As redes sociais surgidas desde então tornaram possíveis a emergência de um novo espaço público, o virtual. A não necessidade de compartilhamento do espaço físico entre os indivíduos para a interação constitui-se como aspecto essencial dos novos tempos, assim como a descentralização da produção de conteúdos: são muitos os coletivos, indivíduos e influenciadores sociais e culturais que usam o espaço permitido pelas redes sociais para disseminar suas ideias, produzindo conteúdos e divulgando informações de forma independente dos velhos meios de comunicação. A propósito, os velhos meios (os jornais, o rádio e a televisão) vêm buscando se adequar a esta nova realidade de forma a investir na interatividade e na comunicação com seus usuários.

A emergência do “ciberespaço”, de acordo com o filósofo Pierre Lévy, teve impacto importante na maneira como as pessoas se organizam e interagem exatamente por permitir sua reunião “apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários” (1999, p. 49) e fez surgir as comunidades virtuais, que vêm demonstrando poder de organização, articulação e influência:

A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre relações de poder, mas sobre a reunião em torno

de centros de interesse comum, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato. (Lévy, 1999, p. 130)

Os laços permitidos e produzidos através das redes fizeram surgir, portanto, comunidades que deram novo fôlego aos movimentos sociais. Interessa-nos aqui o ocorrido com o movimento feminista, que se beneficia da estrutura do ciberespaço e vem conquistando espaços importantes na mídia tradicional e no debate público.<sup>2</sup>

Termos como “protagonismo”, “visibilidade”, “lugar de fala”, “sororidade” e “empoderamento” surgem ou ressurgem nas discussões sobre a liberdade da mulher, violência sexual, relacionamentos abusivos, poder sobre o corpo feminino, misoginia, direito ao aborto, diferença salarial entre homens e mulheres, entre outros. O movimento ainda conta com ramificações a partir de demandas não comuns a todas as mulheres, como o feminismo negro, o lésbico, o transfeminismo e o materno. Páginas no Facebook, sites e blogs dedicados a discutir questões feministas vêm ganhando cada vez mais seguidoras e coletivos se organizam para promover encontros e debates.

No Brasil, os feminismos de todos os tipos emergem e explodem. Marcha das vadias; Marcha das mulheres, Marcha das margaridas, #MeuPrimeiroAssédio, Think Olga, #AgoraÉqueSãoElas, movimentos históricos e movimentos de novo tipo. Nas ruas e nas redes. Mulheres que disputam visibilidade e protagonismo, autonomia e liberdade no consumo, na política, na produção de conhecimento, nos bares, nos esportes, sobre seus corpos e vidas. (Bentes, 2017, s.p.)

---

2. Para alguns especialistas e estudiosos de gênero, a internet possibilitou o que vem sendo chamado de “Quarta Onda” do movimento feminista, isto é, um novo momento histórico do movimento. A geógrafa Ealasaid Munro (2013) discorre sobre a questão, afirmando que a “Quarta Onda” se apresenta como um momento em que o movimento é disseminado pelas redes sociais e que se apresenta através de uma série de subdemandas.

De toda essa movimentação decorre uma ramificação importante: a luta para que as novas gerações de mulheres não sofram as violências de gênero contra as quais o movimento se coloca e a denúncia do sexismo que é perpetuado sobre as mulheres desde a infância, dos brinquedos aos quais as meninas são expostas ao comportamento que se espera delas. No início de 2017, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie lançou o manifesto *Para Educar Crianças Feministas*, no qual defende uma educação igualitária para meninos e meninas; no mesmo período foi lançado o livro *Strong Is The New Pretty: A Celebration of Girls Being Themselves*, da fotógrafa norte-americana Kate T. Parker, que apresenta uma série fotográfica de meninas sendo espontâneas, praticando esportes, brincando, estudando etc.

Campanhas como #LikeAGirl da marca de absorventes *Always* e *Let Toys Be Toys*, que defende que as empresas de brinquedos parem de utilizar estereótipos de gênero nas embalagens de seus produtos, projetos como o *Marias Vão Com as Outras* e posts virais de meninas reclamando da falta de diversidade de brinquedos e roupas para meninas em comparação do que há disponível para meninos também refletem a demanda por uma criação igualitária entre meninos e meninas. A marca brasileira de brinquedos *Xalingo* estampa nas embalagens de seus produtos meninos e meninas brincando com o mesmo brinquedo desde 2014, seja um conjunto de cozinha ou blocos de montar; os estúdios Disney vêm lançando filmes cujas protagonistas se rebelam contra o estereótipo de meninas frágeis e indefesas que necessitam do auxílio masculino e/ou encontram a felicidade ao lado do príncipe encantado; e o desenho animado brasileiro *O Show da Luna* faz sucesso apresentando uma protagonista cientista e curiosa.

## Livro Infantil e Protagonismo Feminino

A superação das desigualdades na criação de meninos e meninas também encontra respaldo nos livros infantis e infantojuvenis: uma rápida pesquisa pelo Google com as palavras chaves “livros para meninas” resulta em uma série de títulos e listas de livros

que apresentam histórias sobre meninas fortes, aventureiras, ágeis e espertas, cujas habilidades físicas e intelectuais são valorizadas em detrimento da beleza, bons modos, doçura e delicadeza.

*Até as Princesas Soltam Pum* (2008), de Ilan Brenman, a *Coleção Antiprincesas* lançada pela editora Chirimbote (2015), *Histórias De Ninar Para Garotas Rebeldes* (2017), de Elena Favilli e Francesca Cavallo, *Malala, a menina que queria ir para a escola* (2015), de Adriana Carranca, *A Pior Princesa do Mundo* (2013), de Anna Kemp, *A Princesa Que Queria Ser Rei* (2007), de Sara Monteiro, *Coraline* e *Cinnamon*, de Neil Gaiman (2002 e 2017, respectivamente) e *A Princesa e a Costureira*, de Janaína Leslao (2015) são alguns dos títulos lançados nos últimos anos cuja temática tem como objetivo apresentar aos leitores protagonistas fortes. O movimento também reacendeu o interesse por livros mais antigos que apresentam protagonistas femininas, como *Pippi Meialonga* (Astrid Lindgren, publicado pela primeira vez em 1945), *Reinações de Narizinho* (Monteiro Lobato, 1931), *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque, 1970), *Flicts* (Ziraldo, 1969), *Alice No País das Maravilhas* (Lewis Carrol, 1865) e *Menina Bonita do Laço de Fita* (Ana Maria Machado, 1986).

Se parte relevante dos títulos citados acima foi lançado já há algum tempo e não necessariamente tem relação com a recente onda de interesse pelo protagonismo feminino, é por causa deste movimento que tais títulos vêm recebendo atenção por parte do público que deseja apresentar para suas filhas referências que rompem com a representação clássica da personagem feminina. Pais e mães contemporâneos que se reúnem pelo interesse e debates sobre a condição da mulher na sociedade assumem o compromisso de apresentar a seus filhos e filhas uma possibilidade de mundo mais igualitária do que o que eles mesmos foram criados:

Os pais humanos, contudo, não apenas trouxeram seus filhos mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. (Arendt, 2013, p. 235)

A pesquisa *Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters* (McCabe et. al. 2011) nos revela as razões pelas quais é crescente o interesse por livros infantis com personagens principais do sexo feminino: após recolher informações sobre títulos e personagens centrais de 5618 títulos publicados ao longo do século XX nos Estados Unidos, o grupo de pesquisadores liderado por Janice McCabe descobriu que, em média, 36,5% dos livros analisados continham referências a um menino já no título, contra 17,5% referências a meninas; com relação às personagens principais, 3418 livros analisados continham personagens principais masculinos contra 2098 personagens femininos.

A pesquisa demonstra uma disparidade que a Literatura Infantil produzida no século XXI vem tentando suavizar. Como os próprios pesquisadores revelam, os números encontrados representam simbolicamente a anulação do poder feminino que a própria sociedade, em sua constituição, apresenta. A Literatura Infantil, dizem, cumpre papel importante de revelar as bases sobre as quais se assentam um grupo social, seus valores e representatividade.

Livros infantis fornecem mensagens sobre certo e errado, o belo e o feio, o que é possível e o que extrapola os limites – em resumo, os ideais e direções de uma sociedade. Basicamente, livros infantis são a celebração, reafirmação e esquema dominante de valores, significados e expectativas culturais compartilhadas. (McCabe et. al., 2011, p. 4, tradução minha)

No campo da intimidade da criança, a Literatura Infantil a acessa apresentando-lhe a sociedade à qual ela está inserida desde seu nascimento.

Livros são uma parte do processo de socialização e de identificação que é influenciado pela compreensão anterior das crianças sobre gênero ou esquema de gênero. Porque esquemas são estruturas cognitivas extensas que organizam e guiam a percepção, eles são frequentemente reforçados e difíceis de mudar. Exige esforço constante combater mensagens culturais dominantes (Bem, 1983), incluindo aqueles divulgados pela maioria dos livros. (idem.)

Com relação às questões de gênero reveladas pela pesquisa, os pesquisadores ponderam:

Gênero é uma criação social; representação cultural, incluindo a presente na literatura infantil, é uma fonte essencial de reprodução e legitimação de sistemas de gênero e desigualdade. As mensagens transmitidas através da representação masculina e feminina em livros contribuem com as ideias infantis sobre o que significa ser menino, menina, homem ou mulher. As disparidades que encontramos apontam para a anulação simbólica de mulheres e meninas, em particular de animais fêmeas, na literatura infantil do século XX, sugerindo para as crianças que estes personagens são menos importantes do que seu equivalente masculino. (ibidem, p. 23)

As conclusões dos pesquisadores nos revelam, portanto, que a Literatura Infantil escrita ao longo do Século XX perpetuou esquemas sociais que posicionam a mulher em posição inferior ao homem. Dado que a literatura, assim como demais produtos culturais, carrega em si os valores de uma sociedade, na Literatura Infantil esta sua característica se torna ainda mais manifesta por conta de seu público-leitor em formação.

Ainda não há números que tratem sobre a disparidade de gênero em personagens principais de livros infantis dos títulos escritos a partir os anos 2000, porém, o interesse midiático pelo feminismo e a conseqüente produção de conteúdos que agradem ao público interessado na questão nos leva a crer que a Literatura Infantil produzida ao longo do século XXI buscará reparar a disparidade entre personagens masculinos e femininos encontrada nos livros produzidos no século XX.

Ainda, a Literatura Infantil do século XXI terá que superar as próprias expectativas com relação à performance no mundo que os adultos têm em relação a meninos e meninas, visto que a própria concepção de que existam comportamentos exclusivamente masculinos ou femininos já parece ultrapassada. A perspectiva de que uma menina corajosa, aventureira e sapeca possa e deva ser personagem principal de um livro infantil deve ser acompanhada também por meninos delicados, cuidadosos e obedientes, visto que todo e qualquer comportamento é compartilhado por ambos os gêneros. Concepções de formação como “meninos não choram” e “meninas não fazem bagunça” encarceram meninos e meninas em expectativas de performance social que perpetuam as estruturas sociais e episódios de violência que posicionam a mulher em posição subalterna ao homem.

Em algumas explicações, a idéia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a “cultura” relevante que “constrói” o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou desse conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura torna-se destino. (Butler, 2003, p. 26)

A cultura que determina os papéis sociais de ambos os gêneros vem a passos lentos, mas constantes, sendo dissolvida. De modo otimista, podemos pensar que daqui a alguns anos várias das demandas do movimento feminista terão sido atendidas; numa perspectiva pessimista, veremos as violentas manifestações contrárias ao movimento vencerem o jogo e os progressos feitos até agora estacionarem. De uma forma ou de outra, é pela cultura e pelas novas gerações que uma sociedade se transforma e se desenvolve, e é uma cultura da infância voltada para a igualdade que devemos, como educadores, defender e lutar.

## Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para Educar Crianças Feministas: Um Manifesto**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ARENDT, Hannah. A Crise na Cultura. In: \_\_\_\_\_. **Entre o Passado e o Futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BENTES, Ivana. Feminismo Global. **Revista Cult** (online), 24 jan. 2017. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/feminismo-global/>>. Acesso em: 24 set. 2017.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Subversão e Identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 51-62.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MCCABE, J.; FAIRCHILD, E.; GRAUERHOLZ, L.; PESCOSOLIDO, B.A.; TOPE, D. Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. **Gender & Society**. Thousand Oaks, CA, v. 25, p. 197-226, 2011. Disponível em: <<http://gas.sagepub.com/content/25/2/197>>. Acesso em: 24 set. 2017.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 2 ed. São Paulo: Summus Editorial, 1979.
- MUNRO, Ealasaid. Feminism: A Fourth Wave? **Political Insight**, v. 4, n. 2, p. 22-25, Ago 2013. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/2041-9066.12021?journalCode=plia>. Acesso em: 15 Jul. 2017.
- STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: COSTA LIMA, Luiz (org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001, p. 119-171.
- ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia Cademartori. **Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

# Resistências do imaginário no livro infantil ilustrado

Guilherme Mirage Umeda<sup>1</sup>

[...] em vez de apenas buscar substituir a palavra, a imagem deve-se fazer presente tanto quanto o texto, na medida em que ambas potencializam essa metamorfose: o tempo é suspenso, o espaço se desfragmenta e a linguagem se transforma e, então, o mundo se intensifica na ausência de território e de pátria, na infinitude da idade e na pluralidade de significados. [...] É para essa criança sem idade, sem história, sem nome, mas repleta de vida pulsante que a ilustração se oferece como um espaço, uma realidade distinta da palavra, mas que se relaciona com ela (Ribeiro, 2008, p. 137).

São inegáveis o alcance e a profundidade que a cultura humana atingiu a partir da invenção do livro e de suas sucessivas transformações. É impossível conceber, mais do que o modo civilizacional no qual historicamente nos engendramos, a própria noção que hoje fazemos do que seja o humano apartado desse objeto. Não que todo ser humano leia, nem que a leitura constitua um modo superior de existência. Porém, culturalmente, o livro diz mais do que aquilo o que é capaz de registrar em texto, pois mesmo enquanto objeto já escreve uma mensagem: em sua materialidade, ele simboliza a primazia da abstração na constituição da mentalidade da espécie. Nada no mundo dos objetos humanos congrega de maneira tão aderente o sentido da construção e do legado coletivo do saber.

---

1. Doutor em Educação pela USP. Professor do curso de Design na ESPM-SP. Integra os Grupos de Pesquisa "Design Visual: Cultura, Projeto e Gestão" e "Eu e o Outro na Cidade". E-mail: gumed@espm.br.

O historiador italiano Carlo Ginzburg contribui para se aprofundar essa intuição. Destaca como a filologia se erige sobre um objeto cujas feições foram estabelecidas por meio de sucessivas escolhas culturais, fruto de “duas censuras históricas decisivas: a invenção da escrita e a da imprensa” (Ginzburg, 1989, p. 157). A primeira tira de foco “elementos ligados à oralidade e à gestualidade”; a segunda, do “caráter físico da escrita”. Resta, assim, o texto desmaterializado, esse conjunto de signos cuja relevância não está na forma que fisicamente assume, e sim no sentido invisível que se alcança através da operação da leitura.

Porém, a filologia – ou, ainda, a crítica literária – não alcança a experiência própria da leitura, cujo ato sensível se afirma, lado a lado com o texto abstrato, na unidade constitutiva de sentido do livro. Gesto que adensa a fruição poética, na medida em que devoramos volumes e sorvemos palavras. O fato é que na apreciação de um livro nunca conseguimos por completo romper com a experiência sensível do suporte e da gestualidade implicada no ato da leitura (mesmo diante dos meios virtuais que cada vez mais se popularizam). E se observamos a criança lendo, reconhecemos imediatamente os vestígios de nosso gosto pela manipulação do papel, pelo passeio do olho ao longo da página, pelo carregar do volume sob o braço, ou mesmo o deslizar do dedo pela tela. Isso porque a criança explora o livro de maneira diferente daquela a que nos acostumamos fazer, mais voltada a uma curiosidade exploratória que por vezes até ignora a linearidade da narrativa impressa. Essa exploração parece coincidir com o crescimento mesmo proporcionado pela conquista da leitura, um espessamento das possibilidades de compreensão do seu mundo. Como pequenos detetives, as crianças se veem capazes de interpretar signos que lhes revelam uma outra experiência – ou melhor, outras camadas para a sua experiência. Torna-se como um novo sentido, um acesso para se enxergar algo que de outra maneira se oculta aos olhos não iniciados. Trata-se de uma aquisição radical do estar no mundo, uma que se mostra irreversível; alguém uma vez me contou de uma criança recém-alfabetizada que, incomodada, observava o universo de letras ao seu redor e dizia “não consigo parar de ler!”. Ou seja, não parece ser possível separar o processo de alfabetização de uma exploração multissensorial do entorno e dos objetos. Por isso, parece-me problemática a imposição de uma progressiva abstração

no ato da leitura – explícita na urgência de se chegar com a criança aos “livros de verdade”, aqueles sem figuras – como se fosse possível eliminar a sua dimensão mais concreta, sem que se perceba quão tolhido pode se tornar o prazer físico, sensível de ler.

Como para muitas gerações antes e depois da minha no Brasil, a obra de Monteiro Lobato foi uma referência importante em meu processo de alfabetização. Tive uma edição cujos volumes, encadernados em capa dura, formavam no conjunto das lombadas de seus quinze volumes o nome do autor. Era um detalhe simples que complementava a experiência da leitura; que prazer em percorrer cada letra da coleção, que desafio poder ler, enfim, “Monteiro Lobato”! A unidade dada à coleção por esse elemento extratextual costura a intertextualidade, como se no espaço fechado entre o M e o derradeiro O as personagens pudessem circular livremente, de livro em livro, no universo criado com tanto esmero pelo seu autor.

Nesse contexto, a produção literária voltada à criança se complexifica, pois, para além da narrativa do livro, cabe considerar com atenção a sua materialidade, levando em conta que o pequeno leitor usa o todo de seu corpo na leitura.<sup>2</sup> Isso de modo algum quer dizer que não haja espaço para o livro sem figuras para o público infantil, nem que as estantes voltadas a ele devam ser preenchidas por livros-objeto, livros-brinquedo, ou qualquer outra dessas categorias híbridas. No entanto, acaba por configurar um campo particularmente importante de atuação para o livro ilustrado, no cruzamento entre modos distintos de leitura, aquele dos códigos formais da língua e o das imagens. Desse modo, dedicarei especial atenção neste ensaio ao fecundo universo do livro ilustrado infantil, não propriamente sob a ótica do que se costuma chamar “literatura infantil”, mas em um olhar direcionado ao volume impresso, em sua objetividade composta de texto e imagem.

\*\*\*

---

2. A materialidade é, de fato, inseparável do ato de leitura, independente da idade do leitor. O que queremos enfatizar aqui é que, no caso específico da criança, há toda uma mobilização do corpo que aos poucos se arrefece conforme o leitor aprimora sua habilidade mecânica de leitura.

O rótulo de “livro ilustrado infantil” encontra nas pesquisas do campo certo grau de ambiguidade, como apontam Nikolajeva e Scott (2011). Isso porque os modos como palavras e imagens podem interagir na constituição de um livro são muito variados, desde aqueles nos quais as ilustrações são meramente decorativas do texto até os que constroem sua narrativa quase ou totalmente desprovida de escrita. Talvez, a incerteza nas classificações se deva justamente ao trato experimental dado pelos autores/ilustradores<sup>3</sup> à relação verbo-visual possível de se realizar no livro infantil. De todo modo, é possível notar que a categoria de livros infantis hoje disponíveis nas livrarias é formada em grande parte por volumes nos quais a imagem tem lugar destacado, não apenas na capa, mas também na própria estrutura narrativa da obra.

Há hoje consenso sobre a importância educativa do livro ilustrado. Pelo diálogo estabelecido entre palavras e imagens, a criança atinge um nível de compreensão de enredos e situações surpreendentemente complexas. Além disso, a apropriação adequada desses dois universos expressivos torna a experiência da leitura mais significativa. Levando em consideração a definição que John Dewey (1976) dá para a “experiência educativa” – aquele tipo de crescimento que abre caminho e estimula novas experiências, valorizando a continuidade experiencial – podemos entender o lugar que o livro ilustrado abre para si na prática pedagógica. O contato junto a esse valioso material estimula o interesse por leituras subsequentes, constituindo uma espécie de porta de entrada da criança ao mundo letrado. Amparados pela linguagem imagética, os pequenos leitores exploram com mais interesse e segurança um território a princípio enigmático, o correr das linhas de texto e suas mensagens que aos poucos se revelam. Entendem, assim, a possibilidade de buscar no livro as histórias, cenários e personagens que alimentam sua imaginação e participam de suas brincadeiras, até que a leitura se torne um hábito, uma aquisição permanente da pessoa que terá por toda a vida a literatura como meio de acesso para ajudar-lhe a compreender um pouco melhor o mundo e a si mesmo.

---

3. Salisbury e Styles (2013, p. 7) optaram por usar o termo “criadores”, por julgarem que “ainda não foi encontrado um termo apropriado para o artista/autor de livros infantis ilustrados”.

Isso posto, fica clara essa relevância teleológica do livro ilustrado, um devir que nele se projeta em direção ao vasto universo letrado. Mas mesmo para Dewey, frequentemente (mal) compreendido como pensador demasiadamente instrumentalista, não é desejável restringir o valor de uma experiência à preparação que ela almeja para o futuro.

[...] a ideia de “preparação” é muito traiçoeira. Em certo sentido, toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência. [...] [Porém,] Qual o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, *extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse momento em que a tem*. Quando a ideia de preparação se faz o objetivo dominante da atividade, as potencialidades do presente são sacrificadas a um imaginário e suposto futuro. [...] O ideal de usar o presente simplesmente para se preparar para o futuro contradiz-se a si mesmo. [...] Vivemos sempre no tempo em que estamos e não em um outro tempo, e só quando extraímos em cada ocasião, de cada presente experiência, todo o seu sentido, é que nos preparamos para fazer o mesmo no futuro. [...] Educação como crescimento ou conquista da maturidade deve ser um processo contínuo e *sempre presente* (Dewey, 1976, p. 41-44, grifos nossos).

Quando há clareza sobre isso, destaca-se o valor do livro infantil ilustrado nele mesmo, antes de uma função pedagógica de diretividade na leitura. Também se ressalta a necessidade de o desvincular de uma preconceituosa pecha de sub-literatura, como se não coubesse nessa espécie de produção uma exigência de qualidade formal e estética proporcional àquela de outras formas de produção literária: “o livro de literatura infantil não poderia ser um sublivro, um pré-livro ou um paramanual”, como defende Duborgel (1992, p. 71).

Ana Arguelho de Souza (2010) realiza uma breve revisão de posições possíveis diante da literatura infantil; nela, destaca desde o ponto de vista restritivo de Benedetto Croce (para quem não pode haver literatura infantil, dada a impossibilidade da criança de contemplar o esplendor da arte) até o libertário de Cecília Meireles (são apenas as crianças

que poderiam delimitar suas preferências de modo a reconhecer aquilo o que se deve chamar de literatura infantil). Mas é a colocação de Carlos Drummond de Andrade que chama a atenção, reconhecendo o necessário cuidado com a obra acessível à criança: “Qual o bom livro para crianças, que não seja lido com interesse pelo homem feito?” (Souza, 2010, p. 12). Trata-se de desvincular o livro infantil do estereótipo de sub-gênero e compreender o seu lugar como produção cultural valiosa em ato. Em verdade, revela-se um universo artístico com elevado potencial expressivo e historicamente criativo em sua forma. Portanto, se faz sentido falar-se em literatura infantil e, por extensão, em livro infantil ilustrado, de maneira alguma essa categorização deve servir ao descuido ou à banalização, como se à transitoriedade da condição existencial da criança bastasse sempre o fácil e o descartável.

\*\*\*

Como tantos outros mercados, o editorial descobriu no século passado o público infantil. Sua importância econômica se revelava tanto na crescente capacidade de compra autônoma quanto nos gastos consideráveis realizados por adultos para suprir as necessidades e desejos de seus filhos. Isso representou um crescimento expressivo no número de títulos e na variedade de livros disponíveis à criança. Alguns desses novos produtos se ancoravam na bela tradição dos livros infantis ilustrados, que ganharam forte impulso na Grã-Bretanha na passagem do século XIX para o XX. Outros propunham maior ousadia nos formatos e materiais, de maneira a atrair pelo inusitado seus leitores e adultos responsáveis. Algumas consequências dessa inflação na oferta do livro infantil foram: aumento das opções para o público; uma valorização do campo (como entendido por Bourdieu), inclusive com a criação de mecanismos de legitimação e consagração de certas obras e autores;<sup>4</sup> e, por outro lado, a proliferação de produtos de baixa qualidade estética e educativa, nas quais

---

4. Vale destacar aqui a criação do prestigioso Prêmio Caldecott em 1938, anualmente atribuído aos melhores livros infantis ilustrados nos Estados Unidos (Lacy, 1986). O prêmio é uma homenagem ao pioneiro ilustrador britânico Randolph Caldecott, tido como um dos criadores do livro ilustrado moderno como gênero literário (Salisbury; Styles, 2013).

prevalece o senso comercial sobre o artístico ou pedagógico. Vemos sobrepor-se ao texto, à imagem ou à forma do livro um apelo demasiadamente caricato àquilo o que é atrativo, como cores fortes, enredos tolos e profusão de imagens óbvias. Ora por desconhecimento das particularidades da criança como leitora, ora por uma intenção primariamente ligada à geração de vendas, veem-se as estantes sobrecarregadas com livros desinteressantes.

Outro fenômeno importante são produtos editoriais que, embalados pela retórica do “educativo”, prometem aos adultos ensinar coisas às crianças eficazmente, ao modo de um bom tutor. São livros que “servem” para algo, como para ensinar a criança a usar o banheiro, para trabalhar o medo do escuro, para alfabetizar etc. Mobilizam, para tanto, um aparato psicológico e didático que frequentemente fecham a experiência possível de leitura e fruição, ligado a um propósito muito bem delimitado. Mesmo que haja títulos excelentes nesse grupo de livros, seu discurso comercial parece falacioso de modo semelhante aos “brinquedos educativos”,<sup>5</sup> ao reclamar para si um papel formativo destacado, superior a outros livros que não trazem consigo esse mesmo rótulo. Mesmo que de maneira indireta e não intencional, minimizam o valor da apreciação estética desinteressada, aquela cujo crescimento ocorre em direções não previstas, carregadas de uma potência educativa que não se encontra na aquisição imediata de habilidades ou conhecimentos; aquela que fermenta lentamente, constituindo o estofó mais significativo do imaginário; aquela, enfim, que brota da literatura.

As modernas técnicas de impressão de que hoje dispõem as gráficas aumentam de maneira significativa as alternativas criativas para a publicação de livros infantis. Hoje, o

---

5. Paulo de Salles Oliveira (1984) tece reflexões muito pertinentes acerca do brinquedo educativo. Em sua crítica, destaca como todo brinquedo, de maneira mais ou menos destacada, pode ser educativo. Aponta que essa adjetivação trata a função geral do brinquedo de forma equivocada, visto que justapõe o pedagógico ao lúdico a fim de abolir a inutilidade, a diversão desinteressada da criança, para introduzir conhecimentos e habilidades de maneira metódica e intencional. Trata-se, portanto, mais de um argumento de venda do que uma característica efetivamente distintiva das possibilidades de experiência da criança junto ao objeto: “[...] o brinquedo educativo se presta muito bem à tarefa de redimir a indústria de brinquedos, assim como os pais que oferecem tais objetos a seus filhos. O industrial, por sua sensibilidade em não restringir suas mercadorias a produtos vulgares, valendo-se de ideias e apelos com estatuto científico. Os pais, por sua inteligência em presentear as crianças com lazer e educação combinados” (Oliveira, 1984, p. 52).

uso de imagens é a base fundamental na qual se assenta a maior parte dos esforços editoriais voltados à criança, e os motivos parecem evidentes: a incorporação de imagens nos livros dedicados às crianças gera maior interesse por parte destas. Independentemente da técnica ilustrativa (seja por meio de desenhos, pinturas, colagens, fotos etc.), a mobilização do visual trava diálogo com a experiência infantil, ainda incipiente junto à escrita. Presume-se que a presença das imagens ancora a leitura tateante das palavras sobre uma espécie de apoio figurado, que gradativamente oferece segurança ao complicado mecanismo de decodificação linguística.

Até aqui, não levantamos objeção. Entretanto, é preciso buscar um entendimento acerca do lugar que as imagens adquirem nos livros e nos usos que deles são feitos. A partir do momento em que a imagem em geral, e o livro infantil ilustrado em particular, se domestica em favor de uma suposta superioridade expressiva da palavra escrita, uma parte importante das contribuições que esse gênero oferece ao processo mais amplo da educação se perde. Com isso, queremos dizer que toda tentativa de limitar a imagem a uma muleta para a abstração é empobrecedora da experiência de leitura do livro infantil ilustrado.

Reza a doutrina cartesiana que ao complexo deve anteceder o simples, que o saber humano possui uma ordem natural que se constrói analiticamente das partes ao todo. É assim que as velhas cartilhas de alfabetização mobilizam as imagens como ícones a partir dos quais as palavras – simbólicas, em uma acepção semiótica – devem ser interpretadas. Do simples (a imagem), conduz-se ao complexo (o código escrito), da parte (a figuração de objetos particulares) ao todo (a abstração do conceito). A imagem, apequenada, cumpre seu destino de condutor do ato da leitura de sua infância à sua maioridade, esta que se traduz no domínio da palavra escrita. Pode, assim, ceder lugar ao livro sério, sem figuras.

Apesar da evidente importância da formação de leitores proficientes, há nesse encadeamento didático algo mais que um direcionamento técnico na mobilização de linguagens. Subsiste aqui certo pressuposto acerca de qual papel a imagem está pronta a assumir na construção e transmissão de saberes humanos, o de que apenas pela palavra se educa, que pelo conceito se compreende, pelo abstrato se revela a inteligência. Porém, a

simplicidade da imagem é enganosa; a facilidade com que a criança dela se aproxima faz crer que se trata apenas de um rascunho de pensamento, por isso adequada à “inexperiência” infantil. Assim como a própria criança, a imagem aguardaria seu desenvolvimento.

Essa perspectiva constitui, a nosso ver, um engano epistemológico importante na apreciação do livro ilustrado, engano este profundamente relacionado à crítica feita por Gilbert Durand (2004) à iconoclastia do pensamento moderno/científico. Para o eminente antropólogo francês, o pensamento ocidental carrega um vício que se traduz na desvalorização da imagem em prol de uma razão voltada às certezas e lógicas, que atinge seu ponto máximo no cientificismo moderno e sua busca por uma verdade monista:

Lógico que, se um dado da percepção ou a conclusão de um raciocínio considerar apenas as propostas “verdadeiras”, a imagem, que não pode ser reduzida a um argumento “verdadeiro” ou “falso” formal, passa a ser desvalorizada, incerta e ambígua, tornando-se impossível extrair pela sua percepção (sua “visão”) uma única proposta “verdadeira” ou “falsa” formal. A imaginação, portanto, (...) é suspeita de ser “a amante do erro e da falsidade” (Durand, 2004, p. 10).

Sob um pensamento dicotômico, no qual a clareza do texto se contrapõe à confusão da imagem, não há dúvidas de que o livro ilustrado entrega menos ao leitor do que a escrita sem figuras. O livro é o suporte por excelência da palavra escrita; nessa tradição, a imagem parece uma convidada que deve permanecer até o momento em que seja conveniente. Assim que o leitor prescindir do apoio visual, a ilustração deve ceder lugar a um conhecimento ordenado e preciso. Porém, há dois pontos que essa visão simplificadora ignora, resultando em prejuízo ao papel formativo do livro ilustrado. Primeiramente, faz-se pouco caso de uma “alfabetização visual”, tão necessária quanto mais profundamente imergimos em uma “civilização da imagem”.<sup>6</sup> Se o desenvolvimento técnico-industrial propiciou uma

---

6. Para Durand (2004), é necessário frisar, dizer que vivemos a emergência de uma civilização da imagem não significa uma valorização da imagem como possível via de acesso ao saber: “É preciso frisar este paradoxo de uma civilização, a nossa, que, por um lado, propiciou ao mundo as técnicas, em constante

explosão de imagens em nosso cotidiano, cumpre reconhecer que grande parte delas não se propõem a nada mais que distrair ou manipular. Ora se oferecem a um consumo fácil e superficial, ora vêm para endossar, como prova material, uma ideologia qualquer. Dessa maneira, aprender a ler imagens, compreender o deslocamento paradigmático que se opera ao reconhecermos seu valor epistêmico, torna-se fundamental para bem navegar na sociedade contemporânea. Se a imagem hoje é ubíqua, faz-se urgente uma educação que nos ensine a lê-la, que nos incentive a atravessar a casca onde residem as intuições mais óbvias e a penetrar na substância densa de seu potencial universo simbólico. Cabe a uma educação da imaginação “formular uma ética, uma legítima sabedoria das imagens” (Wunenburger, 2007, p. 26), na qual possamos nos fiar no exercício de nossa atividade imaginativa.

Em segundo lugar, cabe reconhecer que a imagem trabalha em prol do imaginário, inclusive do que existe de imagem (poética) no texto. Nesse sentido, além de uma alfabetização visual, poderíamos pensar reversivamente em uma apreciação imagética da palavra, um fruir-se de seu devaneio. É certo que a compreensão disseminada da imagem como texto é importante e contributiva, pois a insere decisivamente no campo da interpretação; Fávero e Koch (*apud* Camargo, 2003, p. 274), por exemplo, entenderão texto como “qualquer tipo de comunicação realizada através de um sistema de signos”, o que abarca a ilustração do livro infantil. Reconhece-se assim que a imagem possui códigos cujo domínio permite trabalhá-la como linguagem. Entretanto, se nos fiarmos na posição de Gilbert Durand (2000) acerca do simbólico, devemos entender que a imagem como símbolo opera no campo dos sentidos de maneira diferente do signo comum, uma vez que expressa, mais do que comunica. O signo comum é indicativo, na medida em que aponta para “um significado que poderia estar presente ou ser verificado” (Durand, 2000, p. 8); já o símbolo se lança sobre um sentido que não pode ser representado, ou seja, refere-se

---

desenvolvimento, de reprodução da comunicação das imagens e, por outro, do lado da filosofia fundamental, demonstrou uma desconfiança iconoclasta (que ‘destrói’ as imagens ou, pelo menos, suspeita delas) endêmica” (Durand, 2004, p.7).

“a um sentido e não a uma coisa sensível” (ibidem, p. 10). Será sempre ambíguo, uma vez que sua mensagem não reside em um objeto que se queira representar, mas antes em um indizível significado que só emerge na presença do próprio símbolo e em suas sucessivas recorrências, em um processo sempre aproximativo. O símbolo, dirá Durand (2000, p.11) é “epifania, isto é, aparição, através do e no significante, do indizível”.

Queremos insistir que a imagem frequentemente assume, no livro infantil, uma função mais complexa do que a simples ilustração, quando entendida como figuração redundante de uma narrativa dada em palavra. Das imagens podem brotar sentidos que complementam, complexificam ou negam o texto, em uma dinâmica sofisticada de expressão. Assim, o visual ganha estatuto de gerador de sentido, deixa de ser pensado como adorno ou distração e permite uma relação profunda e problematizante com o real, explorando sua potência estético-hermenêutica: “as imagens transitam entre dois registros: o estético, pois são indissociáveis de nossa relação afetiva com o mundo, e o hermenêutico, à medida que, por meio delas, situamo-nos no real, atribuindo alguma interpretação às coisas e a nós mesmos” (Almeida; Beccari, 2016, p. 16). Como experiência imediata, a leitura de livros ilustrados é fonte de um prazer genuíno da criança, pautado no gosto pela narrativa, no desafio interpretativo e no deleite visual. Como processo educativo, trabalha uma espécie de alfabetização que, ao mergulhar simultaneamente na decodificação dos códigos escritos e na fruição das imagens – quer pictóricas, quer poéticas – melhor qualifica a criança para uma complexa leitura do mundo. Ensina, assim, que há um tipo de saber sobre a realidade que só se presentifica no espetáculo da imagem, que só irrompe como rastro esquivo do simbólico.

\*\*\*

Aceitar as especificidades do livro infantil e trabalhar suas muitas possibilidades é uma oportunidade para se abrir a um trabalho altamente criativo de incorporação da imagem como categoria expressiva cujo valor repousa nela mesma, e não em uma função subalterna à palavra. Esse reconhecimento permitiu a emergência de um segmento

prolífico e rico, regido por uma espécie de cultura de experimentação verbo-visual, na qual se privilegia uma leitura dialógica de imagem e palavra. Junto aos artistas plásticos, não espanta que haja tanto no cenário nacional quanto internacional um número elevado de designers gráficos de ofício que dedicaram alguma atenção ao livro ilustrado. A título de exemplo, é possível citar Paul Rand, Saul Bass, Bruno Munari, Milton Glazer, Seymour Chwast, Gustavo Piqueira, Guto Lins, Kiko Farkas, dentre outros. A abertura da criança ao inusitado e o menor compromisso com a lógica linear do texto escrito serve, ademais, como um convite à exploração da própria forma do livro como suporte, resultando em projetos que resvalarão no conceito de livro-objeto ou até de livro de artista.

Não apenas a criança constitui o público que se deleita com o livro ilustrado. O encantamento das imagens nessas publicações parece atingir igualmente o leitor adulto, o que conduz a uma maior aproximação deste segmento do mercado editorial. Porém, é interessante notar também como surgem títulos adultos semeados por imagens, oferecendo ao leitor uma experiência diferente de apreciação do livro. Nesse sentido, o livro infantil parece educar o livro adulto, ao revalorizar o trabalho ilustrativo como componente frutífero na relação com o universo literário. Não se trata, evidentemente, de um fenômeno novo, mas a presença da imagem no livro adulto tem chamado atenção. As inquietantes ilustrações de Kat Menschik para o conto *Sono*, de Haruki Murakami (2015), são exemplares dessa potência imagética em contato com a literatura, assim como obras clássicas recentemente reeditadas – vide a edição de *Contos de Imaginação e mistério*, de Edgar Allan Poe (2012), com ilustrações de Harry Clarke. Também se destaca a produção abundante e sofisticada de histórias em quadrinhos e *graphic novels* hoje disponíveis, revelando o alcance simbólico que a conjugação imagem-texto é capaz de ter.<sup>7</sup> Cabe, ainda, mencionar o trabalho de Shaun Tan, que em *Contos de lugares distantes* (2012) põe em xeque, com seus textos e ilustrações provocantes, a já discutida fronteira entre literatura adulta e infantil.

---

7. Sobre esse tema, vale consultar a dissertação de mestrado de Sabrina da Paixão Brésio (2016).

Imagens não valem mais que palavras. São modos de expressão que não podem ser postos em uma balança. Possuem “parâmetros” cuja comparação só pode ser dada por analogia, e nunca como se tivessem uma mesma natureza objetivamente comparável. É daí que advém a riqueza de cada uma, justamente por alcançarem regiões de inteligibilidade distintas e, em seu jogo dialógico, ainda outras. Por isso, há de se cuidar para que o livro infantil ilustrado não seja menosprezado como categoria meramente transitória. Ele integra, efetivamente, o corpo variegado de nossa cultura e pode ser visto como produto de um amadurecimento consistente de linguagem. Assim, temos hoje como falar em clássicos do gênero e podemos olhar, com respeito e gratidão, para obras que inspiraram e continuam a inspirar nossa capacidade de pensar e sonhar este ou outros mundos.

*Dedicado ao sempre-mestre Marcos Ferreira-Santos.*

## Referências

- ALMEIDA, Rogério de; BECCARI, Marcos. A expressão do real: estética e hermenêutica das imagens. **Filosofia e educação**, v. 8, n. 1, Campinas, fev./mar. 2016, p. 7-25.
- BRÉSIO, Sabrina da Paixão. **Nas trilhas do herói**: histórias em quadrinhos e itinerários de formação. Dissertação (Mestrado) – Orientador: Rogério de Almeida. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.
- CAMARGO, Luís. Para que serve um livro com ilustrações? In: JACOBY, Sissa (org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003, p. 273-301.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2a. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- \_\_\_\_\_. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 3a ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.
- GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- LACY, Lyn Ellen. **Art and design in children's picture books**. Chicago/London: American Library Association, 1986.
- MURAKAMI, Haruki. **Sono**. Ilustrações de Kat Menschik. Rio de Janeiro: Objetiva/Alfaguara, 2015.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro Ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosacnaify, 2011.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles. **O que é brinquedo**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, Marcelo. A relação entre o texto e a imagem. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008, p. 123-139.
- POE, Edgar Allan. **Contos de imaginação e mistério**. Ilustrações de Herry Clarke. São Paulo: Tordesilhas, 2012.
- SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. São Paulo: Rosari, 2013.
- SOUZA, Ana A. Arguelho de. **Literatura infantil na escola**: a leitura em sala de aula. Campinas: Autores Associados, 2010.
- TAN, Shaun. **Contos de lugares distantes**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O imaginário**. São Paulo: Loyola, 2007.

# Cultura e educação afro-ameríndia: fluxos da experiência na FE-USP

Marcos Ferreira-Santos<sup>1</sup>

*“Há Malês que vem para bem”*

Akins Kintê, poeta da periferia

## Antecedentes históricos

Logo após a promulgação da lei 10.639/03 foram organizados fóruns regionais pela SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (atual nomenclatura é SECADI), do MEC – Ministério da Educação, em várias regiões do país com a finalidade de dar a conhecer a promulgação da lei, a história de sua conquista pelo movimento negro organizado, bem como os desdobramentos para sua efetivação na educação básica para atender aos propósitos de abarcar a história e cultura africana e afro-brasileira.

Em função de meu trabalho de pesquisa (Ferreira-Santos, 2002, 2005a) e da proximidade com o grupo gestor naquele momento, participei de maneira intensa dos fóruns em São Paulo, Manaus, Recife e Porto Alegre e que resultou na publicação do livro *Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03* (SECAD/MEC, 2005).

---

1. Professor de mitologia, livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pesquisador do *Lab\_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura*. E-mail: marcosfe@usp.br.

Nesta significativa publicação, minha contribuição está no capítulo *Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku* (Ferreira-Santos, 2005b), lastreado pelas pesquisas e reflexões que venho realizando há décadas em relação ao mito e à ancestralidade nas sociedades tradicionais contemporâneas (em especial, guarani, quéchuas, basca e yorubá; além de algumas orientais como a sufi, hindu, japonesa e chinesa). Tentando pontuar de maneira mais recursiva a noção de processo identitário (ao invés das discussões dicotômicas baseadas na lógica aristotélica da identidade), fui metaforizar na narrativa mítica da Guiné, atualizada pelo diretor francês Michel Ocelot (que lá viveu sua infância), intitulada *Kiriku e a feiticeira*, o drama e o imperativo sociocultural da *convivência*, como forma de atravessar a dor do espinho pela arte da paixão. Na narrativa, a maldade da feiticeira Karabá se dá pelo fato de ela ter tido um espinho cravado em sua coluna vertebral, e é somente pela arte da paixão de Kiriku (que inicialmente a combate, mas sempre querendo saber “*por que ela é má?*”) que consegue arrancá-lo com seus próprios dentes.

Naquela oportunidade, num contexto de leitura mitohermenêutica<sup>2</sup> e sempre com um lastro vivencial amparado pelas minhas próprias memórias para encarnar as investigações e reflexões de caráter mais acadêmico (Ferreira-Santos, 2010a), fiz num exercício de síntese o que seria necessário a partir da promulgação da lei para que ela se efetivasse como política de ação afirmativa; sobretudo, atento à sugestão de Paulo Freire de que é necessário passar da *denúncia* ao *anúncio*. Resumindo-as, afirmo que seria necessário:<sup>3</sup>

- massa crítica na produção de conhecimentos: incentivar a maior produção possível de trabalhos, artigos, livros, dissertações e teses sobre a cosmovisão afro-brasileira, suas características, histórias; bem como incrementar a produção de ficções engajadas nesta cosmovisão, principalmente, para o público infanto-juvenil – herdeiros de nosso presente;

---

2. Ferreira-Santos, 2005a, 2017; Ferreira-Santos; Almeida, 2012.

3. Ferreira-Santos, 2005b, p. 226-227.

- difusão: incrementar as formas de difusão destes conhecimentos através de todas as formas possíveis nos meios de comunicação (jornal, revistas, rádio, tv, cinema, internet); mas, sobretudo, incentivar a apropriação, produção e uso destes meios pelos próprios afro-descendentes;
- partilha de experiência: otimizar os espaços de troca e partilha das várias experiências em congressos, simpósios, fóruns, exposições, eventos e espetáculos;
- pacificação dos brancos: continuar ainda com paixão e convivência a tarefa histórica afro-ameríndia no sentido de incrementar o diálogo entre as diferentes tradições valorizando a aprendizagem recíproca e a fruição intercultural, visando a manutenção do convívio pacífico;
- abertura ao diferente como re-encontro de si mesmo: evitar as manobras perversas de inculcação do preconceito e da discriminação, sob as mais variadas matizes ideológicas, como forma privilegiada de autenticidade e lealdade à busca da realização comunitária e, portanto, de si mesmo.

Desta forma, tentava evidenciar o caráter contraditório na promulgação da lei entre os valores e princípios educativos próprios da cultura ocidental que predominam nos sistemas de ensino escolarizados e os valores e princípios educativos próprios da ontologia afro-brasileira e, posteriormente, também ameríndia. Tal contradição: ensinar conteúdos relacionados com as matrizes afro-ameríndias com uma forma ocidental baseada na lógica aristotélica e no pensamento cartesiano seria como dançar um tema africano com espartilho e sapatilhas de balé clássico.

A consciência aguda desta contradição – que equivale a apropriar-se destes princípios e valores em nossa própria ancestralidade – é o que poderia, nas brechas institucionais, promover um verdadeiro compartilhar das histórias e culturas afro-ameríndias, contaminando o fazer “*educativo*” escolar com aquilo que mais nos caracteriza: nossas matrizes híbridas e caboclas epistemológicas, axiológicas e existenciais.

Por isso, a necessidade de incentivar a formação de uma massa crítica de conhecimentos sobre a cosmovisão afro-brasileira, cuidar de sua difusão e apropriação pelos

próprios afrodescendentes, a partilha dos conhecimentos, a contínua “*pacificação dos brancos*” e a consciência da jornada interpretativa necessária na busca de nós mesmos na abertura ao diferente.

Quando o movimento indígena consegue a aprovação da lei 11.645/08 para a inclusão das história e culturas indígenas neste mesmo contexto, conseguimos a ampliação da política de ação afirmativa na educação básica no intento de corrigir o apagamento histórico que se fez no Brasil sobre a realidade de nossas matrizes ameríndias, tanto em meio florestal, rural, urbano ou rurbarano. Estando eu comprometido com estas causas desde 1978 quando do convívio com as aldeias kaikang e guarani no sudoeste do Paraná, na aprendizagem do *ñande rekó* (modo ancestral de viver) com o mestre Ângelo Kretã (Castro, 2011), na aldeia de Manguairinha/PR (assassinado pelas indústrias madeireiras em janeiro de 1980); participei com Ailton Krenak, Marcos Terena e várias outras lideranças indígenas na criação da UNI – União das Nações Indígenas, que: “*nunca foi reconhecida pelo governo do Brasil, que considera inadmissível a existência de outras ‘nações’ em seu território, mesmo sendo um país que engloba povos indígenas com línguas e costumes próprios*” (ibidem, p. 151).

Na cerimônia em memória de um ano de sua morte em Curitiba foi feita a leitura da obra “*Missa da Terra sem males*”, mito de origem guarani, de que participei também no ano seguinte no teatro do TUCA na PUC-SP com os autores, D. Pedro Casaldáliga (então bispo de São Felix do Araguaia), o poeta Pedro Tierra e o folclorista argentino Martin Coplas; o coral *Martin Luther King* sob regência de Regina Lucatto e o grupo de música indígena e latinoamericana que eu liderava na ocasião, *Amauta*, no primeiro congresso de direitos humanos pós-golpe de 1964 ainda sob a forte vigilância da ditadura. A extrema direita provocou na semana seguinte o criminoso incêndio do teatro como resposta à manifestação que contou com quase duas mil pessoas de vários lugares do mundo (Ferreira-Santos, 2005b, p. 206).

Destas tramas vivenciais e epistemológicas, é que venho deste então, e com o amparo da legislação finalmente aprovada em 2008, realizando ações para sua efetivação nos espaços de atuação social, política, cultural e acadêmica em que me insiro.

## Mobilização estudantil e criação compartilhada

Fui convidado a uma consultoria a formação de alto escalão na Universidad de Postgrado do Equador, através do *IAEN – Instituto de Altos Estudios Nacionales*, a partir de 2008, com a incorporação do princípio quéchua de *Sumac Kawsay* (bom e belo conviver – viver em plenitude) como princípio constitucional no Equador. Neste sentido, a nova constituição daquele país, em função da forte mobilização e organização do movimento indígena desde os anos 1960, incorporou a tese do Estado equatoriano como estado plurinacional e intercultural, além da própria natureza como sujeito de direitos. Conquista imprescindível para o movimento ameríndio em todo o continente, a experiência tem fortes desdobramentos para o Brasil; assim como tenho levado para estes campos andinos a experiência da aprovação da lei 11.645/08, como política de ação afirmativa em educação.

Estas discussões foram disseminadas em minhas atividades de orientação acadêmica de trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica, mestrados, doutorados e pós-doutoramentos, bem como nos cursos ministrados na área que iniciei na Faculdade de Educação (USP), a saber: *Cultura e Educação* (I – teoria da complexidade, II – Imaginário e Processos Simbólicos, e III – mitologias – uma introdução). Tais discussões se alastraram também para as disciplinas obrigatórias que ministrava, POEB – Políticas Públicas e Organização da Educação Básica e Coordenação do Trabalho na Escola, todas no curso de Pedagogia e nos cursos de Licenciatura – USP.

Em razão das provocações efetuadas e diante da impossibilidade estrutural de organizar um curso de especialização para dar subsídios à lei, em parceria com o SECAD naquele momento (esta foi uma das alternativas encontradas em várias outras universidades públicas) – falta de professores, falta de financiamento para contratação de novos professores, priorização dos cursos de graduação, aposentadoria antecipada pelas mudanças legislativas etc.; fatores que assolaram a USP nestes últimos anos e se agravaram na última gestão; ocorreram duas mobilizações estudantis que considero significativas para a experiência da Faculdade de Educação.

A primeira delas ocorre em 2004, logo após a realização de um seminário intenso que organizei sobre *Educação Ancestral Ameríndia: impasses e limites da escolarização* (2003) na própria FEUSP com vários orientandos e lideranças indígenas, cuja abertura contou com músicas e instrumentos indígenas (quéchuas, krahó e guarani) executados por mim e Sergio Taioli (na época mestrando da área) com o apoio do coral *Canto de Todos os Cantos*, sob regência de Lucymara Apostólico. Na oportunidade também exemplificava as peculiaridades dos princípios educativos no universo quéchua, guarani e basco, resultantes da investigação de pós-doutoramento que havia feito em Euskal Herria (Ferreira-Santos, 2004a), posteriormente convertida em tese de livre-docência. Os alunos e alunas de graduação sentiam falta de um espaço apropriado para as experimentações em arte-educação que se restringiam a apenas uma disciplina na grade curricular de caráter mais conceitual e que dividia o único semestre previsto com aulas de educação física. Motivo de chacota em qualquer evento sério de ensino de artes no Brasil e no Exterior, tal fato, na verdade, evidenciava de maneira explícita a pouquíssima importância curricular dada a estes conteúdos. Desta mobilização que se iniciou com seminários e oficinas sobre cultura popular (Ferreira-Santos et. al., 2007), originou-se um projeto de criação de um laboratório didático e de pesquisa que contemplasse estas dimensões do ensino de Artes, mas que contemplasse também as questões da diversidade, num viés mais antropológico (culturas populares, cultura afro-brasileira, culturas indígenas e o contato com outros povos imigrantes). Em 2006, foi homologada pela Congregação da Faculdade de Educação a criação do *Lab\_Arte – laboratório experimental de arte-educação e cultura*, como laboratório didático, núcleo de pesquisa e programa permanente de cultura e extensão (Ferreira-Santos, 2007a); inicialmente sob a minha coordenação a convite dos alunos e alunas do curso, e hoje a coordenação é dividida entre os professores Rogério de Almeida (FE-USP) e Soraia Chung Saura (EEFE-USP), ambos da área de pós-graduação em *Cultura, História e Filosofia da Educação*.

O Lab\_Arte que havia sido criado naquele momento com quatro núcleos de vivência e experimentação (música, teatro, dança e artes visuais); hoje, decorridos mais de dez anos de trabalho, se estrutura com quinze núcleos (além dos quatro iniciais, mais os núcleos de

poesia, educomunicação, fotografia, dramatização de contos tradicionais, cinema, história em quadrinhos, vídeo-animação, narração de estórias, palavra, fios & tramas, e circo). Seus monitores são alunos de graduação ou de pós-graduação que têm experiência anterior na linguagem a ser desenvolvida, com gestão compartilhada, o espaço físico adaptado no Auditório Helenir Suano (sala 130 do Bloco B), e que mantêm, além do viés mais antropológico de fundo, a preocupação em propiciar experiências formativas que servirão de repertório para a atuação dos futuros professores aliado à discussão teórica advinda das inquietações geradas nas experimentações. Desta forma, não se trata de formar o ator, o músico, bailarino ou o fotógrafo, mas de oportunizar a vivência concreta das linguagens para o seu exercício futuro como educadores num fluxo cultural que exige um tratamento sempre interdisciplinar.

Neste quadro, evidentemente, se vivenciam outros princípios educativos muito mais próximos às matrizes afro-ameríndias.

Assim é que se inicia a outra mobilização estudantil importante para nossas reflexões aqui. Permeados por estas inquietações proporcionadas na área e que vinham se consolidando também na orientação acadêmica (direta ou indireta) de vários trabalhos de investigação que se pautavam nas matrizes epistemológicas e simbólicas afro-ameríndias, os alunos e alunas do curso de Pedagogia, em especial, começaram a se mobilizar para que a estrutura curricular de seu curso contemplasse uma disciplina que atendesse às exigências da Lei 11.645/08. Contando com o apoio ainda tímido do *Centro Acadêmico Professor Paulo Freire* (nos últimos anos tem sofrido problemas de representação e de atuação mais consistente por vários motivos que extrapolam nossa reflexão aqui), vários alunos e alunas começaram a tramitar listas de assinaturas e debates com esta finalidade ao longo dos anos de 2011 e 2012 com o mote do aniversário de dez anos da promulgação da lei 10.639/03. As ações se intensificaram nas negociações com a Comissão de Graduação da unidade que, ainda refratária à idéia de uma disciplina obrigatória, concordou com a sua implementação como disciplina optativa. Também a convite do coletivo de alunos e alunas, por ter sido o interlocutor destas questões nos outros cursos que ministrava, participei das discussões e propostas envolvendo conteúdos e bibliografia próprios a esta disciplina, que se consolidou

na minha proposta formal à Comissão de Graduação, embora a discussão e formalização da disciplina tivessem sido intensamente coletivas. Assim é aprovada a disciplina: *EDA0699 - Cultura & Educação IV: Afro-Ameríndia*, parte da área de conhecimento *Cultura & Educação*, com as primeiras turmas ainda em 2014.

## Princípios educativos das matrizes afro-ameríndias

Com uma produção significativa com as temáticas de ancestralidade, negritude e matrizes ameríndias, vários trabalhos realizados em nossa área vêm atestando a potencialidade destas investigações bem como delineando os princípios educativos que são herdeiros destas matrizes. Sem querer esgotar o rico acervo de que já dispomos nesta área, sinalizo alguns dos trabalhos que têm sido privilegiados nas discussões e experiências educativas no âmbito desta disciplina e com ênfase na lei 11.645/08.

Entre eles, a questão da oralidade nas duas matrizes, afro e ameríndia (Ferreira-Santos, 2004b), inclusive ensejando a reflexão sobre nossa constituição *cabocla* foram poeticamente investigadas por Elis Regina Feitosa do Vale (2012) no universo da capoeira angola, área de investigação também contemplada por Rosângela Araújo (2004), mestra Janja, na relação mestre e discípulo; além de Fábio Gomes Cardia (2012), que evidencia as similitudes destas relações com o extremo oriente. Porém, todos os trabalhos de investigação priorizam a história oral e a oralidade presentes no respeito aos colaboradores e suas histórias de vida. Estas dimensões míticas próprias da ancestralidade africana foram investigadas também em sua atualização no cinema a partir do já clássico *As Filhas do Vento*, de Joel Zito Araújo (Ferreira-Santos, 2007b).

Além da capoeira angola, outras manifestações como o jongo foram investigadas por Carolina dos Santos Bezerra Perez (2005) de maneira exemplar. Sobre outras matrizes além do Yorubá, como os *Fons* e os *Tchokwes*, foram estudadas por Julio Cesar Boaro (2013). No tocante às matrizes religiosas e empoderamento da mulher negra nestes princípios educativos afro-brasileiros, outras referências têm sido Denise Botelho (2005) sobre o *Ilê*

*Axé Iya Mi Agba*; e Kiusam de Oliveira (2008) que além do trabalho investigativo também é bailarina e escritora já consagrada de literatura infanto-juvenil com temática negra.<sup>4</sup> Sobre a literatura infanto-juvenil e a presença da personagem negra há a investigação de Andréia Lisboa (2003) que merece destaque. Além do estudo já mencionado do jongo temos o belo trabalho de investigação poética de Soraia Chung Saura (2008) sobre a manifestação do Bumba-meu-boi e que hoje, professora na Escola de Educação Física e Esporte da USP, lidera o *CESC – Centro de Estudos Sócio-Culturais* e com a qual temos tido intensa troca de experiências, inclusive na linguagem do cinema.<sup>5</sup> As manifestações afrodescendentes e sua forma de atualização na educação popular e nas periferias foram magistralmente apontadas e exercitadas numa epistemologia cabocla e numa *pedagoginga* por Allan da Rosa (2009; 2013), cuja atuação no movimento cunhado como “*literatura periférica*”, cooperativas de poesia e cursos populares sobre negritude, a partir da editora Edições Toró tem se desdobrado em repercussões no Brasil e exterior.

Sobre os princípios ameríndios de educação, em suas formas iniciáticas e de diálogo com a ancestralidade tanto nas terras altas (cordilheira) como nas terras baixas, foi investigado na iniciação guarani por Eloisa Riva Moura (2005), bem como a *poética do ouvir* guarani por Amilton Pelegrino (2005) que hoje desenvolve importante trabalho entre os Ashaninka no Acre. Sobre as complexas relações entre a iniciação guarani e o modelo escolar na memória de professores indígenas, o marcante trabalho de Adriana Testa (2007) é referência inclusive para a metodologia de história oral. Neste aspecto, no universo maxakali, tivemos o significativo trabalho sobre sua iconografia de Luciane Monteiro Oliveira (2006) que se destaca também na educação patrimonial em sítios arqueológicos em Minas Gerais, com relevante trabalho na Universidade Federal de Juiz de Fora.

---

4. *Omo-Oba: Histórias de Princesas* (Mazza Edições, 2009; 2ª edição em 2012) que foi recomendado pela FNLIJ/2010 e selecionado pelo PNBE/2011; *O mundo no black power de Tayó* (Editora Peirópolis, 2013) que ganhou o PROAC Cultura Negra/2012; *O mar que banha a Ilha de Goré* (Editora Peirópolis, 2014) que ganhou prêmio da Biblioteca Nacional/Produções Negras/2013.

5. Cf. Almeida; Ferreira-Santos, 2012, 2014; Sanchez; Ferreira-Santos; Almeida, 2012.

Nas terras altas temos os trabalhos também significativos de Wilfrido Palacios Paredes (2011) sobre os movimentos indígenas no Equador, assim como o de Patrícia Perez Morales (2008) sobre a noção de espaço-tempo unitário na cosmovisão quíchua e quéchua na cordilheira, além de propagar a experiência do Lab\_arte nas universidades de Bogotá e no Planetário de Bogotá em trabalho conjunto que viemos realizando ao longo destes anos (Ferreira-Santos; Morales; Rubira, 2014).

A articulação entre estes princípios educativos afro-ameríndios e o ensino de Artes numa perspectiva plural e intercultural têm sido uma das tônicas em várias investigações realizadas (Ferreira-Santos, 2010b, 2004c, 2011, 2006a, 2006b).

## Desdobramentos

Entre os principais desdobramentos da experiência da disciplina cultura e educação afro-ameríndia, além de sua organização em termos de conteúdo estar centrada na produção de conhecimento pelos próprios africanos,<sup>6</sup> afro-descendentes e ameríndios; é a preocupação com a forma de compartilhar estes saberes ao modo afro-ameríndio, precisamente, como forma de fugir da esquizofrenia reinante no magistério (fundamental, médio, superior e de pós-graduação) e das contradições entre teoria e prática, forma e conteúdo.

Trata-se de apresentar e discutir, de maneira introdutória, aspectos de história e cultura afro-brasileira e indígena na forma de subsídios para a atuação futura dos pedagogos e pedagogas na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08, numa perspectiva de interculturalidade, combate ao racismo e reconhecimento de outras possibilidades de educação para além do modelo escolar ocidental. Tal exercício de leitura étnico-racial plural

---

6. Sobretudo a partir da obra editada por Joseph Ki-Zerbo (2010), *História Geral da África*, que é considerada, na sua tradução ao português, organizada por Kabenguele Munanga e Carlos Serrano, como mais uma vitória do pan-africanismo em língua lusófona. Veja-se: Bocandé; Boukari-Yabara, 2015.

se pauta no percurso formativo de educadores em cultura e educação compreendendo melhor a diáspora africana e suas matrizes na herança atlântica e na costa pacífica, a tensão entre a estrutura patriarcal do colonialismo ibérico e o matriarismo das sociedades afro-ameríndias, o hibridismo intercultural e suas expressões sócio-culturais e antropolíticas, as ancestralidades afro-ameríndias nas artes e no campo cultural, a resistência quilombola e a diferença entre educação indígena e escola *para* indígenas; e os limites e possibilidades das experiências de ações afirmativas no Brasil, bem como o princípio constitucional de Sumac Kawsay nas experiências recentes em Bolívia e Equador.

Trata-se de disciplina pertencente à área de conhecimento de *Cultura & Educação* voltada a um percurso formativo de educadores que pretende fornecer subsídios teóricos e vivências experimentais na interface entre a antropologia educacional, arte-educação e ação cultural. É a forma encontrada de constituir um repertório pessoal para o(a) educador(a) capaz de contribuir com alternativas em seu estilo didático e engajamento comunitário na sua atuação futura. Isto a se dar tanto âmbito da escolarização formal como, principalmente, na atuação como mediadores culturais na organização de serviços educativos em museus artísticos, didáticos e científicos, centros de arte e cultura, oficinas culturais, projetos de extensão universitária, projetos educativo-culturais de organizações não-governamentais e de movimentos sociais, tendo como inspiração básica os princípios de interculturalidade, combate ao racismo e vivência plural na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena<sup>7</sup> no ensino fundamental e médio no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira.

Para tanto as aulas expositivas se revezam na mediação de leitura, leitura dramática de contos tradicionais e sua discussão dialógica, além de aulas práticas com oficinas de trans-tradução poética nas experiências de releitura (pintura, mosaicos, xilogravura, música, dança, dramatização teatral, performances, argila), tendo como principal elemento

---

7. Uma boa síntese do movimento indígena no Brasil e as diferenças educativas se encontra em: Munduruku, 2012.

de avaliação a sua experimentação em vídeo como registro poético na forma de um vídeo-poesia de até cinco minutos (Almeida; Ferreira-Santos, 2014, p. 9-18) a ser discutido coletivamente nos últimos encontros e que possibilitam um outro olhar sobre a forma como se realizaram as aprendizagens significativas da experiência da disciplina ao longo do semestre. Desta forma, se relativiza o discurso verbal racionalizado e academicamente enquadrado que não consegue dar conta da amplitude da tradição oral e do privilégio da palavra na tradição viva (Hampatê Bá, 2010).

Neste sentido, o exercício simultâneo da razão e da sensibilidade, numa *co-razón*,<sup>8</sup> extrapola a tradição aristotélico-cartesiana de matriz branco-ocidental, bem como a tradição jesuítico-iluminista da universidade brasileira lastreada em processos mnemônicos, autoritários e monológicos. A tarefa primeira nesta experiência é, precisamente, livrar-se de todos os “*penduricalhos pedagógicos*” (resenhas, fichamentos, seminários de alunos, provas e trabalhos escritos que compelem à cópia, reprodução e aceitação acrítica) que atestam o vergonhoso processo de “escolarização” do nível superior. Numa formação mais coerente com o propósito de compreender nossas próprias matrizes afro-ameríndias<sup>9</sup> são privilegiadas as formas compartilhadas de discussão dialógica em que se asseguram aos alunos e alunas a possibilidade de questionamentos, impressões e relatos de experiências, sobretudo na forma ancestral das rodas de conversas, mesmo se tendo em média sessenta alunos por turma. Aqui se abre mão da organização jesuítica das cadeiras alinhadas de forma militar, umas atrás das outras, enfileiradas tendendo à palavra autoritária de um único centro de referência que é o(a) professor(a), ao modo iluminista.

As rodas, por sua vez, são precedidas de cantos tradicionais com instrumentos orgânicos tradicionais (djembês, tambores luba de cabaça, bombos, caxixis, darbak, flautas xinguanas, quenás, tarkas, zampoñas, maracás guarani etc.). Em geral, são finalizados com danças tradicionais de matriz africana ou ameríndias (jongo, ciranda, danças circulares indígenas etc.).

---

8. A partir de Andrés Ortiz-Osés (Ferreira-Santos, 2004a).

9. Outro trabalho imprescindível para a compreensão destes princípios é: Oliveira, 2003.

Muitas destas ocasiões, os alunos e alunas são levados para fora da sala de aula e, coletivamente, fazem um cortejo de dança e canto ao longo dos frios corredores da faculdade levando a graça, o riso, a alegria e a força de sua ancestralidade revisitada. Portas fechadas de outras salas de aula mostram a curiosidade dos alunos e alunas, mas também o cenho franzido de descontentamento e desconfiança de outros professores na segurança de seus cabedais aristotélico-cartesianos que nos remontam ao início da universidade no séc. XII e a pouca transformação que logrou nestes séculos. Destes, não poucas vezes, ouvimos as críticas questionando “*para quê uma disciplina assim? Para tocar tambor?*”.

Alvissareiro é o momento atual em que se discute mais uma reforma curricular no curso de Pedagogia e já se avizinha a possibilidade de converter a disciplina, inicialmente, optativa, em disciplina obrigatória para cumprir, finalmente, as exigências da Lei 11.645/08, desta feita com iniciativa da própria Comissão de Graduação, diante das várias manifestações anteriores e da premência de obediência à legislação vigente. Quatorze anos depois da promulgação da lei 10.639/03 estamos na expectativa da contratação de um(a) professor(a) efetivo(a) para ministrar a disciplina agora obrigatória. Mas, esta é tão somente a narrativa de um processo longo e lento de transição que nos expõe a nu o difícil nó que representa o racismo e o preconceito na sociedade brasileira e que se desdobra em suas instituições. Relembrando a pesquisadora e colega Danielle Rocha Pitta da Universidade Federal de Pernambuco, precursora dos estudos sobre o imaginário no Brasil no início dos anos 1970, “a sociedade brasileira é ocidental, mas o povo não.”

Em tempos de contrafluxo autoritário e conservador há que se defender a reforma tardia e as experimentações desta oportunidade.

*Antes tarde que mais tarde ainda, diriam os velhos quilombolas do vale do Ribeira...*

*“As coisas delicadas trata-se com cuidado”*

(Filosofia cabinda)

*“tem mil e quarenta e cinco caroços  
cada um com uma circunferência à volta  
agrupam-se todos (arrumadinha)  
no pequeno útero verde da casca (...)  
as patas lavram o solo  
deixando espaço para  
a semente  
a palavra  
a solidão (...)  
a visão panorâmica do espaço  
para lá do cercado  
entre os chifres de perfil  
o cine-olho paralisa a eternidade”*

– Paula Tavares (2007, p. 71)

## Referências

- ALMEIDA, Rogério; FERREIRA-SANTOS, Marcos (orgs.). **Cinema e as possibilidades do real**. São Paulo: Képos, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Cinema e contemporaneidade**. São Paulo: Képos, 2012.
- ARAÚJO, Rosângela Costa. **Iê, viva meu mestre**: A Capoeira Angola da ‘escola pastiniana’ como práxis educativa. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado, orientação de Roseli Fishmann, 2004.
- BOCANDÉ, Anne; BOUKARI-YABARA, Amzat. L’histoire contemporaine de l’Afrique c’est le panafricanisme. **Africultures**, v. 99-100, n. 3, pp. 76-83, 2014.

- BOARO, Júlio César. **Esculpir o tempo**: arte, educação e ancestralidade entre os Fons, os Iorubás e os Tchokwes. São Paulo: FEUSP, Dissertação de Mestrado, orientação de Rogério de Almeida, 2013.
- BOTELHO, Denise. **Educação e Orixá**: Processos Educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba. São Paulo: FEUSP, tese de doutorado, orientação de Maria do Rosário Silveira Porto, 2005.
- HAMPATÊ BÁ, Amadou. “A tradição viva” (Capítulo 8). In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. 2ª. Edição revisada. Brasília: UNESCO, 2010.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos. Sangoma: um presente sagrado da tradição Zulu. In: CATANI, Afrânio Mendes et. al. (orgs.). **Negro, Educação & Multiculturalismo**. São Paulo: Editora Panorama, p. 23-50, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Crepúsculo do Mito**: Mitohermenêutica e Antropologia da Educação em Euskal Herria e Ameríndia. São Paulo: FEUSP, Tese de Livre-docência, 2004a.
- \_\_\_\_\_. A Sacralidade do Texto em Culturas Oraís. **Diálogo**: Revista de Ensino Religioso, São Paulo, v. IX, n. 35, p. 14-18, 2004b.
- \_\_\_\_\_. Fiestas & Educação Ancestral em Ameríndia: um exercício mitohermenêutico. In: PERES, Lucia Maria Vaz (org.). **Imaginário**: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, p. 39-69, 2004c.
- \_\_\_\_\_. **Crepusculario**: conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi. São Paulo: Editora Zouk, 2a. ed., 2005a.
- \_\_\_\_\_. Ancestralidade e convivência no processo identitário: a dor do espinho e a arte da paixão entre Karabá e Kiriku. In: SECAD/MEC (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO – Coleção Educação para Todos, p. 205-229, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Mari, Pachamama e Ñandecy: matrialismo basco, quechua e guarani e seus desdobramentos sócio-ambientais e eco-pedagógicos. **Anais do XIV Ciclo de Estudos sobre o Imaginário** – Congresso Internacional: As dimensões imaginárias da natureza. Recife: UFPE/Associação Ylê Setí, p. 94-113, 2006a.

- \_\_\_\_\_. Mitohermenéutica de la creación: arte, proceso identitário y ancestralidad. In: FERNÁNDEZ-CAO, Marián López (org.). **Creación y Posibilidad, Aplicaciones del arte en la integración social**. Madrid: Editorial Fundamentos, p. 197-242, 2006b.
- \_\_\_\_\_. Lab\_arte: uma conquista dos alunos. São Paulo: **Feusp Pensa**, n. 3, 3º trimestre, 2007a.
- \_\_\_\_\_. As filhas do vento e a ancestralidade africana: a alma de Orfeu-Jelyia-Griot. In: SOUZA, Edileuza Penha de (org.). **Negritude, Cinema e Educação: caminhos para a implementação da Lei 10.639/2003 – vol.2**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 65-86, 2007b.
- \_\_\_\_\_. Matrices de la persona afro-ameríndia: escritura como obra de vida. In: FLOREZ, C. M. (org.). **Urdimbres**. Cali (Colombia): Editorial Buenaventuriana, p. 219-248, 2010a.
- \_\_\_\_\_. Ancestralidade do Barro: cangomas da afrodescendência. **Espiral negra: ciência e movimento**. Perus: Edições Toró, p. 3-17, 2010b.
- \_\_\_\_\_. Láaròyè! Entre o orun e o aiye, o axé da palavra fecunda. Prefácio. In: SÀLÁMI, Sàlámi (King); RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Exu e a ordem do universo**. São Paulo: Editora Oduduwa, p. 11-14, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Cantiga leiga para um rio seco misturado de poente e outras mitologias**. São Paulo: Képos, 2017.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos (coord.); RIBEIRO, Amanda; LIBERTI, Leonardo; LEMOS, Marília; ARENHÖVEL, Sophie; MEDRADO, Vinícius. Cantos da Educação: mito, antropologia sonora & diversidade na formação docente. São Paulo: FE-USP, **Anais da 5a. Semana de Educação: A USP e a formação docente**, novembro de 2007. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/semana07/completos/mfs1.swf>.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética**. São Paulo: Képos, 2012.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; MORALES, Patrícia Perez; RUBIRA, Fabiana. **Aproximaciones a la educación sensible: vivencia en los núcleos experienciales en Astronomía y Arte-educación**. Bogotá: IDARTES – Planetario de Bogotá, 2014.
- GOMES, Fabio Cardias. **O pulo do gato preto: estudo de três dimensões educacionais das artes-caminhos marciais em uma linhagem de capoeira angolana**. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2012.

- KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**. 2ª edição revisada. Brasília: UNESCO, oito volumes, 2010.
- LISBOA, Andréia. **Nas tramas das imagens: um olhar sobre o imaginário da personagem negra na literatura infantil e juvenil**. São Paulo: FEUSP, mestrado, orientação de Maria Cecília Sanchez Teixeira, 2003.
- MORALES, Patricia Perez. **Espaço-tempo e ancestralidade na educação ameríndia: desdobramentos de Paulo Freire na província de Chimborazo, Equador**. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2008.
- MOURA, Eloisa da Riva. **A iniciação ancestral da criança guarani Mbya**. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação: Marcos Ferreira-Santos, 2005.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- OLIVEIRA, Eduardo. **Cosmovisão Africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, Ibeca, 2003.
- OLIVEIRA, Kiusam Regina. **Candomblé de Ketu e Educação: Estratégias para o empoderamento da Mulher Negra**. São Paulo: FEUSP, Tese de Doutorado, orientação de Kátia Rubio, 2008.
- OLIVEIRA, Luciane Monteiro. **Razão e afetividade: a iconografia maxakali marcando a vida e colorindo os cantos**. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2006.
- PAREDES, Edesmin Wilfrido Palacios. **Hermenêutica das bases ancestrais da educação e seus desdobramentos simbólicos nos movimentos indígenas no Equador**. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2011.
- PELEGRINO, Amilton. **O que se ouve entre a Opy e a escola? Corpos e vozes da ritualidade Guarani**. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2005.
- PEREZ, Carolina Bezerra. **Juventude, música e ancestralidade no jongo: som e sentidos no processo identitário**. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2005.

- ROSA, Allan da. **Imaginário, corpo e caneta**: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação de Maria do Rosário Silveira Porto, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia, autonomia e mocambagem**. São Paulo: editora aeroplano, série tramas urbanas, 2013
- SANCHEZ, Janina; FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de (orgs.). **Artes, Museu e Educação**. Curitiba: Editora CRV, 2012.
- SAURA, Soraia Chung. **Planeta de Boieiros**: imaginário e educação de sensibilidade no interior de brincadeiras de Bumba-meu-boi. São Paulo: FEUSP, tese de doutoramento, orientação de Kátia Rubio, 2008.
- SECAD/MEC (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.o 10.639/03. Brasília: Edições MEC/BID/UNESCO – Coleção Educação para Todos, 2005.
- TAVARES, Paula. **Ritos de Passagem**: poesia. Luanda: Editorial Caminho, coleção Outras Margens, 2007.
- TESTA, Adriana. **Palavra, sentido e memória**: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbyá. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação de Marcos Ferreira-Santos, 2007.
- VALE, Elis Regina Feitosa. **Capoeira em verso e prosa**: imagens da força matricial afro-ameríndia em literaturas da capoeira angola. São Paulo: FEUSP, dissertação de mestrado, orientação: Marcos Ferreira-Santos, 2012.

# “Uma flor rompe o asfalto”: poesia na academia? Travessias entre linguagens no Lab-Arte (FE-USP)

Barbara Muglia-Rodrigues, Miraci Tamara Castro & Nádia Tobias<sup>1</sup>

## Bordando passos pontos palavras

*Preso à minha classe e a algumas roupas,  
vou de branco pela rua cinzenta.  
Melancolias, mercadorias espreitam-me.  
Devo seguir até o enjoo?  
Posso, sem armas, revoltar-me?*<sup>2</sup>

Este é um ensaio a seis mãos. Mãos bordadeiras, dançarinas, escrevientes. Mãos suaves, calosas, digitais entremeadas de terra na busca de uma mestria jardineira. O que essas seis mãos ensaiam comunicar é tarefa obscura e provavelmente impossível: dar voz ao silêncio, iluminar o breu sem matá-lo, bordar o intocável, guiar o labirinto. Mas, teimosas Ariadnes, seguindo uma réstia de sol, vamos fiando o caminho.

- 
1. Arte-educadoras e pesquisadoras do Lab-Arte - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo/SP. E-mails: barbaramuglia@usp.br; castro.tam@gmail.com; nadiaseara@uol.com.br.
  2. O poema *A flor e a náusea*, de Carlos Drummond de Andrade (1989, p. 15-17) não apenas inspirou o título desta “escrevivência”, como também guiou nossas mãos jardineiras na germinação deste texto em flor. Assim, selecionamos algumas estrofes para serem epígrafes de cada parte deste ensaio, como migalhas no caminho do viajero.

A “escrevivência” (Wills, 2013) que empreendemos acompanha uma gravidez, germinação, ou “*prenhez simbólica, isto é, que tem a presença inelutável do ‘sentido’*” (Ferreira-Santos, 2004, p. 66). Essa busca de sentidos que guia nossas mãos no escuro de uma pré-história, ou uma meta-história, do vivido sem pretender uma escrita em uníssono, mas, ao contrário, preservando sua inevitável e rica “*polissemia polifônica*” (ibidem, p. 64). Narrar em conjunto algo vivido pode ser um caminho de construir uma linguagem de experiência, com toda a carga de paixão, dúvida, incerteza, prenhe de silêncio e breu. Pois a experiência não é pautada pelo previsto, pelo projeto. Como afirma Larrosa (2014, p. 69),

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode ‘pre-ver’ nem ‘pre-escrever’. [...] A experiência tem a ver com o não-saber, com o limite do que sabemos. Na experiência sempre existe algo de ‘não sei o que me aconteceu’, por isso não pode se resolver em dogmatismo. A experiência tem a ver com o não-dizer, com o limite do dizer. Na experiência sempre existe algo de “não sei o que dizer”, por isso não pode se elaborar na linguagem disponível, na linguagem recebida, na linguagem do que já sabemos dizer. A experiência tem a ver com o não-poder, com o limite do poder.

Em um mundo onde as palavras *projeto* e *prever* são prestigiosas (ainda mais em se tratando da academia, o território dos grandes projetos intelectivos), vamos andando à contramão. Em vez de projeto, esse ensaio de narrar a seis mãos uma experiência convivida é uma gestação. “A descoberta de Si-Mesmo através do Outro, no diálogo e na intercorporeidade é a vivência e o cultivo de uma gravidez” (Ferreira-Santos, 2004, p. 41).

O que buscamos narrar aqui são experiências, individuais e em grupo, de entrecruzamento de linguagens artísticas em ambiente acadêmico, vivenciadas em oficinas de arte-educação no Lab-Arte.<sup>3</sup> Os escritos e os instantes de dança e bordado aqui apresen-

---

3. Criado em 2006, por iniciativa de alguns alunos de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) para tentar suprir uma importante lacuna nas atividades formativas da instituição

tados são resultantes de vivências desenvolvidas nos núcleos de *Dança, Fios & Tramas* (bordado) e *Palavra*. Algumas dessas vivências foram apresentadas nas dissertações de mestrado *A canoa da escritura formativa: trajetórias do barro pelo rio ao mar* (Castro, 2015) e *Corpocriação: ensaios mareados sobre caminhos de criação poético-corporal em educação* (Muglia-Rodrigues, 2016). As duas pesquisas *sentipensam*<sup>4</sup> (Galeano, 2002) o papel da arte na educação como processo autoformativo da pessoa, obra em aberto, arte em obra, na impermanência das marés – não por acaso, em ambas as águas, em especial o Mar (*La Mar*), surgem como metáfora dessa construção-destruição-reconstrução.

Com base na noção de pessoa como “*permanência aberta*” (Mounier *apud* Severino, 1983), “*produto da tensão constante entre a imanência (facticidade do mundo) e a transcendência (possibilidade de afirmação humana), mediada pela minha corporeidade*” (Ferreira-Santos, 2010, p. 61), seguimos a trilha de uma educação de sensibilidade crepuscular (Ferreira-Santos, 2004), em busca de viver a educação como criação pessoal em contato (diálogo, composição, confronto) com o outro – a alteridade apresentada seja por pessoas, seja por culturas ou pelo ambiente natural.

Articulando leituras e reflexões à vivência de práticas nas quais o corpo e a imaginação estejam em primeiro plano, por meio da dança, do bordado e da palavra poética (falada, escrita e cantada), buscamos pôr em prática o que a educação de sensibilidade propõe: a religação simbólica entre pensamento e corpo, *animus* e *anima*, ciência e arte,

---

por meio de experimentações e vivências nas várias linguagens artísticas, o Lab\_Arte constitui um Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura. Sob a regência dos professores Marcos Ferreira-Santos e Rogério de Almeida, estrutura-se em núcleos de vivência e experimentação, coordenados, a maioria, por estudantes da graduação e da pós-graduação da FE-USP. Entre esses núcleos estão: Narração de Estórias, Dança, Animação, Histórias em Quadrinhos, Cinema, Poesia, Teatro, Fotografia, Educomunicação, Palavra, Música, Capoeira, Artes Visuais, Fios & Tramas (bordado).

4. “Celebração de bodas da razão com o coração / Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? / Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. / Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.” (Galeano, 2002, p. 119.)

conceito e imagem, natureza e cultura, profano e sagrado, ancestralidade e devir, no trajeto antropológico entre exterior (natureza, cultura) e interior (arquétipos, afetos, temperamentos).

## Imaginação nos fundos da academia: sementes em florescência

*Em vão me tento explicar, os muros são surdos.*

*Sob a pele das palavras há cifras e códigos.*

*O sol consola os doentes e não os renova.*

*As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.*

A imagem é uma presença notável nos trabalhos do Lab\_Arte. Desde o espaço físico: uma sala embrenhada nos fundos do prédio principal da Faculdade de Educação, local que de depósito esquecido passou a ser a sede do grupo, onde acontecem aulas, oficinas, saraus, sessões de cinema e rodas de conversa com pesquisadores da casa ou de outras instituições para refletir sobre educação, arte, imaginário, cultura, brincar e temas afins.

Nesse espaço, as imagens, os corpos e os encontros ganham centralidade, de forma coesa com a perspectiva de educação assumida pelo grupo. Essa perspectiva se distingue da postura adotada por parte da academia, que estabelece um divórcio entre corpo e mente, imagens e conceitos. Assim, as imagens e a sensibilidade estariam relegadas ao campo das artes, devendo ser rechaçadas das ciências. Como pressuposto dessa cisão estaria a pretensa distinção entre sujeito e objeto no ato do conhecimento. Em prol da almejada neutralidade científica seria necessário aniquilar o eu que experimenta, sente, sonha.

Em outro passo vêm aqueles que buscam uma compreensão menos fragmentada, mais complexa, simbólica, das diversas esferas do humano. Como propõe Maffesoli (1998, p. 13),

[...] convém elaborar um saber “dionisíaco” que esteja o mais próximo possível de seu objeto. Um saber que seja capaz de integrar o caos ou que, pelo menos, conceda a este o lugar que lhe é próprio. Um saber que saiba, por mais paradoxal que isso possa parecer, estabelecer a topografia da incerteza e do imprevisível, da desordem e da efervescência, do trágico e do não racional. Coisas incontroláveis, imprevisíveis, mas não menos humanas.

No trabalho com as imagens nascidas do corpo no diálogo/embate com os quatro elementos materiais do cosmos (*“hormônios da imaginação”*), desponta Gaston Bachelard. Ao trabalhar com conceitos, abstrações sobre a relação entre criação artística e imaginação, o filósofo-poeta tece uma escrita em que as imagens e os conceitos dialogam:

Um detalhe ínfimo da vida das águas converte-se frequentemente, para mim, em símbolo psicológico essencial. Assim o cheiro da menta aquática acorda em mim uma espécie de correspondência ontológica que me faz acreditar que a vida é um simples aroma, que a vida emana do ser como um cheiro emana da substância, que a planta do riacho deve ressumar a alma da água... [...] o indivíduo não é a soma de suas impressões gerais, é a soma de suas impressões singulares. Assim se criam em nós mistérios familiares, que se designam em raros símbolos. Foi perto da água e de suas flores que melhor compreendi ser o devaneio um universo em emanação, um alento odorante que se evola das coisas pela mediação de um sonhador (Bachelard, 2013, p. 8).

Buscando reabilitar o papel da imagem na capacidade criadora do ser humano, os estudos e vivências do imaginário a revelam como mediadora entre o campo do sensível e do intelectual, ao compreenderem tanto a luz quanto a sombra, já que suas raízes profundas permitem uma arborescência mais plena. Em um ciclo (trajeto antropológico, segundo Durand, 1997), as duas instâncias se visitam, alimentando a formação da pessoa.

É essa abertura que propõe a educação crepuscular, atalho de bugre que seguimos – ou melhor, inventamos – no Lab\_Arte: não uma fusão com a noite e seus fantasmas, uma rendição às mistificações, nem a negação das sombras em busca da iluminação total, mas sim a conciliação dos contrários:

O imaginário deve por conseguinte ser informado e formado a fim de aceder progressivamente a uma liberdade criadora [...] Porque as imagens, longe de negarem a racionalidade, obedecem mais a uma outra dialéctica baseada na bipolaridade, no terceiro incluído, no princípio de contradição”. (Wunenburger, 2003, p. 41).

## Meu corpo é semente que precisa nascer: reenraizar é preciso

A gravidade é metáfora que materializa a relação com o chão. O peso é a principal força que nos liga uns aos outros pela terra ancestral, pelo solo que nossos pés empurram, desenraizando e reenraizando passo a passo. Somos árvores caminhanes que nascem sementes, árvores em potencial desde o início de nossas existências.

Buscando não induzir as imagens *semente*, *árvore* e *raiz*, não as verbalizei e propus aos participantes no Núcleo de *Dança do Lab\_Arte* uma experiência de atenção e experimentação do peso do corpo e suas relações de resistência. O objetivo era descolar-se do chão numa ação contra a gravidade, chegar à posição de pé e retornar ao chão se deixando conduzir por ela. Cada um poderia se mover conforme seus desejos e necessidades.

Os relatos abaixo descrevem os processos e as imagens da semente, da árvore, do mato, de uma vida vegetal que germinaram de dois dos *corpocriadores*<sup>5</sup> que ali estavam:

Senti um jogo de pesar em cada parte do meu corpo. Começando pela cabeça, que quase explodia de encontro ao chão, tornei-me mato folhoso, terra. Terra profunda revolvida. E feito broto fui renascendo, empurrando a terra o quanto podia com a pouca força que tinha. Depois, tornei-me ereta no mundo. Mas uma nova força me puxava para baixo, por trás das costas. Era impossível pegá-la, e fui então caindo, caindo, caindo, até me espalhar no chão todo. A tensão me fez sentir um fio de cabelo de um jeito muito mais grosso do que já foi sentido. Eu empurrava

---

5. O *corpocriador* é aquele que se coloca em estado de *corpocriação*, isto é, de ser que é um corpo criador de si mesmo durante a criação de uma narrativa corporal, uma *corpocriação* (Muglia-Rodrigues, 2016).

a terra, mas o peso para baixo era tão forte que me tornava terra de novo. Tentei com vários apoios, fazendo nó no corpo, mas eu voltava e voltava. Um ímpeto para cima e para baixo. Uma levantada e uma caída lenta. Aos poucos o caminho foi levando, foi levando, foi levando ao topo. E esse caminho tornava-se mais consciente à medida que eu reparava nas linhas do chão, nas linhas do corpo; e cada vez mais para cima à medida que a luz difusa me atraía. Equilibrei. Era corpo, era chuva. Era chuva dissolvendo o corpo no chão. Até que o fluido surgia, descobria e se inventava. O corpo inventava por si, e de repente me vi animal, elefante caminhando em sua “pesadez” e em sua leveza.

(Relato de experiência de Tatiane Valença, 18/03/2015)

Meu corpo é semente que precisa nascer. Para isso, preciso de sol. Oh Sol! Ilumina-me com tanta intensidade que não suporto e caio. Oh Sol! Ilumina-me com tão pouca luz, que também não suporto e caio. E agora? Como configurar a intensidade certa para que não falte e nem sobre? Eis uma questão.

Enquanto a resposta não é encontrada, submeto-me a explorar os campos, em busca da luz do sol, mas que campos? Seriam os campos dos meus limites que eu criei? Seriam os campos da superação que eu planejei? Qual seria o meu limite? Talvez essa resposta poderia ser encontrada no simples e ao mesmo tempo complexo olhar em mim... Não sei! O que sei é que sou semente pequena. Meu corpo é a minha terra, meu olhar é o horizonte que eu quero seguir e minha alma plena é a luz do sol que eu preciso. Ainda não sou pena nem vento, mas encontrei um ponto a ser seguido: a viagem. Viajei pelo tempo inexistente, no vento que não soprou, na música que sonorizava em meu ouvido. Talvez fui para outro mundo ou talvez fiquei no meu. Voo pelos ares do meu corpo, dos meus limites, das minhas metas, do meu sol, assim tenho um encontro com os outros, assim tenho um encontro com meu EU.

(Relato de experiência de Nilton Paixão, 18/03/2015)

O corpo pesa. A cabeça pesa. O pensamento pesa. O pé enraíza. O ventre enraíza. E a cabeça enraizada faz renascer a intuição como vetor de criação. O peso nos aterra, mas isso não quer dizer que ele nos enterra.

A consciência do peso e da sua intrínseca leveza nos faz presente no instante-já, porque enraiza. É a consciência dessa contradição que nos permite voar seguros, conhecendo o pouso e o seu re-enraizamento.

Parece-me que não é por acaso que chamamos de “pé” as árvores que dão frutos de comer. Estamos afirmando a todo instante que a senhora que nos alimenta está mesmo enraizada, sábia da origem que nutre, da sua ancestralidade. Assim como também não são coincidências as experiências com os pés e a relação com o chão fazerem nascer imagens de sementes, árvores, terra, broto, germinação, “desenraizar e replantar-se”.

Quando a porta da sensibilidade e, conseqüentemente, do imaginário é aberta, a ancestralidade se revela: “*de fato, a imagem da raiz, desde que sincera, revela em nossos sonhos tudo aquilo que nos faz filhos da terra*” (Bachelard, 2003, p. 228).

## Uma flor rompe o asfalto

*Uma flor ainda desbotada  
ilude a polícia, rompe o asfalto.  
Façam completo silêncio, paralitem os negócios,  
garanto que uma flor nasceu.*

Pensamos n’*A flor e a náusea*, poema de Carlos Drummond, como o fio dourado do bordado escrito que preencherá as folhas em branco. O poema entremeou-se ao texto, narrando uma história real que ocorreu durante os encontros do Lab-Arte *Fios & Tramas* – núcleo de bordado livre da FE-USP. Diga-se que o Lab-Arte – laboratório de experimentações – traz em sua raiz a matriz estrutural de uma *educação de sensibilidade*.

A história real que será contada aqui é também a história real da vida de muitos cidadãos brasileiros.<sup>6</sup> São pessoas que não sabem escrever seu próprio nome. Para esta parcela da população, a célebre frase “Educação para todos” não as inclui. E são pessoas capazes de desenvolver muitas atividades.

São milhões de pessoas “engrossando” as planilhas oficiais do analfabetismo. Neste ensaio, a estatística permanecerá a mesma, segundo seus critérios de avaliação. Todavia, os envolvidos não são e não seremos mais os mesmos, apenas números. “*Se ela, a sociedade, ainda não é democrática, deve-se adaptar o aluno a essa sociedade, para que exerça o papel que lhe cabe aí e dentro de suas possibilidades. Nada mais*” (Ferreira-Santos; Almeida, 2011, p. 102).

A narrativa, neste caso em especial, discorrerá sobre o processo de ensino e de aprendizagem – que transborda de maneira a contemplar o Ser – e não as estruturas formais do currículo escolar metodológico e formal. Ressalta-se, não se trata de nenhuma receita de alfabetização de adultos.

A poesia pespontou e criou um estilo próprio para narrar a aprendizagem da escrita do primeiro nome. Já dizia Bachelard (2006, p. 3): “*a poesia é um dos destinos da palavra*”. A *Poiesis*. E a palavra não poderia aqui ser escrita senão pelo viés de uma *educação de sensibilidade*, fazendo-nos conter o “furor pedagógico” dos pensamentos mais acirrados, segundo os modelos pedagógicos atuantes.

“*Garanto que uma flor nasceu*”. O poema de Drummond parece querer expelir um mundo que o incomoda, mas é no asfalto que a flor dele nasce, rompe. O mundo pode ser o asfalto para muitos. Flor e asfalto, matérias distintas. A epígrafe inicial ergue pontes metafóricas entre o poema e o mundo particular de Francisca. Então, o que falar de uma flor “*desbotada*” que “*ilude*” e rompe o asfalto da “*escrita*”? O que dizer do “*escrevivendo*” (Wilms, 2012) de Francisca? Ela, aos 77 anos – com seus espinhos contorcidos e rígidos – aprende a escrever seu próprio nome.

---

6. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2013, o Brasil ainda tem 13 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever. Destas, 23,9% têm mais de 60 anos.

A metodologia aplicada requer um professor/jardineiro, pois “estamos no terreno do sensível, que é o elemento indispensável para evitar que a razão e nossa capacidade reflexiva se tornem um Prometeu titânico com obsessão heroica” (Ferreira-Santos, Almeida, 2011, p. 204). Chamamos ao diálogo: Paulo Freire, Ferreira-Santos, Almeida e Bachelard.

A flor paralisada rompe o asfalto. O verbo pega delírio (Manoel de Barros). Ao delirar, escreve. O nome se ensina? “*Como pessoas, somos muito mais do que os nomes podem precisar. Um devir, um vir-a-ser, uma jactância que emerge do campo de forças e assume sua destinação*” (Ferreira-Santos, 2004, p. 63). Francisca – verbo e carne – pega delírio. Esse fenômeno anima-nos. Já dizia Freire (2002, p. 64) que “*mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados*”. E se reconhecer inacabada foi o primeiro passo dado por Francisca.

Em 2016, o núcleo *Fios & Tramas* mudou-se para a sede do projeto *Cala Boca já Morreu* – CCI (Centro de Convivência de Idosos em Pinheiros); espaço acolhedor de alguns projetos. Para o bom funcionamento da casa, há regras. Todos os frequentadores devem assinar seu nome em um livro de presença. O local é uma casa de arquitetura simples e colorida.

Uma mera atividade de escrita do primeiro nome transformou-se no fio mestre da meada da saga de Francisca. Tudo começou, quando o grupo tomou conhecimento que Francisca – viúva, vivendo a beleza dos seus 77 anos, com 1,50 m de altura, tendo no corpo as formas circulares das grandes mães e o olhar das velhas sábias – revelou-nos que não sabia escrever seu próprio nome.

Francisca é vento circular, aqueles pequenos redemoinhos que espalham folhas, que em nosso imaginário folclórico é o lugar onde os sacis estão a fazer suas peraltices. Pois é: “*escuta já os sons das palavras escritas*” (Bachelard, 2006, p. 6). Na sua fala simples, sabe da vida e dos segredos dela. Francisca inspira devaneios, “um devaneio que a poesia coloca na boa inclinação, aquele que uma consciência em crescimento pode seguir” (idem). Francisca contou-nos que seu avô era professor. Foi com ele o primeiro contato com as letras. A idade avançada do seu avô/professor e a falta de disponibilidade dos pequenos aprendizes fizeram com que as aulas não avançassem. Para alguns, surtiram efeito, para outros, a dinâmica da vida os absorveu.

Mulher correta, anciã. Francisca oculta dentro de si a força feminina da mulher singular, da menina, da esposa, da mãe e da avó.

Diante da revelação, nosso grupo deixou-se envolver pelo “furor pedagógico” e bocas falantes dispararam conselhos, ideias, dicas. Pausa para olhar Francisca e percebê-la “calma”, em meio à “ânsia grupal”. Por pouco, não pusemos tudo a perder. Pausa. Ação. Francisca borda sem tirar os olhos do seu pano. Longo instante. As palavras proferidas, imperceptíveis a expectadores menos atentos, ressoaram em Francisca – “Francisca, você sabe escrever, sim! Você borda, costura... O bordado é uma escrita. Você escreve no pano” – e penetraram no coração dela. O sentir, o pensar expandindo-se. Leitura de mundo, seu mundo. Aquela mulher oculta, que optou por ficar com os filhos integralmente e por ficar em casa, fez o seu mundo.

Desenhava-se a partir daquele turbilhão de falas e ideias um novo pano para bordar. “*Se pensarmos na dimensão psíquica desta jornada humana de constituição de sentidos para a existência [...] os outros não são apenas o nosso inferno, mas também a nossa possibilidade de paraíso, de jardim do Éden...*” (Ferreira-Santos, 2004, p. 18).

A condutora de Francisca ao mundo das letras foi sua própria neta, Giovanna – na flor dos seus 21 anos. Não sob o estigma da heroína, mas fortalecendo-se com a força feminina, intuitiva e despreocupada. Ao intuir, deixou-se envolver pela sabedoria que é latente do seu próprio tempo.

De jardineira a guardiã dos segredos, das histórias, dos movimentos motivadores que separaram Francisca das letras oficiais. O espaço acolhedor para viver essa experiência, o núcleo *Fios & Tramas*. “*Se lhe aflige a angústia de um local de trabalho que o oprime, segue para outro onde possa cultivar o jardim (Képos) da ética epicurista: no reino da philia (amizade e paixão), com aqueles que lhe são caros, queridos e próximos [...] prepara o tempo futuro*” (Ferreira-Santos, 2004, p. 47).

A metodologia usada pela neta com Francisca baseou-se na palavra “amor”.

A palavra “amor” se compõe em latim, do negativo “a” e do negativo “mors” (morte). Portanto, o amor, em seu sentido etimológico é o apelo de vida (*Eros*) contra a morte (*Thanatos*), a não morte, a não paralisia, o

não conformismo, a não adaptação. O amor é o sentimento provocativo que nos vivifica e nos re-anima, nos preenche de *anima*, de alma, de sensibilidade (Ferreira-Santos; Almeida, 2011, p. 203).

O processo foi direto e objetivo. Iniciou-se pelas letras do nome FRANCISCA. Tudo muito prático, como é o mundo da geração de Giovana. De modo que as letras ganhavam forma e sentido em Francisca que passou a reconhecê-las em placas de ônibus e em outros contextos. O primeiro nome foi FRAN, depois CISCA. A complexidade recaiu na letra S. No geral, por vezes a memória oscila, falha, trai. Mas Francisca se define como teimosa, determinada, quer aprender a fazer seu nome completo. Às vezes, ainda precisa de uma dica. Insistente, resiste galhardamente.

Não se pode negar que sua autoestima mudou: fala efusivamente em escrever seu nome sem ajuda. Há a possibilidade de trocar a carteira de identidade. Uma vitória singela em parceria com o que se acredita ser uma educação de sensibilidade.

Como dito, foi um processo para além dos muros da escola no mais amplo sentido. Narramos a experiência afetuosa entre neta e avó, cujo resultado visível foi a aprendizagem da escrita do nome, realizada por uma senhora de 77 anos que nunca havia tido uma experiência com a escrita.

Tempos depois o nome de Francisca estava incluído em um painel de panos bordados que foi exposto durante um evento dentro da própria Faculdade de Educação. *“Elas não sabiam que também tinham vindo para salvar a minha vida. Não sabiam que eram a chuva perfeita, longa e profunda, pela qual uma criança em processo de ressecamento anseia”* (Estés, 2007, p. 64).

## Da flor à árvore: a experiência da criação artística de si no contato com imagens outras

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

Seguindo o fio de Ariadne pelos labirínticos caminhos da criação artística de si, chegamos ao núcleo emaranhado de tramas que se formam sem projeto, mas como gestação de sentidos para além dos já pavimentados no asfalto dos dias, que nos levam à repetição mecânica e nos fazem esquecer das trilhas e dos “atalhos de bugre”, cantados na poética das miudezas de Manoel de Barros (2010).

Flores e frutos encontrados nesses atalhos rescendem aos sentidos o verdor da cultura em sua origem agrária, esquecida sob a assepsia urbana. Esta que teme o contato com o húmus, matéria de morte que alimenta a vida em sua exuberância. Lembra-nos a mitologia das palavras: de húmus vem homem. É o que também nos recordam inúmeros mitos de origem da humanidade. De nossa origem telúrica talvez venha a fertilidade dessas metáforas vegetais que ressurgem por meio de imagens sonoras, escritas, desenhadas, pintadas e bordadas nesses encontros em oficinas do Lab\_Arte. Encontros em que aramos momentos de leitura, escrita, reflexão, entremeados a instantes de silêncio e som, luz e sombra, no bordado, na dança, na argila, no canto, na poesia.

De sua latência sob o asfalto, a flor Francisca brota, no redespertar do desejo em seguir um caminho de aprendizagens, muitas indizíveis, invisíveis, imensuráveis. Seu brotar depende de água na medida. Luz coada de sombras. Sob a luminosidade intensa da ciência que tudo distingue, as delicadas pétalas recém-saídas do breu terreno estiolam. Sob o furor pedagógico de formas e fórmulas metodológicas, a flor em botão volta a se enclausurar. É necessário o toque sutil de mão jardineira mais do que bocas tagarelas sufocando o anseio em flor.

Neste momento de nossa escrevivência lab\_arqueira, a flor que heroicamente rompe a dureza do asfalto – metáfora da concretude e resistência do real que se opõe aos desejos e devaneios subjetivos – arvorece. Ganha vigor no encontro com os quatro pilares cósmicos que a sustentam: água, terra, fogo e ar. Bordados pelas mãos jardineiras, calosas de experiências, que pacientemente resguardam o silêncio fecundo para nascimentos. No encontro com sementes em germinação e flores em botão, sob a sombra de mangueiras, manacás da serra, jasmineiros e outras entidades vegetais, o sonho da semente flori e alça voo: torna-se árvore.

Devaneio adentro, contrariando a etiqueta acadêmica, vamos relatar agora uma experiência de criação, ou *corpocriação* (Muglia-Rodrigues, 2016), que aconteceu ao longo de 2015 agregando os núcleos de *Dança, Fios & Tramas* e *Palavra*. Trata-se de uma criação de imagens nascidas em instantes coletivos e solitários de devaneio dançado, falado e escrito, que deságua na composição de um poema e um bordado. Entre as várias imagens nascidas desses instantes sobleva-se a árvore, não como sequência lógica e linear do brotamento floral, mas como o desenrolar onírico dessa simbologia telúrica que trilhamos. A árvore é uma recorrência imagética em muitos encontros de *corpocriação* no núcleo de *Dança*.

Árvore forte e enraizada é firme e preenchida. Segura de sua raiz, a árvore canta e dança.

Enquanto escrevo esta página, avisto um pé de acerola carregado de frutos e pássaros. Ele balança onduladamente com cada rajada de vento vinda do mar. O mesmo vento. O mesmo sopro no ouvido: do mar e da árvore mareada. Uma árvore-mar. Pois é, esses pássaros que são sábios comilões: pousam no colo da mãe, devoram-na e ouvem seu canto vindo de dentro, pois o mar está longe, mas seu canto, não. (Muglia-Rodrigues, 2016, p. 92)

Essa imagem ressurgiu em um encontro de um grupo de aprofundamento que se formou durante o primeiro semestre de 2015, relacionado à pesquisa que Barbara Muglia-Rodrigues desenvolvia, na época no mestrado. Era início de uma noite outonal. Havíamos encerrado o momento inicial do encontro, com um grupo mais amplo, a maioria estudantes da pedagogia. Tínhamos ouvido cânticos andinos, mapuches: tambores, sons guturais,

uivos, barulhos de água fluindo. Sob orientação da arte-educadora, experimentamos posturas, inspirações e expirações para perceber o corpo sob influência dessas sonoridades, que nos soavam estranhas e ao mesmo tempo íntimas. Agora, no grupo menor, cerca de seis pessoas, que ficaram para o aprofundamento, continuaríamos as vivências corporais sob essa musicalidade. A pesquisadora se dirigiu a todos e pediu que interagíssemos uns com os outros.

A maioria não se conhecia, para algumas aquela era a primeira vez no grupo. Aquecidos pelos exercícios corporais vivenciados no momento anterior, iniciamos os movimentos. Os sons que permeavam nossos corpos remetiam a rio, chuva, terra. Uivos nos circundavam. Tambores percutiam no peito. Começamos a explorar o chão, espaço tantas vezes esquecido por nós, seres urbanos, sedentos de velocidade, voo. Alguns engatinhavam, rememorando sua raiz quadrúpede. Outros cavavam, varriam, aravam um solo em nosso imaginário lamacento. Um rio vermelho se tornava caudaloso sob a torrente daquela sonoridade ancestral. Corpos molhados, enlameados se agregavam em busca de abrigo, formando uma alcateia. Alguns se cheiravam, ativando um sentido pouco explorado em um cotidiano guiado pela visão. Pateávamos o chão pavimentado daquele espaço escolar como se estivéssemos na floresta, na aldeia.

Rememorando hoje, mais de dois anos depois desse encontro, associamos essa vivência à transvivência pela qual passaram as personagens do conto *Pirlimpisquice*.

Mas – de repente – eu temi? A meio, a medo, acordava, e daquele estro estrambótico. O que: aquilo não parava nunca, não tinha começo nem fim? Não havia tempo decorrido. E como ajuizado terminar, então? E fiz uma força, comigo, para me soltar do encantamento. Não podia, não me conseguia – para fora do corrido, contínuo, do incessar. Sempre batiam, um ror, novas palmas. Entendi. Cada um de nós se esquecera de seu mesmo, e estávamos *transvivendo*, sobrecrentes, disto: o que era o verdadeiro viver? E era bom demais, bonito – o milmaravilhoso – a gente voava, num amor, nas palavras; no que se ouvia dos outros e no nosso próprio falar. E como terminar? (Rosa, 2001, p. 96, grifo nosso)

Como diz o narrador personagem, uma criança que passou por esse estado de pirlimpisquice, aquilo naquela noite foi de “OH”. À falta de palavras, recorreremos à infância do verbo, a onomatopeia. Ou inventamos: “*pirlimpisquice*”, “*transvivência*”, “*corpocriação*”. Lembrando Manoel de Barros (2010), “tudo que não invento é falso”. A criação “verdadeira” nos envolve em uma matéria ainda fluida, ainda envolta nas brumas da madrugada, úmida de orvalho, placenta de um dia que nasce. “*A criação poética é uma maneira de transcender*” (Berdyayev *apud* Ferreira-Santos, 2004, p. 180).

Eis que de uma trama de pessoas que não se conhecem no dia a dia, de suas transvivências em grupo, a frágil flor se erige árvore. E árvore frondosa, que abriga flores e pássaros, alimentada por um rio vermelho, lamacento. Rio de sangue. Essas imagens foram expressas em palavras pelos participantes logo após nosso momento *pirlimpisquice*.

Na mesma noite, em casa, uma das participantes, Tamara, no caso uma das coautoras deste ensaio, que se iniciava na coordenação do núcleo da *Palavra*, escreveu:

tambor mestizo	no labirinto dos oito fios
coração mapuche	veias pulsam seu sangue de lama rubi
eriçam pelos	rio rio rio
poros vertiginam o solo	emerge caudaloso
em ondas	olho d’água dançarino
rubra rubra	esculpe caminhos pelo rosto
rubra respiração da terra	tronco pernas pés
	enraízam uivos
	e florescem cantos
	à deusa Lua

Era uma tentativa de retomar, em forma de palavra escrita, poética, todo o vivido em grupo, naquele momento fugaz e ao mesmo tempo forte e fecundo. Como raízes de uma árvore frondosa. Ou como águas de um rio caudaloso, que não se limitam à superfície, mas se enraízam no solo, serpenteando em inúmeros fios d’água.

Por sua natureza musical, a imagem é capaz de ultrapassar as camadas superficiais da significação, mergulhando imediatamente em nossas águas profundas e enraizando-se como se de nós tivesse nascido, afirma Bachelard. Quem nunca teve essa impressão ao ler pela primeira vez um texto poético? Na experiência do núcleo de Dança do Lab\_Arte, as imagens nascidas durante os instantes coletivos de “corpocriação” repercutem de um a outro e ganham formas variadas de acordo com as diversas sensibilidades – mais verbais, mais imagéticas, mais sonoras, mais táteis –, as experiências de vida, o repertório cultural etc. As dinâmicas corpocriadoras em grupo, mesclando linguagens, compõem tramas de tal forma intrincadas que os fios se tornam um só corpo. Não se pode dizer de onde veio aquela imagem, quem a criou, que movimento a engendrou: ela nasceu do grupo e em meio a ele compõe uma narrativa, junto com outras imagens, transbordando as margens dos corpos individuais. (Castro, 2015, p. 120).

Como raízes de terra e de água essa vivência penetrou no imaginário. No dia seguinte, pela manhã, durante o trajeto de ônibus de casa ao trabalho, veio para mim, Tamara,<sup>7</sup> a imagem de uma mulher de braços abertos. Tentei rapidamente captá-la em traços no caderno onde anoto devaneios diários, escritos poéticos, citações acadêmicas e outros rabiscos.

Pela minha inabilidade no desenho (não sei desenhar braços e mãos), os membros superiores da mulher se tornaram galhos. Guiada por essa licença poética e pela transvivência na noite anterior, de uma lágrima esquiva brotaram fios que se tornaram rios cruzando o tronco e que desaguaram numa saia longa e caudalosa finalizada em onda. Tempos depois, o desenho ganhou fios e tramas num lento bordado que mais parecia a teia de Penélope.

Em fios e tramas surge a árvore-rio-mar parida no devaneio corpocriador, gestada na cópula entre olho, ouvido e tato, memória, vivência e transvivência. Palavra e silêncio, melodia e ritmo.

---

7. Neste momento do texto, escreveremos em primeira pessoa, pois se trata de uma vivência pessoal de uma das autoras, mas que remete ao trabalho *corpocriador* do grupo.

A árvore canta como as ondas do mar, pois é ela a gota de mar que brotou na terra. Onde se fincam nossas raízes e como dança a nossa relação e religação com o que habita entre céu e terra? No canto da árvore e no canto das ondas, descubro o mesmo fluxo inspiração-expiração: Inspira. Maaar. É assim que o canto da árvore finalmente sai mareado. É assim que o mar canta dentro da árvore. É assim que o fogo úmido brota na superfície da pele. Inspira. Aaaaar. (Muglia-Rodrigues, 2016, p. 92)

O que transborda dessas palavras e imagens é o encontro profundo entre pessoas, com toda a sua imanência corporal, “*nó de significações vividas*” (Ferreira-Santos; Almeida, 2012, p. 97) e sua sede de transcendência, trilhando caminhos ainda no escuro ou, seguindo o devaneio poético de Rosa, à “*terceira margem*”. Esses caminhos são formados pelo pisar na terra, pelo arar de experiências em que se entrecruzam linguagens, vivências, memórias, devaneios, delírios, palavras e silêncios.

Ao longo desse semestre em que participei dos dois núcleos do Lab\_Arte, as recorrentes imagens relacionadas a fios, bem como a pulso, passo, corpo, me permitem fazer eco a Bachelard (2013, p. 9): “*É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais*”. Ouso afirmar que a experiência com o bordado se tornou uma metáfora da minha busca por bordar a mim mesma e ao meu mundo imaginário, dando canal às vozes submersas que me habitam, minhas fantasmagorias (Castro, 2015, p. 120).

## Palavras passos pontos sem arremate

*Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde  
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.  
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.  
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.  
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.  
(Carlos Drummond de Andrade)*

Encontro, palavra fecundante do humano. Palavra esvaziada de sentidos, em um tempo-espaço que teoricamente deveria promovê-la, considerando que vivemos na chamada era das comunicações, entremeados por redes que nos conectam a todo instante a qualquer ponto da “aldeia global”. Em espaços como a universidade, esse esvaziamento dos momentos e ambientes de encontros parece ainda mais estranho. Mas afinal, se pensarmos bem em nosso cotidiano, quais são os tempos e espaços em que nos encontramos apenas para trocar experiências, conversar, olhar nos olhos, en-cantar? Nos momentos cada vez mais raros em que realmente nos sentimos à vontade para falar a nossa palavra, sem nos preocupar em retomar autores, nos referendar em citações devidamente pautadas pelas regras da ABNT e da metodologia científica? Quando nos permitimos “errar” por caminhos ainda não consolidados, onde ainda é preciso tatear no escuro, engatinhar como uma criança, criando-se?

Em muitos encontros no núcleo da *Palavra*, ouvimos depoimentos de participantes que relatam sua sede de escrita poética ainda muito jovens, mas que pensavam ter perdido desde que se enredaram pelos caminhos da universidade. No núcleo de *Dança*, ouvimos “*Eu lembrei que o corpo sua! Eu suo!*”, percebendo o suor, o calor de um corpo vivo e movente vindo à superfície da pele. O que causaria esse fenômeno da *secura* poética na academia?

Talvez o excesso de luz, a busca obsessiva por caminhos certos, de passos forçosamente guiados acabe secando a curiosidade da criança sobrevivente em cada pessoa ao adentrar os pórticos da universidade. Como afirma Larrosa (2014, p. 71), “*Necessitamos de*

*uma língua para a conversação porque só tem sentido falar e escutar, ler e escrever, em uma língua que possamos chamar de nossa, ou seja. Em uma língua que não seja independente de quem a diga, que diga algo a você e a mim, que esteja entre nós”.*

Para nós, nesses encontros que ensaiamos narrar, o que desponta é o entrecruzamento de linguagens artísticas, aliadas à educação, como caminho de arejamento das práticas em prol de uma formação humana *plena*, não no sentido de completa, definitiva, irretocável, mas, ao contrário, *plena* por incorporar o inacabamento, as ambiguidades e incoerências, o corpo, o lúdico: dimensões integrantes do humano.

Na criação artística, nos entregamos ao fluxo das águas, ao pulso do instante, ao coração do vivido, sem que reflitamos sobre isso em termos conscientes e racionais. Quando me refiro à criação artística, considero também a experiência de se deixar tocar por uma obra, posta à luz por outra pessoa, mas que nos afeta de tal modo que se torna nossa e, resgatando-nos memórias submersas, fertilizando-nos de imagens sonoras, nos impulsionando a criar. (Castro, 2015, p. 137)

Não uma, mas muitas são as flores que nasceram, cada uma única, singular, mas todas romperam o asfalto de suas próprias existências e seguem criando a si mesmas, transvivendo.



Foto: Nádia Tobias, primavera de 2017.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. **A rosa do povo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

\_\_\_\_\_. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

\_\_\_\_\_. **A água e os sonhos**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

CASTRO, Miraci Tamara. **A canoa da escritura formativa: trajetórias do barro pelo rio ao mar**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2015.

ESTÉS, Clarissa Pínkolas. **A ciranda das mulheres sábias: ser jovem enquanto velha, velha enquanto jovem**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

FERREIRA-SANTOS, Marcos. **Crepusculário – Conferências sobre mitohermenêutica & educação em Euskadi**. São Paulo: Zouk, 2004.

- \_\_\_\_\_. “Fundamentos antropológicos da arte-educação: por um pharmakon na didaskalia artesã”. **Revista @mbienteeducação**, v. 3, n. 2, p. 59-97, jul./dez. 2010.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério. **Antropolíticas da educação**. São Paulo: Képus, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RODRIGUES, Barbara Muglia. **Corpocriação**: ensaios mareados sobre caminhos de criação poético-corporal em educação. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.
- ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- SEVERINO, Antônio J. **Pessoa e existência**: iniciação ao personalismo de Emmanuel Mounier. São Paulo: Cortez/, 1983.
- WILLS, Elni Elisa. **Escrevivendo**: uma fenomenologia rosiana do brincar. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe. Introdução ao Imaginário. In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo (Coords.). **Variações sobre o Imaginário**: domínios, teorizações, práticas. Lisboa: Instituto Piaget, 2003. p. 23-44.

# Haicai, Fotografia e Educação de Sensibilidade

Fernando de Carvalho Lopes<sup>1</sup>

*Os ventos sopram*

*Em direção ao meu ser*

*Logo existo*

Guilherme Augusto dos Santos<sup>2</sup>

Este artigo nasce no seio das discussões e vivências ocorridas na Disciplina de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo “O Perceber: Sensibilidade e Arte na Ação Educacional”, ministrada pela professora Elcie Aparecida F. Salzano Masini. Ao longo dos encontros, debates e experimentações referentes aos temas ‘percepção’, ‘corpo’, ‘subjetividade’, ‘arte’, orientados pelas reflexões do filósofo francês Merleau-Ponty, despertaram-me a demanda de preparar uma Aula/Oficina de Filosofia (Estética) para os alunos da segunda e terceira séries do Ensino Médio na Escola Estadual Vila Olímpia<sup>3</sup> e na Escola Estadual Professor Adalberto Prado e Silva,<sup>4</sup> ambas localizadas em Campinas-SP, associando esses temas a duas formas artísticas específicas, a poesia Haicai e a prática da fotografia. Este artigo, portanto, procura ser a tentativa de

- 
1. Doutorando no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: felerad@gmail.com.
  2. Haicai de Guilherme Augusto dos Santos, aluno da 2a. Série. Escola Estadual Professor Adalberto Prado e Silva. Campinas-SP.
  3. Bairro Vila Olímpia, Rua do Hipismo, nº 100. Campinas-SP.
  4. Bairro Costa e Silva, Rua dos Arapanés, nº 20. Campinas-SP.

relatar detalhadamente o proceder dessa aula/oficina, os temas e conceitos nela abordados, os resultados e meios utilizados, e a produção final dos alunos e alunas participantes. Espero que ele possa driblar a frieza do texto e da linguagem acadêmica e consiga revelar substancialmente o instante pulsante da própria aula/oficina.

Tendo em vista a dificuldade de preparar aulas de Filosofia – sou professor de Filosofia na rede pública de Campinas – que desperte o interesse, a reflexão crítica e que sequestre momentaneamente os jovens dos seus interesses etários e hedônicos, preparei e ensaiei uma Aula/Oficina sobre poesia Haikai, Estética, Percepção e Fotografia. A Aula/Oficina não foi realizada em sala de aula, mas sim no Jardim das respectivas escolas. Um jardim pequenino, acolhedor e arbóreo que esgrima-se com o *bunker* de concreto que compõe a Escola Estadual Professor Adalberto Prado e Silva; e o singelo gramado da Escola Vila Olímpia, que serve de refúgio e mirante para o espectador contemplar a larga pastagem úmida do além-muro escolar, onde uma gigantesca composição de vagões de trem repousa no fino fio que separa o céu e a terra. A necessidade de gerar e gerir a aula nesses espaços se explica por uma razão de coerência, pois a Poesia Haikai (tema da aula) exige a inserção intensa do Poeta (o *haijin*) e, conseqüentemente, dos alunos no meio e no mundo natural.<sup>5</sup>

Inspirado em narrativas orais e na “Contação de História” folclórico/popular, a estrutura da aula consistia, inicialmente, em contar de maneira teatral, cênica e declamatória a história fictícia da minha vizinha, Dionai,<sup>6</sup> de 8 anos. Pensei em iniciar a aula/oficina contando uma história como meio de instaurar um clima imaginativo e devaneador, procurando acentuar a dinâmica e o trânsito entre o fictício e o real, e bem permitir que tomemos como nossa a “história para ser contada, [...] a experiência do narrador e de cada personagem [...] e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor” (Rodrigues, 2005, p. 4). Além disso, ao criar uma história sobre uma criança (minha

---

5. Mais adiante aprofundaremos essa exigência criativa da Poesia Haikai.

6. Dionai é apenas uma figura alegórica criada para ser protagonista da narrativa sobre a poesia Haikai. No entanto, a imaginação nos possibilita escolher entre o imaginado e o real, e vários alunos optaram por dar vida concreta à pequena Dionai, a ponto de me perguntarem ainda hoje “como vai a Dionai”, “se nos falamos essa semana ou não”, “quantos anos ela tem” etc.

vizinha Dionai), vislumbrei torná-la uma personagem presente nas outras aulas de filosofia, com outros temas e propostas. Dionai foi, então, a protagonista dos temas e narrativas das aulas de filosofia. Mesmo nascida de fatos, cenas e contextos do plano imaginário, Dionai e as emoções e sentimentos suscitados por suas aventuras assumiram, no correr das aulas, um estatuto ontológico, ou seja, transcenderam a ficção e “materializaram-se” na vida real dos educandos, das aulas de filosofia e da escola.

Ao fim dessa narrativa, expliquei brevemente a estrutura, história e essência do Haicai, bem como temas mais estritamente filosóficos, como “percepção”, “estética” e “educação de sensibilidade”. Ao cabo dessa exposição, digamos, mais teórica, foi sugerido aos alunos que se abrigassem próximo à natureza (terra, brisa, folhas, sol, árvores, sombra, flores etc.) e escrevessem seus próprios poemas Haicais. Num segundo momento, foi solicitado que os alunos-poetas fotografassem com o celular os elementos da natureza (da escola e do bairro) que mais se impuseram à sensibilidade e que, concluído o registro, escrevessem um poema haicai sobre o tema da imagem fotografada. A intenção ao produzir o poema escrito e o poema visual foi emprestar materialidade e corpo aos conceitos e temas expostos ao longo da aula/oficina.

Com isso, o objetivo de tal aula/oficina era, em termos gerais, explicitar como a prática da poesia Haicai e, posteriormente, o registro fotográfico possibilitam uma relação mais perceptiva, sinestésica e sensível entre o Poeta Haicai (o *haijin*) e a Natureza circundante. Esta relação, a meu ver, pode fundamentar-se numa postura de consciência que muito se aproxima da noção de “Eu-tu” elaborada pelo filósofo Martin Buber (2001) e da “Fenomenologia da Percepção” merleupontyana (Merleau-Ponty, 1999). E essa densa urdidura composta pelos fios do Haicai, da fotografia, do “Eu-Tu” e da “Fenomenologia da Percepção” nos leva a crer que o exercício da prática artística em geral – e a poesia Haicai e a fotografia, em particular – criam condições para uma Educação de Sensibilidade (Duarte Júnior, 2004). Ou seja, um despertar, um aprimoramento e um refinamento dos nossos sentidos corpóreos (tato, olfato, paladar, visão e audição) e da nossa capacidade de nos percebermos no mundo como um todo integrado, sensível e harmônico.

Dito isso, apresento agora a transcrição da aula/oficina que preparei para os alunos do Ensino Médio e, na sequência, seus desdobramentos reflexivos e filosóficos.

*Transcrição da narrativa:*

Boa tarde turma, gostaria de iniciar essa aula falando sobre minha vizinha: Dionai.

Sim, exatamente, sobre minha vizinha...

Dionai, 8 anos, espírito eminente, garota de brio e curiosa, afeita às charadas, trocadilhos, perguntas complexas e desafios de linguagem.

Nos momentos mais silenciosos da minha tarde, 'Bin-Blon', eis que toca a campainha! Olho pela janela e vejo Dionai. Pressenti que ela me faria uma pergunta capciosa e dúbia.

Visto rapidamente uma roupa mais adequada e saio em disparada para o portão.

Já na rua, em fresco sol de outono cumprimento minha vizinha, 'Olá Dionai, como vai você?'

Sem responder à minha pergunta ela me indaga:

– Oi Professor, tenho uma pergunta para você!

Eu gelo, respiro fundo e penso: 'Lá vem mais uma pergunta difícil e capciosa'. Mas não demonstrando meu constrangimento, olho tranquilamente para Dionai e digo: 'Pois não, Dionai, pode perguntar!'

Eis então que ela dispara: Professor, o que é um PATO?

Atravessado por um calafrio que passeia por toda minha nuca, olho para longe e aciono toda minha energia mental, toda minha massa cinzenta e, mirando bem para Dionai, lhe respondo:

– ‘O pato, menina,  
É um animal  
Com buzina’ (Millôr Fernandes)<sup>7</sup>

Dionai, curiosa com a resposta, baixou a cabeça, olhou para as pontas dos pés e, só movendo os olhos, fitou para a esquerda, depois para a direita e tornou a perguntar:

– E um VIRA-LATA, o que é Professor?

E eu mais uma vez gelei, porque se não havia malícia ou pegadinha na primeira pergunta, agora há de ter!

Prontamente acionei novamente toda minha energia mental e lhe respondi:

– Um Vira-Lata, Dionai, é um animal lambedor...

E aí foi Dionai que travou, olhou para as pontas dos pés, se fechou em pensamentos e piscou forte os olhos. Não satisfeita com minha resposta, me solicitou:

– Fale mais, Professor... Como assim? Ao que eu lhe retornei:

– ‘Nas poças da rua  
O vira-lata  
Lambe a lua’ (Millôr Fernandes)

E Dionai se espantou, desfez as dobras meditativas da testa e, esboçando um terno sorriso, me disse:

– Poxa, Professor, que resposta mais  *sintética*, mais  *instantânea*...

---

7. Millôr Viola Fernandes (1923-2012) ou, simplesmente, Millôr Fernandes. Poeta, desenhista, humorista, jornalista, tradutor e escritor brasileiro.

E eu me enchi de satisfação, de orgulho e alegria, e disse para Dionai:

– Querida Dionai, você acaba de entender o que é um Haicai!!!”

Caros alunos (e caro leitor), vocês sabem o que é um Haicai? (Eu já compartilhei dois Haicais com vocês!)

FIM

Segundo nos ensina a cantora e compositora Adriana Calcanhoto, “poesia é síntese, e o Haicai é a forma fixa mais sintética de todas. É a síntese da síntese” (Calcanhoto, 2014, p. 8). Noutros termos, podemos dizer que o Haicai é uma modalidade poética de origem japonesa que prima pela simplicidade, concisão e plasticidade. E para estreitarmos ainda mais sua definição, vale consultarmos aquele grande e sábio dicionário que medita calado na estante das nossas bibliotecas: Haikai é “uma pequena composição poética japonesa, em que se cantam as variações da natureza e a sua influência na alma do poeta. Consta de dezessete sílabas, divididas em grupos de cinco, sete e cinco” (Michaelis, 2005).

Como bem havia notado Dionai, o Haicai é realmente sintético e “pequenino”, pois é composto de três versos, com o primeiro e o terceiro com cinco sílabas cada, o que costumamos chamar aqui no Brasil de redondilha menor; já o segundo verso, central, leva sete sílabas na sua constituição, a redondilha maior, forma originária da poesia galega, e muito utilizada por Camões. Ao todo, portanto, o haicai possui dezessete sílabas.

Mas deixando de lado a objetividade do dicionário, nada mais expressivo e ilustrativo do que definir o Haicai pelo próprio Haicai. Assim, na pena poética de Luís Antônio Pimentel,<sup>8</sup> lemos:

---

8. Luís Antônio Pimentel (1912-2015) foi um poeta, professor, jornalista e memorialista brasileiro. Era membro da Academia Fluminense de Letras - AFL; Academia Niteroiense de Letras - ANL e presidente de honra no Grupo Mônaco de Cultura. Poema citado por Souza (2007, p. 37).

Que é um haikai?  
É o cintilar das estrelas  
Num pingo de orvalho! <sup>9</sup>

Se ainda seguirmos os rumos que a etimologia da palavra “Haikai” nos revela, descobriremos que ela deriva de *haikai*, palavra por si só poética e que nos liga ao nosso poeta mato-grossense Manoel de Barros, que tanto gostava de fazer *brinquedos com palavras*. Lembra-nos Barros porque “hai” significa *brincadeira* e “kay”, *harmonia*. Nas palavras do Poeta: “O que eu queria era fazer brinquedo com as palavras. Fazer coisas desúteis. O nada mesmo. Tudo que use o abandono por dentro e por fora” (Barros, 2010, p. 327). E, num de seus poemas, lemos: “Hoje completei 10 anos. Fabriquei um brinquedo com palavras. Minha mãe gostou. É assim: De noite o silêncio estica os lírios” (ibidem, p. 336).

Navegando um pouco sobre a história e origem do Haikai, sabemos que ele foi “inventado” no Japão e atrela-se a formas poéticas chinesas mais antigas e mais extensas. Teve sua aparição na literatura do século XII sob a pena dos Trovadores Provençais, mas foi com o poeta Matsu Bashô (1644-1694) que passou a ser utilizado como forma independente.

Nascido no berço da casta samurai atrelada à aristocracia feudal japonesa, foi criado numa sociedade que reconhece o valor do coletivo e cuja cultura almeja o sentido de tudo no silêncio e no vazio. Bashô estudou a fundo suas tradições artísticas e ancestrais, a alta poesia de diversas dinastias, a poesia antiga do Japão, os poetas de seu tempo, o Teatro Nô, o Zen, o confucionismo e tornou-se um poeta dos caminhos, vestido com trajes espartanos e viajando pelo Japão a compor sua magnífica obra.

Este grande mestre-poeta<sup>10</sup> elegeu para si esta pequena, singela e forte forma poética, e a compôs com o uso de palavras simples que exigiam um estado de *contemplação da natu-*

---

9. Este poema de Pimentel não segue a forma clássica 7, 5 e 7.

10. Para Matsu Bashô, o haikai associa-se a um exercício espiritual onde o budismo zen é a base filosófica e existencial. Este poeta teve a maestria de elevar o Haikai ao estatuto de um Michi, um Dô, ou seja, uma

reza, de não ego, permitindo àquele que escreve um Haicai (o *haijin*) “capturar um *instante*, sem explicações, sem conclusões e sem memória. Um Instantâneo” (Calcanhoto, 2014, p. 9). Portanto, como bem observou a pequena Dionai na narrativa apresentada anteriormente, o Haicai é o registro do *instante* poético que eclode no seio de uma postura contemplativa do poeta que está profundamente instalado na natureza.

E aqui não podemos deixar de associar a fotografia com a produção da poesia Haicai, pois, como sabemos, uma e outra constituem-se pelo captar instantâneo de um instante. Na fotografia essa ideia é facilmente compreendida na medida em que ela é uma prática de escrever ou gravar com luz (no grego: *foto* = luz e *grafia* = gravar/escrever), e que a paisagem natural fotografada transforma-se constante e inevitavelmente: a luz, os movimentos, as colorações, os acontecimentos e acidentes que compõem a cena modificam-se paulatinamente e reconfiguram a composição no correr de poucos minutos, são “escritas” (registradas e gravadas) num determinado instante e condição. Na postura sensível exigida do poeta (o *haijin*) pelo Haicai algo de muito semelhante à fotografia se processa: a sensação primeira que se “grava” instantaneamente da natureza circundante assoma-se constantemente a outras sensações, recompondo e reconfigurando dinamicamente toda a nossa capacidade perceptiva e a nossa imagem sensível.

O Haicai, portanto, solicita uma postura de contemplação e envolvimento com a natureza. E é atentando para essa “essência” da poesia que o poeta Matsu, admirador da natureza, acrescenta a palavra “Bashô” a seu nome. Bashô significa “Bananeira” em japonês, planta adorada pelo poeta por lhe oferecer abrigo e sombra nos dias quentes de verão e pelo apaixonante “barulhinho” das gotas da chuva tilintando nas suas vastas folhas.

Sobre a bananeira, Bashô (*apud* Castro, 2016, s. p.) nos diz:

---

maneira viver e olhar o mundo. Segundo Sousa (2007, p. 39), “Dô é uma via de acesso a uma experiência. Haikai-dô ou caminho do haikai é a poesia como exercício espiritual. O zen budismo é a expressão dos valores que ele cultiva: a espontaneidade, a intuição, o aperfeiçoamento espiritual”.

[...] suas flores, ao contrário de outras, não têm alegria alguma. Seu tronco é intocado pelo machado, pois sua madeira não serve para nada. Porém, amo essa árvore por sua própria inutilidade... Sento sob suas folhas e aprecio ver o vento e a chuva soprando contra ela.

Frente a esse flerte sinestésico que Bashô cultivava com a natureza e que a própria poesia demanda, entendemos que o Haikai solicita do Poeta *haijin* uma postura instauradora de uma peculiar maneira de se colocar e acessar o mundo e que pode possibilitar uma Educação de Sensibilidade.

O Haikai e, em certo sentido, a fotografia nos solicitam um intenso e profundo contato com o mundo que nos rodeia e garantem, além disso, o aprimoramento de nossa capacidade de sentir, uma possibilidade de nossa consciência colocar-se frente ao mundo de maneira um tanto diferente de sua atuação cotidiana e corriqueira. Com seus sentidos estimulados pela atenção à natureza circundante, supomos que o Poeta *haijin* e o fotógrafo acessam o mundo não mais o tomando como objeto para o seu saber e para sua ação prática e orientadora no mundo. Eles, agora, suspendem o seu sentir ordinário permitindo-se um sentir mais penetrante e radical; um sentir mais lento e doado, mais agudo e perspicaz, mais delicado e acariciante, podendo, dessa maneira, instalarem-se numa experiência capaz de tocá-los e perpassá-los (Bondía, 2002).

Com nossos sentidos despertados por uma relação mais sensual com nosso entorno, passamos (nós, o poeta e o fotógrafo) a interrogar o mundo não mais visando suas propriedades de *causa e efeito, utilidades e usos, subordinações e leis*. Ou seja, não se procura a verdade de um objeto nas suas relações funcionais, estruturais e práticas, onde um copo ou uma cadeira, por exemplo, não nos aparecem unicamente enquanto instrumentos para armazenar líquidos e, posteriormente, bebê-los; ou a cadeira, um objeto cuja finalidade única é nos sentarmos. Portanto, a postura pragmática e utilitária com o mundo que a criação expressiva do Haikai procura *abolir* consiste em:

[...] interroga-se o aparecer dos objetos segundo propósitos práticos. A intelecção orienta nossa percepção em torno das funções dos objetos e de suas relações. [...] a consciência sabe-se distinta, separada das coisas:

o sujeito conhece seus “limites” e subordina os objetos a si, nesta esfera o homem age, construindo e alterando o mundo; nesta esfera se dão a ciência, a filosofia e todo o saber e agir humanos. (Duarte Júnior, 1988, p. 90-91)

Diferentemente dessa postura, o Haicai e a fotografia instauram e solicitam de seus artífices um “modo de ser no mundo” que o filósofo Martin Buber denominará Eu-Isso, onde as “coisas *não se subordinam* à consciência, mas mantêm com ela uma relação ‘de igual’, constituindo homem e mundo os dois polos de uma totalidade. Aqui não se pode falar de um *sujeito* que investiga e de um *objeto* que é conhecido, pois entre ambos não há relação de subordinação” (Duarte Júnior, 1988, p. 90). Nessa outra relação que se instaura com o mundo, há a presença total do Eu frente ao mundo e vice-versa, em que todas as maneiras possíveis da consciência apreender o mundo estão atuantes no instante dessa relação.

Identificada por Martin Buber com a expressão “Eu-Tu”, Duarte Júnior irá associar essa relação com a *experiência estética*. Nas palavras autor (ibidem, p. 91):

A primeira característica da experiência estética é que nela o homem apreende o mundo de *maneira direta, total*, sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos. Captar o mundo através de símbolos (verbais) é, de certa forma, *pensar* nele, tomá-lo como objeto (relacionamento Eu-Isso); captá-lo diretamente (na esfera dos sentimentos) é viver a relação primeira, antipredicativa, anterior a qualquer conceituação (relação Eu-Tu). [...] No momento da experiência estética ocorre um envolvimento *total* do homem com o objeto estético. A consciência não mais apreende segundo as regras da “realidade” cotidiana, mas abre-se a um relacionamento sem a mediação parcial de sistemas conceituais.

Assim, numa relação mais sensual com os fenômenos e com a natureza, em que nossos sentidos estão refinados pelo fazer transformador e exploratório da poesia e da fotografia, nos doamos (nós, o poeta e o fotógrafo) ao mundo de maneira a colocar em suspenso nosso cotidiano e abolir suas regras constituintes e sua causalidade. Nossa relação agora é de ordem estética e tem-se uma “*percepção* global de um universo do qual fazemos parte e com o qual estamos em relação” (idem).

Se fôssemos eleger uma noção, ou melhor, uma palavra que melhor expressa o sentido e a importância de uma educação de sensibilidade, atenderíamos para o termo *estesia*, cuja raiz liga-se ao grego *aisthesis*, que é indicativo da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado, ou a “capacidade sensível do ser humano para perceber e organizar os estímulos que lhe alcançam o corpo” (Duarte Júnior, 2004, p. 136). Como sugere Duarte Júnior (*idem*), religar-se a *aisthesis* seria um ato de “dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo”.

Portanto, é justamente neste campo de ação e troca de influência que o poeta *haijin*, o fotógrafo e o entorno natural vão se percebendo, se conhecendo e sendo reinventados (Salles, 2011). E diríamos mais: é nesse ato de flerte sensual, nesse gesto de obscenidade sensorial entre o poeta, o fotógrafo e a natureza, que “tudo é imediatamente acessível a nós através dos órgãos dos sentidos, onde tudo é captado de maneira sensível pelo corpo, que verifica-se já uma organização, um significado, um sentido” (Duarte Júnior, 2004, p. 11-12). Campo no qual a sensibilidade, por meio de todos os sentidos (visão, audição, paladar, tato, olfato, intuição, sinestesia), vai se refinando e lapidando, e onde é possível, portanto, consolidar uma educação de sensibilidade (ou educação estética), na qual a atuação mais aguçada dos sentidos, da sensibilidade e da imaginação podem extrapolar os limites da nossa atuação cotidiano-pragmática e dirigir-se aos fenômenos e acontecimentos sutis à nossa volta, possibilitando, assim, o cultivo de uma relação mais sensível conosco mesmos e com o mundo.

Desse modo, poderíamos evidenciar ainda que uma educação de sensibilidade, ou do sensível, “nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana” (Duarte Júnior, 2004, p. 14). Onde a urgência de desenvolver e refinar os sentidos se mostra ainda mais marcante em nossa atualidade, que é maciçamente caracterizada pela sua capacidade de embotar nossos sentidos e percepções.

Isso nos leva a entender que a educação de sensibilidade se efetua também e essencialmente fora das instituições escolares, ou seja, ela se processa já no contato direto com o mundo sensível que nos rodeia, no “corpo a corpo” primeiro estabelecido com o mundo que nos engloba, e onde já se processa um saber, um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas e que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. Nas palavras de Duarte Júnior (2004, p. 12), um “saber sensível, inelutável, primitivo [e] fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam”. Mas, embora esta educação se efetue essencialmente no contato direto com o mundo a nossa volta, as práticas artísticas em geral (dança, pintura, escultura, fotografia, teatro, poesia etc.) desenvolvem e refinam nossos sentidos de maneira a nos reinserir ou nos reenviar sensivelmente e esteticamente neste mesmo mundo de estímulos. Ou seja, mundo e práticas artísticas são locais onde se processa o lapidar de nossa sensibilidade e que se reenviam simultaneamente. Todas estão ligadas por um único e radical apelo: nossa relação sensível com a matéria que nos permeia e que nos constitui – o corpo e o mundo.

E é esse saber sensível, reafirmamos, que oferece base sólida para os demais conhecimentos de ordem racional e abstrata, e, sobre ele, não podemos deixar de atentar para as reflexões do filósofo francês Merleau-Ponty (1999, p. 6-7):

Tudo o que sei do mundo, mesmo devido à ciência, o sei a partir de minha visão pessoal ou de uma experiência do mundo sem o qual os símbolos da ciência nada significariam. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente o seu sentido e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo da qual ela é expressão segunda. [...] Retornar às coisas mesmas é retornar a este mundo antes do conhecimento cujo conhecimento fala sempre, e com respeito ao qual toda determinação científica é abstrata, representativa e dependente, como a geografia em relação à paisagem onde aprendemos primeiramente o que é uma floresta, um campo, um rio.

Portanto, o mundo surge-nos primordialmente como “objeto” sensível e, por isso, dado à nossa sensibilidade corpórea. É somente após esse primeiro contato sensível que tomamos o mundo como objeto para nossas reflexões e conceitualizações. Assim, nas palavras de Duarte Júnior (2004, p. 13):

De pronto e ao longo da vida aprenderemos sempre com o “mundo vivido”, através de nossa sensibilidade e nossa percepção, que permitem que nos alimentemos dessas espantosas qualidades do real que nos cerca: sons, cores, sabores, texturas e odores, numa miríade de impressões que o corpo ordena, na construção do sentido primeiro.

Complementando essa ideia com a de educação de sensibilidade, Duarte Júnior (2004, p. 204-205) ainda pondera:

A educação do sensível, por conseguinte, significa muito mais que o simples treino dos sentidos humanos para um deleite face às qualidades do mundo. Consiste, também e principalmente, no estabelecimento de bases mais amplas e robustas para a criação de saberes abrangentes e organicamente integrados, que se estendam desde a vida cotidiana até os sofisticados laboratórios de pesquisa.

É diante dessa compreensão acerca da relação sensível que mantemos com nosso mundo que podemos entender o intenso papel desempenhado pelas práticas artísticas em geral, e pela poesia Haikai e a fotografia em particular, como um possível caminho transformador e possibilitador do desabrochar, despertar e aprimorar dos nossos sentidos corpóreos, em vista de um mais amplo e profundo envolvimento com o mundo que habitamos e que nos habita, e também para conosco mesmos.

Por fim, retomando a descrição de como se deu a aula/oficina, pondero que todas essas explicações de ordem filosófica tratadas acima foram compartilhadas dialogicamente com os alunos de forma breve, sintética e didática. Ao fim dessa atividade, sugeri que os alunos se instalassem tranquilamente em algum refúgio do jardim da escola e, inspirados pelo flerte quiasmático e sinestésico com os elementos naturais do espaço, escrevessem

alguns poemas. Feita essa primeira experiência com a linguagem poética e procurando explorar e compreender as exigências da estrutura e da forma do Haicai, sugeri que os educandos fotografassem com seus celulares os elementos da natureza escolar e do bairro que mais os instigaram, e que escrevessem Haicais sobre esses temas.

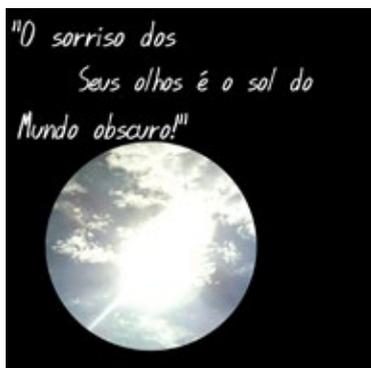
Os resultados eu apresento aqui:<sup>11</sup>

A flor do meu jardim  
A mais bela querida rosa  
Meu anjo meu querubim

Jorge Braz, 2ª A



Daniela, 2ª B



Camila Pamela, 2ª A

Olhos iludem  
E para ficar legal  
Bocas seduzem

João Vitor Souza de Oluriro, 2ª A

---

11. A proposta de criação dos poemas Haicais sugeria que fossem feitos seguindo tanto a estrutura tradicional, com 17 sílabas, como a forma livre. Aqui apresento ambos. Também apresento os poemas livres e os conjugados com suas respectivas fotografias. Sobre o tema, foi sugerido que se inspirassem na natureza, mas sem obrigatoriedade. Sobre a seleção e número dos poemas, a regra foi o acaso.

Fui brincar de me  
Apaixonar, agora  
Não sei mais parar

Amanda Cristina Rosa, 2ª B



Rogério, Sabrina, Tais, Ezequeu, 3ª B



Michael, 2ª B

A chuva nada  
Mais é do que as nuvens  
Chorando, tristes.

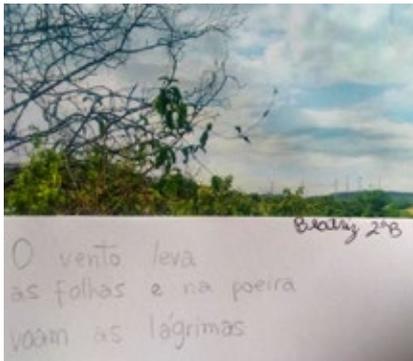
Amanda Cristina Rosa, 2ª B

Terra e água  
Florestas são incríveis  
Pessoas ruins

Giovana Aparecida Dias, 3ª B



Camila Pamela, 2ª A



Beatriz, 2ª B

Folhas almejam  
O céu mas as raízes  
Vão ao inferno.

Lucca Sampaio C. da Silva, 2ª A



Turma 2ª A



Apresentação geral de todas as turmas

Árvore bela  
Se tu não fosses da vida  
Era só da terra.

Julia Silva Souza, 2ª B

O beija-flor  
Sempre que você voa  
Espalha amor.

Leticia Cristina Biachi, 2ª B



Danilo Santiago, 2ª A



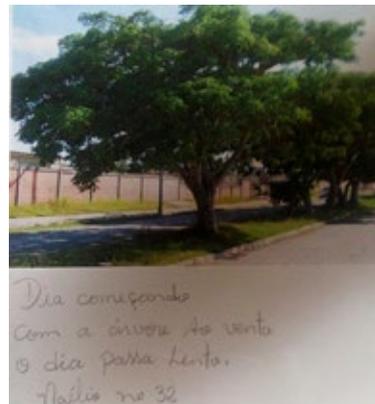
Mateus, 2ª B

Gotas de chuva  
Caem por aqui  
E paz por ali.

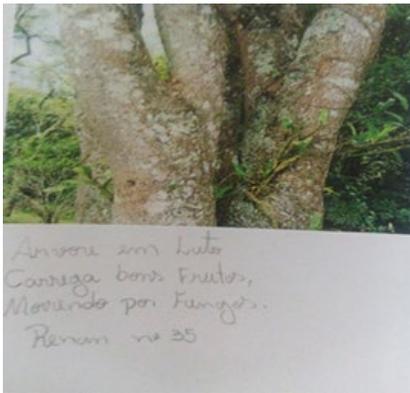
Leticia Cristina Biachi, 2ª B

As árvores me  
Enraízam enchendo  
Meu espírito.

Guilherme Augusto dos Santos, 2ª A



Naélio, 2ª B



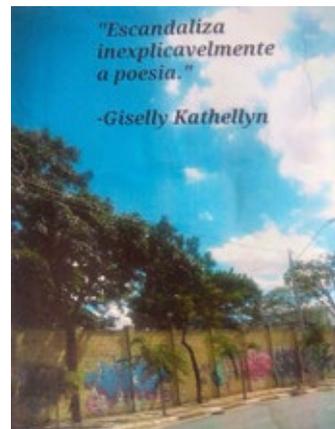
Renan, 2ª B

Natureza: restos  
Mortais que a sociedade  
Não enterrou.

Giselly Kathellyn, 2ª A

Sigo Comigo  
Tentando sempre  
O que seja florido

Michael, 2ª B



Giselly Kathellyn, 2ª A



Apresentação geral de todas as turmas

O seu sorriso  
É a origem do  
Meu paraíso

Karol, 2ª A

## Referências

- BARROS, Manoel. **Poesia Completas**. São Paulo: Editora Leya, 2010.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** (online), n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Ed. Centauro, 2001.
- CALCANHOTO, Adriana. **Haicai do Brasil**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.
- CASTRO, Alex. **Um pouco sobre bashô** (website). Disponível em: <<http://alexcastro.com.br/um-pouco-sobre-basho/>>. Acesso em: 24 set. 2017.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Ed. Papyrus, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar edições, 2004.
- MERLEAU- PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.
- RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (org.). **Cultura, arte e contação de histórias: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia: Seduc Go, 2005.
- SALLES, Cecilia Almeida. **Gesto inacabado**. São Paulo: Intermeios, 2011.
- SOUSA, Tatiana de Aguiar. **Haikais de Bashô: o Oriente traduzido no Ocidente**. Dissertação Mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada. Fortaleza: UECE, 2007.

**Aos alunos Poetas e Fotógrafos**, Guilherme Augusto dos Santos; Leticia Cristina Biachi; Julia Silva Souza; Lucca Sampaio C. da Silva; Giovana Aparecida Dias; Amanda Cristina Rosa; João Vitor Souza de Oluriro; Jorge Braz; Camila Pamela; Rogério, Sabrina, Tais, Ezequeu, Gizelly, Michael, Naelio, Renan..., dedico este texto e trabalho, meu carinho e agradecimento.

# Detalhes<sup>1</sup> de um percurso

Grácia Lopes Lima<sup>2</sup>

*...uma vez plantado o ramo, inaugura-se a imprevisibilidade da árvore.*

Grácia Lopes Lima (2009, p. 50)

Embora seja uma palavra associada, de imediato, à função formativa de incumbência da família e da escola, Educação é um fenômeno que não se limita a essas instituições. Do mesmo modo, ultrapassa a concepção de que resulte da *condução* de alguém por outro, mais maduro e experiente.

Neste artigo, pretendo pensar em voz alta sobre o sentido desse termo como “ato ou processo de educar(-se)”, a partir das reflexões sobre meu envolvimento direto com a história que vem sendo construída com os participantes do Trecho 2.8 – criação e pesquisa em comunicação,<sup>3</sup> um projeto que une Educação, Arte e Comunicação.

Para tanto, preciso recordar momentos vividos com o grupo, esperando não apenas narrar, muito menos enaltecer o que estamos realizando, mas compartilhar sonhos e desassossegos que continuam nos movendo...

---

1. Detalhe deriva do antepositivo latino *talh-*, *talèa*, ae 'chantão ou tanchão' – o ramo que se finca na terra para criar raízes e formar uma nova árvore. Por extensão, significa aceitar que o tamanho de sua raiz, do tronco e da copa, o viço das folhas, o lado para vai se inclinar, quanto tempo ela vai viver não depende de apenas um elemento. Ou seja: uma vez plantado o ramo, inaugura-se a imprevisibilidade da árvore.

2. Professora, Mestra em ciências da comunicação (ECA/USP), Doutora em educação (FEUSP), responsável pelo Instituto GENS de Educação e Cultura, Projetos Cala-boca já morreu e Trecho 2.8 - criação e pesquisa em comunicação. Contato: gracia@usp.br.

3. Página na internet: <<http://www.trecho2ponto8.com/>>. Acesso em 4 out. 2017.

## O começo de muitos incômodos

Ano de 2010, atendendo a um pedido feito ao Instituto GENS de Educação e Cultura,<sup>4</sup> do qual faço parte, para planejar um projeto para *moradores de rua*,<sup>5</sup> tem início uma série de provocações e indagações pertinentes não só à nossa vida profissional, mas, particularmente, às convicções e inquietações individuais de seus corresponsáveis...

Em busca de maiores informações sobre essa parcela da população, encontramos no relatório<sup>6</sup> da FIPE - Fundação e Instituto de Pesquisas Econômicas e SMADS - Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo, de 2009, dados que nos davam conta de que nessa cidade havia 13.666 *moradores de rua*, com idade média de 37 anos. Desses, 79% identificaram-se como do gênero masculino. Do total, 7079 aceitavam ser acolhidos nos equipamentos da rede de assistência municipal.

Esses dados não diferiam dos de outras grandes metrópoles, como Paris, Tóquio e Los Angeles, por exemplo. Do nosso ponto de vista, os resultados da investigação não eram mera coincidência. Eles apenas confirmavam ser a *população de rua* um dos elementos estruturantes de um mesmo tipo de sociedade, sem o qual ela se desconfigura e deixa de ser o que é, porque:

A Máquina trabalha com secos e molhados  
é ninfômana  
agarra seus homens  
vai atrás de caridade  
ajuda os mais fracos a passarem fome

---

4. Fundado em 1988, O GENS é uma empresa especializada em cursos presenciais e a distância, palestras, assessoria e consultoria nas áreas de Educação, Educomunicação e Cultura. Página na internet: <<http://www.portalgens.com.br/>>. Acesso em 24 set. 2017.

5. O uso do itálico se justifica por ser uma expressão, objeto de revisão conceitual incitada pelos que, mais tarde, seriam participantes do Trecho 2.8.

6. O relatório na íntegra, encontra-se disponível em: <[http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia\\_social/arquivos/Cops/Pesquisa/6.pdf](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/Cops/Pesquisa/6.pdf)>. Acesso em 24 set. 2017.

e dá às crianças o direito inalienável ao sofrimento na forma e de acordo com a lei e a possibilidade de cada uma  
(Manoel de Barros, 1966. p. 46)

Nesse contexto, o que nos caberia? Idealizar e executar um projeto para promover *inclusão social* dos desafortunados, fingindo não sabermos da etimologia latina dessa expressão, que bem traduz a velada intenção de manter em ‘*encerramento e prisão*’ determinados segmentos sociais?! Não. Definitivamente, não aceitaríamos esse papel.

Ou o mais indicado seria fingir não termos responsabilidade alguma sobre o que acontece em torno de nós, formulando alguma desculpa esfarrapada para não aceitar a proposta?! Também essa alternativa não era do nosso feito.

Discussões acirradas e longos silêncios perturbadores se seguiram por dias, até que *Nascidos em bordéis* (2004), documentário de Zana Briski e Ross Kaufman, por indicação de Adriano Monteiro de Castro, amigo que logo estaria também conosco, nos proporciona, enfim, o necessário alento. Acompanhar a relação humana estabelecida entre uma fotógrafa e um grupo de crianças que, ao produzirem imagens fotográficas, passam a ressignificar suas vidas nos serviu de inspiração.

Por que não experienciar com um grupo de adultos, *moradores de rua* de São Paulo, algo parecido com o que vimos acontecer na pequena Luz vermelha, cidade indiana?!

Daquele momento em diante, nos dedicamos às necessárias adaptações à realidade da cidade de São Paulo. Aqui, os programas para a *população de rua*, mesmo após o disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei Orgânica da Assistência Social de 1993 – LOAS/93, que contribuíram para que a assistência social alcançasse o status de política social, de direito do cidadão e dever do Estado, continuavam contando com a ativa participação de antigos praticantes da benevolência para com os mais pobres:

A Máquina mói carne  
excogita  
atrai braços para a lavoura  
não faz atrás da casa

usa artefatos de couro  
cria pessoas à sua imagem e semelhança  
e aceita encomendas de fora.  
(Manoel de Barros, 1966, p. 45)

Herdeiros da formação judaico-cristã, não são poucos os que destinam parte do tempo que lhes sobra (quando sobra), para, voluntariamente, sair pelas ruas da cidade, em especial em determinadas épocas do ano e horários do dia, distribuindo cobertor, alimento ou palavras de conforto aos desvalidos. Compreensível. Afinal, para esses, não existindo a miséria e os miseráveis, como, com quem e onde conseguiriam aliviar suas consciências?!

Do amparo dos caridosos por iniciativa própria, seriam diferentes os programas oficiais dos municípios? A depender da política do governo vigente, ora mais voltada aos direitos humanos, ora mais preocupada em esconder, por toda lei, a lógica cruel imposta pelo neoliberalismo, ainda predominam, basicamente, dois tipos de ações governamentais: oferecimento de vaga para pernoite em equipamentos públicos que dão direito a banho, cama e cobertor, desde que o albergado aceite se recolher bem no comecinho da noite, levante e desocupe o espaço, mal comece a manhã, quer chova ou faça sol. Fora isso, capacitação para o trabalho, em geral, para serviços braçais, como reciclagem de lixo, varrição, entre outros.

Porém, ainda que não concordássemos com tais procedimentos, também nós acreditávamos que geração de renda teria que fazer parte da nascente proposta. Supúnhamos que fotografia pudesse romper com o modelo de capacitação técnica, própria de um tipo de educação instrumental a serviço do capital.

Entusiasmados, decidimos oferecer aos participantes, além de formação em fotografia, encontros de filosofia, de tecnologia digitais, visitas a espaços de arte e aulas de Pilates de solo.

Queríamos mesmo que a vivência desses processos que uniam mente e corpo, favorecesse o que a sensibilidade de Marcos Ferreira Santos (2008, p. 3) bem traduz como “a compreensão de si mesmo como ponto de partida, meio e fim de toda jornada”.

Ademais, as criações fotográficas, como um meio de assegurar a *moradores de rua* o direito não só receber informação, mas o de produzir comunicação,<sup>7</sup> como assegura a Constituição Federal, seriam também disponibilizadas na internet.

Quem sabe a veiculação do que sentem e pensam, graças à mais atual e difundida prática social de uso de computadores e celulares inteligentes, não serviria também para minimamente tocar pessoas mal-intencionadas ou preconceituosas sobre o potencial criativo de *morador de rua*?!

## Professora, não entendi nada, mas quando começamos?!

Assim, animado e brincalhão, Edson Fragoaz, psicólogo de formação e artista por vocação,<sup>8</sup> respondeu ao nosso convite, confirmando ser ele o par ideal e necessário ao trabalho que teríamos dali para a frente.

Utilizando diferentes linguagens artísticas, incluindo a fotográfica, esse moço, sempre disponível a aventuras poético-investigativas, companheiro bom de antigos trabalhos, se valia da arte como meio de pensar a si mesmo e a vida.

Juntos, a partir daí, passaríamos eu, ele e Donizete Soares, corresponsável pelo GENS, a dar a forma primeira (de uma porção de outras) ao Projeto Trecho 2.8 - criação e pesquisa em fotografia.

Decidimos chamar a proposta de *Projeto* porque nossa intenção era *lançar algo para a frente*, com a única certeza de seu ponto de partida, aceitando o processo que estava por vir como definidor do que esse *algo* deveria ser, por sua própria vocação...

---

7. O capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, da Constituição Federal, afirma no artigo IX que "é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 24 set. 2017.

8. Página na internet: <[https://www.flickr.com/photos/edson\\_fragoaz/](https://www.flickr.com/photos/edson_fragoaz/)>. Acesso em 4 out. 2017.

Adaptação do original *trecheiro*, auto-denominação daqueles que vivem mudando de lugar em busca de melhores condições de vida, acrescentamos também para o *Projeto* a palavra *Trecho* como sinônimo de *espaço* (não geográfico), mas de *tempo da vida*.

Para completar, Edson adicionou ao nome o 2.8, especificação de um tipo de lente fotográfica, cujo funcionamento muito se assemelha ao do olho humano.

O subtítulo *criação e pesquisa em fotografia* era necessário porque invenção de imagens seria a forma de, em grupo, mergulharmos no universo da imaginação e da capacidade inventiva humana que, quando muito, diminui, por força das circunstâncias, mas nunca se extingue.

Nossa vontade era que, juntando tudo, *Projeto Trecho 2.8 - criação e pesquisa em fotografia* fosse entendido como um espaço de tempo de convivência social marcado pelo aguçamento da sensibilidade, respeito mútuo e colaboração.

## Mudança é processo, não um evento

Sob patrocínio do empresário Marcos Amaro, conseguimos executar, por dois anos, o formato que, aos nossos olhos, parecia ideal: durante 3 horas diárias os participantes selecionados<sup>9</sup> para o Trecho 2.8, além dos encontros de formação, passariam a receber,

---

9. Sebastião Nicomedes, conhecido ex-morador de rua, em 2010 coordenador da Oficina dos sonhos, na Casa Restaura-me (<http://misericordia.com.br/portal/enderecos/casa-restaura-me/>, acesso em 24 set. 2017), foi quem procuramos para nos sugerir lugares onde divulgar o projeto que estava por começar. Assim que ouviu de que se tratava, ele mesmo se prontificou a convidar candidatos que circulavam por ali, na Rua Monsenhor Andrada, no bairro do Brás. Eu e Edson apresentamos a proposta ao grupo, buscando, em forma de conversa, identificar quem atendia ao perfil que queríamos: de pessoa inquieta e que tivesse sonhos a realizar. Dez formaram a turma 1. No ano seguinte, mais dez, desta vez, pré-selecionados pelos que já faziam parte do Trecho. Outros dois preencheram a cota que reservamos para usuários dos serviços de saúde mental, desta vez encaminhados por técnicas do CAPS - Centro de Apoio Psicossocial do Itaim Bibi. No total, em 2012, o Trecho contava com 22 participantes, sendo 12 mulheres e 10 homens.

mensalmente, uma bolsa de estudos no valor de meio salário mínimo, auxílio transporte e lanche. Além disso, teríamos à nossa disposição uma sala ampla, confortável e bonita, no centro da cidade, equipada com câmeras fotográficas digitais, laptops e projetor.

Experimentos,<sup>10</sup> estilos próprios começando a aparecer, interessantes reflexões sobre imagem como representação – tudo confirmando termos escolhido a linguagem artística e os conteúdos complementares certos para a educação que desejávamos.

Todavia, conflitos e contradições não tardariam a vir à tona no Trecho 2.8, tão logo a possibilidade concreta de geração de renda com fotografia tomasse corpo.

Vislumbrados com os gratificantes resultados de um leilão de suas fotos num famoso shopping da cidade, não é que vimos, pasmos e entristecidos, estar servindo, exatamente para o contrário do que queríamos? As vendas, infelizmente, não ilustraram aos participantes que eles deveriam seguir buscando um olhar fotográfico próprio, fruto da reflexão e da ampliação de repertório que estava apenas começando; que arte, na concepção do Trecho 2.8, não é um produto; que arte é o que fazemos de nós expresso nas coisas que criamos; que artista não se presta ao medíocre papel de serviçal dos mais abastados!

Boquiabertos também ficamos com o tratamento seco e tenso entre os participantes e os responsáveis pelos repasses mensais mencionados. O apoio financeiro não foi entendido como tanto queríamos, reproduzindo atritos semelhantes aos que acontecem entre empregados e patrões, derivados da exploração dos primeiros pelos segundos.

Entretanto, como o óbvio nem sempre é visível a quem se empolga demais com suas próprias ideias e esquece (como pode?!) que educação não resulta de milagre, muito menos que as pessoas são moldáveis como querem alguns (não estaríamos nós, dentre esses?!), ficamos por tempos nos perguntando “onde é que estamos errando”?

---

10. Aqui, cuidadosamente registrados por Diogo Noventa, alguns processos de criação de Marli, Marcello, Edione e Izael, participantes da primeira fase do Trecho 2.8, em 2010: <<https://youtu.be/AIES1is8-Ec>> / <<https://youtu.be/UZ2ES0Iktrg>> / <<https://youtu.be/y0gxt9Z8UTs>> / <<https://youtu.be/6vdrc8A28hU>>. Acesso em 24 set. 2017.

Não com facilidade, nos revigorou uma nova pergunta, embutida já de resposta: por que tamanho estranhamento, se tínhamos sido nós mesmos que, com vagar e cuidado, escolhemos o ‘nome e sobrenome’ da proposta, antes mesmo dela se tornar pública?! Ora, o que estava acontecendo apenas cumpria selados e explícitos desígnios...

Era hora, pois, de comunicarmos que o *algo* criado, por força dos movimentos realizados por nós todos, seria *lançado para a frente*: os que quisessem, fossem quantos fossem, poderiam continuar contando conosco, mas o Trecho 2.8 não mais faria repasses financeiros para os encontros de formação.

Dito e feito: mantivemos o compromisso assumido,<sup>11</sup> atendendo aos que permaneceram e a outros tantos que chegariam, nas novas condições.

## Educação: “ato ou processo de educar(-se)”

A relação interpessoal (ou intersubjetiva), marcada especialmente pela franqueza e disponibilidade interior para mudanças, permitiu virem à tona outras tantas incoerências e revisões importantes.

A terminologia *morador de rua*, incorporada à descrição<sup>12</sup> da nossa proposta, por exemplo, além de reforçar preconceitos em quem lê ou ouve esses termos, não correspondia à situação socioeconômica daqueles que estavam conosco, pois nem todos dormiam ao relento. Ademais, a equivocada escolha dessas palavras – porque, como bem nos

---

11. A essa altura, o Trecho contava com Adriano Monteiro de Castro, Alessandro Kussuki, Donizete Soares e eu, respectivamente responsáveis pelo *Noções de coisas*, dedicado a estudos interdisciplinares sobre temas da atualidade, de interesse do grupo. Formação em *Fotografia, Encontros de Filosofia e Contexturas*, momento dedicado a entender como os recursos do computador e da internet para a construção de processos de autoria.

12. Por esses motivos, optamos por definir o Trecho 2.8 como um Projeto desenvolvido com adultos que enfrentam algum tipo de discriminação e desigualdade social, como estar em situação de rua, estar acometido por transtornos mentais, ser usuário dos serviços de albergue, de CAPS - Centros de Atenção Psicossocial, ser morador de ocupação, cortiço, pensão e favela.

dissera Drummond (1971, p. 77), “cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra” – passava a ideia de que éramos coniventes com quem aceita a rua como espaço de moradia permanente de seres humanos!...

Outro item: carga horária. Mesmo negando os princípios e procedimentos da educação escolar, não é que esse item se reproduzia no Trecho, de modo parecido com o que sempre criticamos, dando provas evidentes do quanto nossos ouvidos ainda precisavam aprender a afinar teoria e prática, instrumentos de partilha do canto que queríamos de nossa autoria?!

Demorou um tanto para entender que, acostumados à cultura do silêncio (Paulo Freire, 1999), os atrasos e faltas dos participantes nada mais eram que recursos para indicar a necessidade de revisão da organização dos tempos.

Ora, uma vez entendido o recado, por que não alterar a rotina quantas vezes fossem necessárias,<sup>13</sup> superando a falsa lógica do êxito, que atrela produtividade a tempo de dedicação ao trabalho, mesmo que intelectual, como é comum nas fábricas?!

E assim, tecendo considerações sobre a trajetória, íamos esculpindo o Projeto como uma proposta de educação não destinada *para* os participantes, tampouco preparatória de um tempo futuro. Estávamos nos envolvendo, cada vez mais, com uma proposta de educação realizada *com* os participantes, para o agora de todos nós.

O tempo de convivência nos ensinava a dizer o que sentimos e pensamos, a nos ouvir e ouvirmos o outro e, principalmente, a partilharmos poder, concentrar responsabilidade, realizar ações criativas e prazerosas, a partir das necessidades identificadas pelo grupo que ora se formava. Nada a estranhar, afinal, em que pese o desgaste da palavra,

---

13. As alterações já foram tantas, que até perdemos a conta de quantas aconteceram nos últimos cinco anos... Atualmente, os encontros acontecem duas vezes por semana, durante 3 horas. As segundas são dedicadas à *Formação em fotografia e Filosofia*. A cada quinta-feira acontece uma atividade diferente: *Cine Trecho*, para aprofundar ou iniciar estudo de um tema pertinente ao processo vivido pelo grupo; *Noções de coisas*; *Contexturas e Produção coletiva de programa de rádio*, na perspectiva da Educomunicação.

“educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Paulo Freire, 1999, p. 97).

## Saltos no tempo e outros mergulhos...

Considerando que vivemos num país em que, infelizmente, à revelia da Lei, os meios de comunicação continuam sob controle de grandes e inescrupulosos grupos empresariais, é compreensível que toda a programação da tv (ainda o mais barato e, portanto, o veículo de maior alcance em todo território nacional) contrarie qualquer ideal de formação de receptores críticos, menos vulneráveis a jogos de interesse.

Desde a mais tenra idade, os olhos dos espectadores são desviados para longe de onde estão. As ruas e pessoas de suas localidades somente aparecem nas telas caso configurem fatos espetaculares que garantam aumento da audiência e, conseqüentemente, do valor dos anúncios veiculados dentro ou nos intervalos dos programas.

Por decorrência, de tanto acompanhar, admirar e valorizar a vida de atores, cantores, apresentadores, esportistas e outros astros (todos meros “cabides” para exposição de produtos materiais e simbólicos definidos pelo mercado), não causa espanto que, na vida real, muitos maltratam quem não reproduz o padrão considerado bonito, saudável, correto, debochando, na verdade, de seus iguais...

Disseminadores do medo, estimuladores de competição e desrespeito, dentre outros tantos males – como poderíamos ficar alheios a mais essa realidade, tão bruta e cruelmente arquitetada pelos que se sentem donos do que é uma concessão pública? Impossível, diante desse quadro, não querer contribuir para que os participantes do Trecho 2.8 se deslocassem do lugar de espectadores e passassem também a produzir comunicação, a partir de sua perspectiva!

Por todos esses motivos, tão logo ter entendido a potência da comunicação nas mãos de leigos, o grupo passa a fazer cobertura em áudio, de eventos nas áreas da saúde mental e economia solidária,<sup>14</sup> nunca incluídos nos noticiários mais assistidos pelo grande público. Nas palavras de Mário Kaplún (1984, p. 13), intelectual comprometido, nos anos de 1970, com formação de pessoas, visando democratizar a comunicação, o Trecho compreendeu que o rádio poderia ser “un instrumento útil [...] para dinamizar a las organizaciones populares y ayudarlas en su expansión y su fortalecimiento para desarrollar la capacidad organizativa de las bases y sus procesos de autoeducación política...”.

De nossa parte, em todos os momentos, na base da formação para essas novas intervenções, seguimos insistindo para que não arremedem profissionais conhecidos, que apenas encenam o papel de jornalistas, e para que encontrem um jeito próprio de fazer perguntas e tecer comentários, partindo sempre da sua vontade de saber...

Por tudo isso, não é que novamente geração de renda voltou a ser tema de nossas reuniões, especialmente depois de Leo Pinho, da UNISOL,<sup>15</sup> ressaltar o quanto a produção de comunicação, aos moldes que estávamos realizando, ampliaria a variedade de serviços oferecidos pelos empreendimentos que atrelam Economia Solidária e Saúde Mental?!

Mesmo sabendo da complexidade do desafio, aceitamos a nova provocação, considerando nossas afinidades com princípios da Economia Solidária que

---

14. Neste link <<https://radioteca.net/userprofile/trecho/>> (Acesso em 24 set. 2017) estão disponíveis várias séries de gravações realizadas pelo Trecho 2.8, dentre os quais a Festa de 30 anos do CAPS Itapeva (primeiro Centro de Apoio Psicossocial do Brasil), I Festival de Economia Solidária da Cidade de São Paulo, II Encontro de Saúde Mental - Reabilitação Psicossocial: avanços e desafios nos 15 anos da Lei 10216 e outras realizadas para os parceiros Pontos de Cultura e Economia Solidária do Butantã e Benedito.

15. A UNISOL Brasil (Central de Cooperativas e Empreendimentos Solidários) é uma associação civil com fins não econômicos, de âmbito nacional, de natureza democrática, cujos fundamentos são o compromisso com a defesa dos reais interesses da classe trabalhadora, a melhoria das condições de vida e de trabalho das pessoas, a eficiência econômica e o engajamento no processo de transformação da sociedade brasileira com base nos valores da democracia e da justiça social.

[...] basicamente demonstra que a alienação no trabalho, que é típica da empresa capitalista, não é indispensável. A heterogestão é justificada como eficiente a partir da visão de que alguns são mais capazes do que outros. A meritocracia justifica o poder de decisão estar concentrado no dono, o capitalista, depois em seus gerentes, enquanto a grande maioria é destituída de qualquer poder de decisão e mesmo de conhecimento sobre o conjunto. [...] As pessoas que não têm capital e nem poder têm tarefas, poucas tarefas, e podem passar a vida inteira cumprindo as mesmas tarefas, o que é profundamente alienante do ponto de vista do desenvolvimento humano. O trabalho é uma forma de aprender, de crescer, de amadurecer, e essas oportunidades a economia solidária oferece a todos, sem distinção (Singer *in* Oliveira, 2008, p. 289-290).

Nesse período, além de manter parceria com o Lab\_Arte - Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura da Faculdade de Educação da USP, para interessados em projetos de educação não formal, estreitamos laços importantes com os dois primeiros Pontos de Economia Solidária e Saúde Mental da cidade de São Paulo, que muito nos têm permitido aprofundar reflexões sobre a necessária e estreita relação entre teoria e prática, assistencialismo, generosidade e outros tantos conceitos vitais para trabalhos solidários...

E assim, seguimos andando: aprendendo pelo trabalho que trabalhar é, essencialmente, trabalhar-se. Que nada que queremos individualmente é possível sem o outro, mas que o outro são muitos outros...

Mais recentemente, Luiz Braz, um dos participantes que está conosco há mais de 2 anos (o mesmo Luiz responsável por trazer para o Trecho não só usuários dos serviços de saúde do CAPS Itapeva, como também profissionais que lá fazem estágio de aprimoramento), propôs que, independente de qualquer tipo de resultado, o Trecho 2.8 tem que fazer festa, com o que concordamos, pois ele tem toda razão!...



Cobertura em foto e áudio do Dia Nacional de Luta Antimanicomial, no vão do MASP.

## Referências

- BARROS, Manoel de. **Gramática Expositiva das águas**. Rio de Janeiro: Record, 1966.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. **Reunião**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1971.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- KAPLÚN, Mário. **Comunicación entre grupos: el método del Cassete-foro**. Ottawa: CIID, 1984.
- LOPES LIMA, Grácia. **Educação pelos Meios de Comunicação ou Produção coletiva de comunicação na perspectiva da Educomunicação**. São Paulo: Instituto GENS de Educação e Cultura, 2009. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/livroeducacao/educacaopelosmeiosdecomunicacao-gracialopeslima-2009.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2017.

FERREIRA SANTOS, Marcos. Espaços crepusculares: poesia, mitohermenêutica e educação de sensibilidade. **Revista @mbienteeducação**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2008. Disponível em: <[http://www.cidadesp.edu.br/old/revista\\_educacao/index.html](http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html)>. Acesso em: 24 set. 2017.

OLIVEIRA, Salles Oliveira de. Entrevista com Paul Singer. Economia solidária. **Estudos Avançados** (online), São Paulo, v. 22, n. 62, p. 289-314, abr. 2008. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/mmqs8c>>. Acesso em: 24 set. 2017.

### **Referências fílmicas**

BORN INTO BROTHELS: CALCUTTA'S RED LIGHT KIDS (*Nascidos em bordéis*). Zana Briski; Ross Kauffman. Estados Unidos: Red Light Films / HBO / Cinemax Documentary / Thinkfilm, 2004.

# A Utopia da Comunicação e o Fim da Educação<sup>1</sup>

Alberto Filipe Araújo<sup>2</sup> & José Augusto Ribeiro<sup>3</sup>

## Introdução

Na contemporaneidade assistimos a um autêntico frenesi comunicacional. Estamos envolvidos em trocas permanentes de informação e comunicação e acreditamos, por uma espécie de pensamento mágico, que este estudo pode constituir o remédio para todos os nossos problemas. Contudo, apesar da performatividade da comunicação, da sua abundância e velocidade, o ser humano não conseguiu o mesmo grau de acréscimo na compreensão do mundo e de si próprio. A torrente de informação e de comunicação não se traduz em verdadeiro conhecimento. Saltamos de experiência em experiência procurando sempre a última notícia e não temos tempo para refletir sobre os acontecimentos, as novidades e os dados de toda a espécie que invadem as nossas mentes através da rádio, televisão, cinema, internet ou telemóvel. Vivemos numa profusão caótica de informações, mas não conseguimos processar os dados informacionais e tudo acaba por ter o mesmo valor. O mundo torna-se plano tal como os ecrãs em que este nos chega, de forma imediata e superficial.

---

1. Optamos por manter ao longo deste capítulo a grafia original de Portugal, consoante seus autores.

2. Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutor em Filosofia da Educação pela Universidade do Minho. E-mail: afaraujo@ie.uminho.pt.

3. Investigador e colaborador do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. E-mail: jauribeiro@gmail.com.

Ganhamos em comunicação e informação, mas escapa-nos o controlo e a inteligibilidade das coisas e a impotência e a desorientação apoderam-se dos indivíduos. Para Lipovetsky e Serroy (2010, p. 183), “*as soluções da época moderna perderam a sua credibilidade*”, daí que seja necessário procurar uma *política de civilização* que possibilite uma restauração ética e uma regeneração da vida social, política e individual. Segundo o autor, necessitamos de encontrar alternativas à ordem do mercado globalizado e civilizar a *cultura-mundo*. Por outro lado, os problemas e as dificuldades que encontramos nas sociedades pós-modernas afetam, inevitavelmente, a educação e a escola. A renovação da educação e da escola tem de ser constante, mas a diversidade de pontos de vista e a ausência de referências vêm contribuir para o avolumar das dificuldades e para o clima de confusão e desorientação em que vivemos. Neste sentido, a nossa finalidade é interrogarmo-nos sobre esta vertente exagerada da comunicação e problematizar esta nova utopia, discutindo as suas consequências ao nível educacional.

## Tudo é comunicação

A revolução tecnológica nas suas mais variadas facetas, com base na informação e comunicação, conduziu a transformações profundas na forma como vivemos e pensamos. Estas transformações são resultado da interação entre inúmeros fatores que caracterizam esta Era da Comunicação: “*informacionalização, globalização, atividades em rede, construção de identidades*” (Castells, 2003, XXVI). Num mundo interdependente a tecnologia da informação constitui a ferramenta fundamental para toda a reestruturação socioeconómica, dando lugar à sociedade em rede, à economia global e à cultura da virtualidade. O capital e o trabalho sofreram grandes transformações: “*a reestruturação da economia e a crítica da cultura convergiram para o redefinir histórico das relações de produção, poder e experiência em que se baseiam as sociedades*” (ibidem, p. 463).

A nova sociedade desenvolve-se em interação com uma nova economia, informacional e global. Deste modo, surge uma nova visão do real onde tudo pode ser explicado em

termos de relações e em que a comunicação assume um valor determinante. Como explica Philippe Breton, este paradigma unificador, que marca o discurso sobre a comunicação, tem a sua origem na cibernética através do seu fundador: Norbert Wiener. Para Breton (1994, p. 17), “a cibernética está, com efeito, explicitamente voltada para a investigação das leis gerais da comunicação, quer estas digam respeito a fenómenos naturais ou artificiais quer impliquem as máquinas, os animais, o homem ou a sociedade”. Norbert Wiener estabelece a comunicação como valor central para o homem e para a própria sociedade, criticando o uso “não humano” do homem, nos diferentes regimes políticos, não só os totalitários, mas também as democracias liberais. A perspetiva deste matemático inaugura uma visão do mundo global e unificada, organizada em torno do eixo da comunicação. Wiener considera que o universo, enquanto sistema fechado, caminha para um nivelamento absoluto que conduzirá necessariamente para a sua destruição. Assim, compete ao ser humano fazer recuar a entropia e “o papel da comunicação é, pois, o de atacar ao mesmo tempo a desordem gerada pelo Homem e o Mal que a natureza transporta consigo” (Breton, 1994, p. 31). A circulação da informação contribui para tornar os sistemas “abertos” e, neste sentido, os fenómenos da comunicação assumem uma importância decisiva. Deste modo, a comunicação surge como a chave dos fenómenos e pode ser aplicada a todos os domínios da existência, desde a política à educação.

## A Sociedade da comunicação

O progresso dos sistemas de comunicação ao nível da informação e dos transportes conduziu à tese de que vivemos num único mundo, a *aldeia global* (McLuhan, 2008). A comunicação eletrónica permite transmitir informações em tempo real, de modo instantâneo, e pessoas e mercadorias deslocam-se a grande velocidade pelo planeta. O tempo e o espaço foram comprimidos e todos os lugares do mundo estão numa interdependência absoluta: “O espaço e o tempo, as bases materiais da experiência humana

foram transformadas à medida que o espaço de fluxos passou a dominar o espaço de lugares e o tempo atemporal passou a substituir o tempo cronológico da Era industrial” (Castells, 2003, XXV).

Os negócios, as finanças, o comércio e o fluxo de informação, pessoas e bens assumem dimensões planetárias, criando uma sociedade cosmopolita global. Tudo está em movimento a grande velocidade e de modo irreversível: “a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança” (Bauman, 1999, p. 8). Mas a globalização não traz só vantagens, acarreta progressiva segregação espacial, separação e exclusão. Os centros de decisão são deslocados, as empresas deixam de estar ligadas ao território, o capital circula com menor controlo, a coesão social enfraquece e surge uma acentuada polarização entre a elite nómada e a restante população: “o novo centro dá um novo verniz às distinções tradicionais entre ricos e pobres, nómadas e sedentários, “normais” e anormais ou à margem da lei” (ibidem, p. 9).

O poder económico e financeiro está desterritorializado e o espaço público vai desaparecendo. Surgem as preocupações com a segurança e a incerteza, o mercado de trabalho torna-se flexível e as assimetrias alastram. Por outro lado, a flexibilidade social depende, na perspetiva de Zygmunt Bauman, do esquecimento e da comunicação barata: “a comunicação barata inunda e sufoca a memória, em vez de alimentá-la e estabilizá-la” (ibidem, p. 23).

O capitalismo torna-se mais flexível e informacional, conduzindo a desigualdades sociais e a uma acentuada polarização social entre ricos e pobres. A mão-de-obra também está fortemente dividida entre uma elite autoprogramável e uma mão-de-obra genérica. A grande diferença entre estes dois tipos de trabalhadores é, de acordo com Manuel Castells, a educação e a capacidade de atingir graus educacionais mais elevados. O autor distingue entre educação e conhecimento especializado e esclarece que este último corre o risco de tornar-se rapidamente obsoleto devido às mudanças tecnológicas e organizacionais. Para o sociólogo a educação: “é o processo pelo qual as pessoas, isto é, os trabalhadores, adquirem

a capacidade para uma redefinição constante das especialidades necessárias a determinada tarefa e para o acesso a fontes de aprendizagem dessas qualificações especializadas” (Castells, 2003, p. 464-465).

Vivemos na *cultura da virtualidade real*, toda a existência está mergulhada num ambiente virtual que domina a nossa imaginação e os nossos sistemas de representação. Esta é a sociedade em rede: “constituída por redes de produção, poder e experiência, que constroem a cultura do virtual nos fluxos globais, que transcendem o tempo e o espaço” (ibidem, p. 476). Neste sentido, surge o projeto utópico em redor da comunicação e, conseqüentemente, a crença numa sociedade ideal e num homem novo:

[...] o *Homo communicans* é um ser sem interioridade e sem corpo, que vive numa sociedade sem segredos, um ser por inteiro voltado para o social, que não existe se não através da informação e da permuta, numa sociedade tornada transparente graças às novas máquinas de comunicar (Breton, 1994, p. 46).

## Comunicação e visibilidade

A sociedade contemporânea da hipercomunicação exige do homem uma comunicação sem segredos. Através das máquinas de comunicar o homem está inteiramente voltado para o social e a sociedade deseja a transparência. Como explica Byung-Chul Han (2013, p. 11): “as coisas tornam-se transparentes quando abandonam qualquer negatividade, quando se alisam e aplanam, quando se inscrevem sem resistência na torrente lisa do capital, da comunicação e da informação”. Para este pensador, a transparência é uma coação sistémica que se apodera do domínio social e provoca profundas transformações. A sociedade pós-moderna entrega tudo à comunicação e à visibilidade, por via do capitalismo tudo se torna mercadoria e deve ser exposto. Em síntese, vivemos na sociedade do espetáculo como já o tinha pressentido Guy Debord na sua obra *A Sociedade do Espectáculo* (1967).

A contemporaneidade encara a vida humana como aparência. Para Guy Debord (2012, p. 10), o espetáculo é uma concepção do mundo que se objetivou, estamos confrontados com o monopólio da aparência: “sob todas as suas formas particulares, informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto de divertimentos, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante”. A vida deixa de ser vivida para ser representada (Goffman, 1995), o indivíduo torna-se um consumidor de ilusões, procura apenas a diversão e o prazer. Por seu lado, a mundialização do capitalismo e a extraordinária revolução tecnológica conduzem a uma cultura global, onde o denominador comum é a imagem e a musicalização. Como explica Vargas Losa (2012, p. 25), este processo sofreu uma forte aceleração com a criação das redes sociais e com a influência da internet: “não só a informação quebrou todas as barreiras e ficou ao alcance de todo o mundo, praticamente todos os domínios da comunicação, da arte, da política, do desporto, da religião, etc., experimentaram os efeitos reformadores do pequeno ecrã”. Apesar do grande desenvolvimento científico e tecnológico, o homem contemporâneo sofre uma grande desorientação ao nível existencial, o progresso revela o seu lado obscuro. A revolução digital possibilita a comunicação em rede, a sociedade assiste à proliferação dos blogs, do *Twitter*, do *Facebook*, do *Skype* e de outros sistemas de comunicação, mas a explosão da ordem digital acarreta enormes riscos e consequências negativas ao nível da cultura, da sociedade e do próprio indivíduo.

As “Tecnologias da Informação e da Comunicação” começam a ser alvo de fortes críticas; alguns investigadores, como Nicholas Carr (2011), chamam a atenção para os perigos inerentes ao uso desmesurado destes meios. A luminosa visão associada aos prazeres e benefícios da revolução tecnológica, nas suas diferentes expressões, especialmente a virtual e digital, oculta uma parte da realidade que pode ser exploradora, manipulatória e tóxica. A fé neste tipo de tecnologia leva as pessoas a acreditarem no seu poder para resolver todos os problemas. Esta espécie de panaceia para os males individuais e sociais impede o questionamento e a crítica, não é, pois, politicamente correto problematizar os efeitos negativos da técnica e, especificamente, as novas redes de informação e comunicação. Ainda que num contexto diferente, Neil Postman (2002, p. 24) fala do deus da Tecnologia dizendo

que se trata de uma narrativa de poder em tudo muito parecido com a crença religiosa, além de ser adorada como se de um deus realmente se tratasse: “Traz-nos utilidade, eficiência e prosperidade aqui e agora; para além do mais, oferece os seus benefícios a todos os ricos e pobres, tal como acontece com o Deus cristão”. Daí que o autor (ibidem, p. 55) quando se refere ao deus da Tecnologia assim se expresse:

[...] no sentido em que as pessoas acreditam que a tecnologia funciona, confiam nela, crêem nas suas promessas, sentem-se despojadas quando lhes é negado o acesso a essa mesma tecnologia, ficam encantadas na sua presença, que, para a maioria de nós, funcional envolta em mistério, condenam aqueles que a atacam, temem-na e, ao estilo dos cristãos renascidos, alteram o seu tipo de vida, os seus horários, os seus hábitos e os seus relacionamentos em função desta. Se isto não é uma forma de crença religiosa, o que será?

As tecnologias digital e virtual imprimem a hipervelocidade do ritmo de vida, promovem a lógica do consumismo e exigem do indivíduo um rendimento cada vez maior. Por sua vez, a cultura é trivializada e homogeneizada, aumenta a busca do mero entretenimento e os comportamentos aditivos, somos invadidos pelo acessório e deixamos de pensar naquilo que é essencial. Os meios digitais e virtuais alteram profundamente a nossa forma de pensar, de agir e de sentir, a sociedade sofre uma enorme fragmentação, o individualismo aumenta e a vida torna-se extremamente acelerada e competitiva. As relações entre as pessoas passam a ser mediadas pela eletrónica e assistimos ao definhamento da privacidade: “o privado agora é público, e pode ser celebrado e consumido por inumeráveis ‘amigos’ e algum outro usuário” (Bauman; Lyon, 2013, p. 23), tal com acontece com a falta de anonimato no *Facebook* e outros meios, ligados às redes sociais que a internet coloca à nossa disposição.

Agora o que conta é a visibilidade, o indivíduo só é relevante se estiver devidamente iluminado através dos meios digitais, ele está obrigado a manifestar constantemente a sua presença e tem de construir uma imagem melhorada de si mesmo, uma identidade virtual, o contacto face a face é substituído pelo ecrã. A tecnologia transfigurou a comunicação

humana: “o que se ressent, como consequência, é a intimidade, a profundidade e a durabilidade da relação e dos vínculos humanos” (ibidem, p. 27). Paradoxalmente a grande revolução da comunicação humana acaba por comprometer muitos dos aspetos exigidos pela “comunicação real”, como explica Bauman (ibidem, p. 46): “a consequência última de tudo isto é que os desafios da comunicação ‘de eu a tu, de nós a vós’ resultam cada vez mais desalentadores e confusos”.

## A superficialidade das relações

Gilles Lipovetsky (1988, p. 48) salienta que em paralelo com a revolução informática acontece uma revolução interior: “um fascínio sem precedentes pelo autoconhecimento e pela autorrealização”. As paixões do indivíduo são canalizadas no sentido do Eu que se torna a preocupação central e contribui para o aprofundamento da fragmentação social. Neste sentido, alastra a nova ética permissiva e hedonista: “o esforço deixou de estar na moda, o que significa coerção ou disciplina austera é desvalorizado em proveito do culto do desejo e da sua realização imediata” (ibidem, p. 54). Recorrendo a Nietzsche, o autor explica o enfraquecimento da vontade em resultado da pluralidade e da desagregação dos impulsos que aniquilam os sistemas psíquicos organizados e derretem a rigidez de uma sociedade dirigida, em nome de uma sociedade que agora é comandada do interior, cultivando a singularidade e a diferença. Assistimos, pois, a uma fragmentação crescente que faz explodir a solidez que restava da sociedade moderna, estimulando a dispersão e a não-diretividade. A subjetivação e a psicologização invadem a sociedade pós-moderna, promovendo o “culto da personalidade”:

A falta de atenção dos alunos, de que todos os professores hoje se queixam, não é senão uma das formas desta nova consciência *cool* e desenvolta, ponto por ponto análoga à consciência telespetadora, captada por tudo e por nada, ao mesmo tempo excitada e indiferente, sobressaltada pelas informações (ibidem, p. 54).

Mas este sujeito que revela uma paixão por si e se mostra insensível aos papéis sociais, manifesta também uma obsessão pela revelação íntima do Eu. Sacrificando a privacidade, o indivíduo procura desvendar a sua personalidade e exprimir os seus sentimentos em nome de uma verdade pessoal e quebrando as barreiras sociais que protegem as pessoas umas das outras, garantindo a civilidade.

O indivíduo afirma-se pela sua indiferença aos valores sociais e morais tradicionais e só a esfera privada sai vitoriosa das transformações operadas pelos desejos dos indivíduos: “Ter relações inter-individuais sem ligação profunda, não se sentir vulnerável, desenvolver a sua independência afetiva, viver sozinho,” (Lipovetsky, 1988, p. 72). Vivemos uma impossibilidade de sentir verdadeiramente as coisas e os outros, nas palavras de Lipovetsky, uma “estratégia do vazio” (idem). Um vazio caracterizado pela superficialidade das relações, pela indiferença face ao outro, pelo “vazio emotivo” (idem).

Como explica Zygmunt Bauman, na líquida sociedade moderna existe uma misteriosa fragilidade dos vínculos humanos, as pessoas sentem-se inseguras e têm desejos contraditórios acerca dos laços que estabelecem. A furiosa “individualização” do mundo contemporâneo provoca uma forte ambivalência acerca do “relacionamento”. Por um lado, estamos totalmente disponíveis para novos laços, convívio e amizades, mas, por outro lado, temos receio da incerteza, da frustração e do compromisso a longo prazo. Para o autor, os indivíduos estão preocupados com uma coisa e falam de outra: “garantem que o seu desejo, paixão, objetivo ou sonho é ‘relacionar-se’. Mas será que, na verdade, não estão principalmente preocupados em evitar que as suas relações acabem congeladas e coaguladas?” (Bauman, 2003, p. 12). Daí que em vez de utilizarem termos como “relacionar-se” ou “relacionamentos”, as pessoas optem por designações como “estar conectado” ou “conectar-se”. O termo parceiros dá lugar a “redes”: “uma ‘rede’ serve de matriz tanto para conectar quanto para desconectar; não é possível imaginá-la sem as duas possibilidades” (ibidem, p. 14).

Deste modo, as ligações entre os indivíduos tornam-se “relações virtuais” e estas “conexões” acabam por estabelecer o padrão que orienta os diferentes relacionamentos. As “Tecnologias da Informação e da Comunicação” tornam mais fácil entrar e sair de um re-

lacionamento, basta o recurso à tecla *delete*. Comunicar através da rede virtual estabelece uma separação entre o “fisicamente distante” e o “espiritualmente remoto”: “a proximidade já não exige a contiguidade física; e a contiguidade física já não determina a proximidade” (ibidem, p. 86). Esta proximidade virtual aumenta a frequência das conexões humanas, mas estas tornam-se mais superficiais e mais breves. Agora os contatos requerem menos esforço e menos tempo para se efetuarem, bem como para serem rompidos: basta clicar. Deste modo, “estar conectado é menos custoso do que ‘estar engajado’ – mas também consideravelmente menos produtivo em termos de construção e manutenção de vínculos” (idem).

## Contemporaneidade e educação descartável

Zygmunt Bauman (2011, p. 106) defende que a atual crise da educação é completamente diferente das crises do passado, na medida em que os desafios contemporâneos constituem “um duro golpe na essência da ideia de educação, tal como se concebeu no limiar da larga história da civilização”. Vivemos, segundo o sociólogo, numa época em que se identifica o progresso com os atalhos, as pessoas, na tentativa de poupar tempo e esforço, evitam cada vez mais tarefas. Daí que em vez de fazer as coisas optem por comprá-las, por isso recorrem à comida rápida, ao pronto-a-vestir e tentam evitar tudo o que implica espera ou esforço. A vida acelerada dá lugar ao que Bauman designa por “*síndrome de impaciência*”, os indivíduos não suportam esperar e querem aceder à gratificação instantânea, procurando anular o espaço de tempo entre o desejo e a satisfação.

A velocidade a que as coisas acontecem coloca em causa a sua solidez: “no mundo líquido, a solidez das coisas, à semelhança da solidez dos vínculos humanos, tende a ser percebida como uma ameaça” (ibidem, p. 106), as pessoas não querem estar ligadas às coisas ou aos outros durante toda a vida, pelo contrário, têm alegria em “terminar”, “romper”, “desligar-se de”: “o consumismo atual não consiste na acumulação de coisas, mas sim no seu desfrute instantâneo de ‘usar e deitar fora’” (ibidem, p. 107).

A mudança acelerada leva à desconfiança, por parte dos nossos jovens, da solidez dos conhecimentos atuais ou da sua importância para o futuro, acabando por valorizar o uso instantâneo e prático do saber, em detrimento da crença num conhecimento duradouro. Como esclarece Zygmunt Bauman, a educação deixa de ser encarada como um produto e passa a ser perspectivada como um processo, ou seja, aquilo que a pessoa consegue não está completo e terminado, mas é antes um empreendimento que continua ao longo da vida. O conhecimento que supostamente era adquirido para toda a vida não tem agora grande valor, perdeu o seu encanto:

Os indivíduos não devem sentir-se apegados ao conhecimento que adquirem e, em hipótese alguma, precisam de se habituar a comportar-se conforme o sentido proposto por ele, pois todo o conhecimento, transformado agora em informação, apresenta-se ultrapassado muito rapidamente e pode mostrar-se enganoso em vez de proporcionar uma orientação confiável (Almeida et. al., 2009, p. 67).

O conhecimento serve para uso imediato e único, cumprindo o seu papel no momento, mas é alvo de suspeição quando é acumulado. Esta acumulação é considerada como a rigidez que impede a mudança e obstaculiza a flexibilidade, o conhecimento torna-se descartável e a educação já não serve para toda a vida. O indivíduo tem de conseguir romper com a sua formação e quebrar os seus hábitos, de modo a reorganizar as suas experiências e adaptar-se a novas situações.

O novo ideal cultural, marcado pela instabilidade social e pela fragmentação, corrói as instituições e, como explica Richard Sennett (2000), o próprio carácter dos indivíduos, levando a um progressivo desaparego das coisas e das pessoas. Tudo passa a ter um valor de consumo: “Os valores da nova economia converteram-se num ponto de referência para a maneira como o governo concebe a dependência e a autogestão em matéria de prestação de cuidados de saúde e reformas, ou sobre tipo de competências que o sistema educativo deve proporcionar” (Sennett, 2007, p. 17).

Citando Ralph Waldo Emerson, Zygmunt Bauman (2011, p. 109) afirma que hoje em dia “a salvação está na velocidade”, tal como quando se patina sobre o gelo fino, ou seja, a adaptação do indivíduo já não depende da solidez da sua formação, mas antes da flexibilidade e da leveza, e o sociólogo acrescenta:

[...] caminhar é melhor do que permanecer sentado, correr é melhor que caminhar, e surfar é melhor que correr. A leveza e a agilidade do surfista favorecem o *surf*, também ajuda que o surfista não seja demasiado exigente em relação às ondas que vêm e esteja sempre disposto a renunciar às suas preferências anteriores (idem).

Neste mundo de mudanças instantâneas, a memória, tão importante na educação tradicional, revela-se, como explica Zygmunt Bauman, inútil. O trabalho de memorização produz maior desperdício do que produtos úteis e não garante aquilo que poderá ou não interessar, deste modo, a memória deixa de ser entendida como um valor positivo. Tudo o que era sólido, nomeadamente os vínculos que ligavam as pessoas a longo prazo, é agora encarado como um obstáculo à mudança, já que contraria a cultura da flexibilidade do mercado aberto. O mesmo acontece com o mercado do conhecimento: “No nosso mundo volátil e errático de mudanças instantâneas, os costumes estabelecidos, os marcos cognitivos sólidos e as preferências pelos valores estáveis, aqueles objetivos últimos da educação ortodoxa, convertem-se em desvantagens” (Bauman, 2008, p. 37).

A incerteza e a ambiguidade em que vivemos leva as pessoas a utilizar a aprendizagem enquanto ela é temporariamente útil para, no momento seguinte, deitar fora determinados conhecimentos que já não servem e têm de ser substituídos: “a única regra a servir de guia é a relevância momentânea do assunto” (Almeida et. al., 2009, p. 67). Zygmunt Bauman compara esta forma de conceber o conhecimento ao modo como nos relacionamos com café, este só nos agrada quando é quente e forte, quando arrefece perde o gosto. Do mesmo modo, o conhecimento enquanto informação é servido como café e deixa de ser saboreado rapidamente, em detrimento, de outros assuntos, das novidades. Num mundo sobressaturado de informação e de comunicação, temos de aprender a “deitar fora”,

a “esquecer” o que aprendemos, de maneira a enfrentar a desregulação em que vivemos e o caos gerado pela massa de conhecimento e de informação, que confundem as pessoas e contribuem para a desvalorização do trabalho docente.

A necessidade de constante atualização conduz ao culto da educação ao longo da vida, de modo a estar atento às constantes novidades que se sucedem em catadupa e no sentido de explorar o potencial que se encontra, nas palavras do autor, nos depósitos ainda inexplorados.

A educação tradicional que representava a marcha triunfal do conhecimento avançava, segundo o sociólogo, em duas frentes: pela primeira representava o mundo e tornava-o inteligível, enquanto pela segunda frente expandia o cânone educativo, ampliando as capacidades dos educandos (os “homens educados”). Contudo, no mundo instável em que vivemos, perdemos o apoio seguro e a própria “informação já não nos fala do mundo, mas converteu-se em núcleo principal do desconhecido” (Bauman, 2011, p. 117). E o sociólogo esclarece:

É a informação a que parece demasiado vasta, misteriosa e selvagem, como se o seu estatuto de caminho real para conhecer o mundo acabasse por se reciclar num obstáculo fundamental para aceder a esse conhecimento. Os imensos volumes de informação que competem pela atenção resultam, para os homens e mulheres contemporâneos, consideravelmente mais esmagadores, desalentadores e ameaçadores que os poucos “mistérios do universo” ainda não resolvidos (idem).

Esta massa gigantesca de conhecimento acumulado converteu-se no “arquétipo contemporâneo da desordem e do caos” (ibidem, p. 118), a informação disponível tornou-se impenetrável, ou seja, apesar de estar disponível e do acesso ser fácil, a informação tornou-se indistinta, todos os conteúdos assumem um valor uniforme, impossibilitando distinguir o trigo do joio. Zygmunt Bauman alerta para o perigo desta indistinção da massa de informação, que ameaça a confiança humana, chamando a atenção que qualquer resposta aos nossos problemas acaba por ser neutralizada por outra, tal como acontece nos concursos televisivos, onde todas as respostas têm igual estatuto independentemente da

importância dos temas: “nesta massa foram-se derrubando e dissolvendo progressivamente todos os mecanismos ortodoxos de ordenamento” (Bauman, 2008, p. 45). Todos os conteúdos acabam por se igualar, anulando as distinções, o grau de importância e volatilizando de modo desconcertante o valor do conhecimento. Daí que Zygmunt Bauman (ibidem, p. 46) defenda que uma das tarefas mais difíceis e urgentes a implementar, no âmbito da educação, está relacionada com a importância das diversas porções de informação e de conhecimento, de modo a possibilitar a distinção entre o que realmente importa e aquilo que é acessório, permitindo aos alunos “aprender a arte de viver num mundo sobressaturado de informação”.

## O mal-estar na educação

As mudanças radicais que abalam as sociedades contemporâneas conduzem as pessoas a novos estilos de vida e ao ensaio de estratégias de sobrevivência que possibilitem a adaptação às transformações que ocorrem a uma velocidade estonteante. O fenómeno da comunicação globalizada, a nova economia, o consumismo desenfreado e o processo de personalização, constituem algumas das dimensões que tornaram disfuncionais as velhas instituições e provocaram a desintegração social, criando insegurança e confusão nas pessoas. Por outro lado, antigos valores como o esforço, o trabalho ou a autoridade, são estilhaçados e em seu lugar surgem o hedonismo, a sedução ou o consumismo. Vivemos numa sociedade que privilegia o imediato, o efêmero e a aparência, onde a aceleração torna tudo obsoleto e exige sempre o novo, o que está na moda, obrigando as pessoas a uma reciclagem permanente de conhecimentos, princípios, valores e, mesmo de identidades - tudo se torna líquido e fluído. Alvin Toffler e Heidi Toffler (2007, p. 213) defendem que “nenhuma instituição supostamente ‘moderna’ é mais disfuncional e obsoleta do que a responsável pelo ensino público, mesmo em países com economias avançadas”. Para o autor, a escola está concebida como uma fábrica que procura um funcionamento cada vez mais eficiente, assente num princípio de educação em massa. As escolas preparam alunos

para profissões que deixarão de existir, o autor chama a isso “roubar o futuro” e esclarece que este sistema não “consegue ajudar os miúdos a lidarem com a crescente complexidade e com as novas opções de vida com que se deparam em relação ao sexo, casamento, ética e outras vertentes da sociedade emergente” (ibidem, p. 385).

Compreender a mudança que ocorre na sociedade da comunicação e do conhecimento, requer uma mente preparada para enfrentar as necessidades futuras. O mundo muda a uma velocidade vertiginosa e as organizações tornam-se inadequadas, deste modo, as modificações exigem uma reconstrução ou substituição. A escola e o ensino precisam de se ajustar rapidamente à evolução da sociedade, ao aumento da comunicação e do conhecimento e às novas tecnologias, temos de responder a uma complexidade que não pára de crescer.

Edgar Morin estabelece uma relação direta entre a reforma do pensamento e a reforma do ensino, considerando que são inseparáveis. Recorrendo a Montaigne, o autor considera que a primeira finalidade do ensino é definida pelo princípio: “mais vale uma cabeça bem-feita do que bem cheia” (Morin, 2002, p. 23). Em vez de uma cabeça que apenas acumula saber, sem qualquer organização ou seleção, o importante é dispor de “uma aptidão geral para colocar e tratar problemas. Princípios organizadores que permitem religar os saberes e dar-lhes sentido” (idem). Como não podemos ensinar tudo, “a escola deve, com efeito, transmitir menos saber mas torná-lo mais acessível” (ibidem, p. 41). Já que não podemos prever o futuro temos de o preparar, ou seja, é necessária uma cabeça bem-feita, em vez de uma mera acumulação de conhecimentos. Na sociedade da comunicação e do conhecimento, a produção de informação é colossal e a grande tarefa a realizar é conseguir gerir as ideias. Deve ser evitada a acumulação estéril de informação e conhecimentos, de maneira a privilegiar a articulação e a síntese, possibilitando contextualizar e globalizar os saberes.

A escola é uma instituição intrinsecamente conservadora e que mantém muitas das suas tradicionais atividades, como a leitura, a escrita, os exercícios, etc. Contudo, fora da escola tudo está diferente, as crianças e os jovens têm acesso a uma quantidade de meios de comunicação e dispõem de indústrias que trabalham para o seu lazer e entretenimento. A

informação e o conhecimento circulam em tempo real e a tecnologia renova-se todos os dias, dando origem a novos hábitos, atitudes e expectativas. Quando entra para a escola, a criança já viveu experiências de grande profundidade, a partir da televisão, do cinema ou da internet.

A sala de aula constitui um mundo à parte, onde as matérias surgem de forma fragmentada e onde o envolvimento não consegue competir com aquele que obtém no exterior, deste modo, a motivação vai desaparecendo e a atenção torna-se cada vez mais escassa. Segundo McLuhan (2009, p. 144): “O ambiente exterior é uma grande máquina de ensinar carregada de mensagens, enquanto o ambiente interno da sala de aula é insignificante, fraco, especializado, de dados classificados, semelhante a procurar palavras no dicionário”. Se a escola não se modificar rapidamente e de forma radical será substituída por outras instituições com outra capacidade de resposta. Hoje em dia, a escola entra em choque com a televisão e com a internet, mas também com os jogos, com o telemóvel, com as redes sociais etc.

Confrontada com novos e difíceis desafios, a escola necessita de transformar as suas metodologias e recompor os seus objetivos em relação ao saber. A reforma da escola deve conduzir a uma maior abertura ao exterior e à interacção com horizontes mais alargados, bem como à procura de uma dinâmica que possibilite a experimentação. Trata-se de apostar numa escola que ultrapassa a dimensão meramente teórica e tenta, através da abertura ao exterior, o acesso a experiências com os diferentes sectores da sociedade, quebrando os “muros” da instituição e promovendo a convivência e a prática com situações reais, ampliando a conceção do mundo e estimulando a abertura aos outros. Deste modo, a permissividade reinante deverá dar lugar ao respeito pelos outros e à aprendizagem progressiva das regras de convivência e à interiorização dos limites dentro de uma sociedade, no sentido de descobrir a importância do saber, do esforço e do trabalho. Os desafios que se colocam hoje à educação exigem profundas mudanças no sistema educativo. É urgente refletir sobre os efeitos da sociedade da comunicação, do conhecimento e da revolução digital sobre a escola e debater a reestruturação do sistema educativo. Para Manuel Castells (2004, p. 320): “antes de começar a mudar a tecnologia, a reconstruir

as escolas e a reciclar os professores, necessitamos de uma nova pedagogia, baseada na interactividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade de aprender e pensar de forma autónoma”. Esta é, na verdade, uma questão angular na agenda da pedagogia crítica de orientação freiriana (Freire, 1975).

A sociedade contemporânea convoca os indivíduos para se tornarem produtores e não meros consumidores. Na atualidade, os meios tecnológicos de suporte digital ou virtual ao nosso alcance permitem uma participação criadora na sociedade, nomeadamente através do enorme potencial da internet. Neste sentido, as “Tecnologias da Informação e Comunicação” transformam cada indivíduo num criador e obriga a pedagogia a adaptar-se à nova era da educação.

O estudante terá que participar na sua aprendizagem, ele tem cada vez mais necessidade de envolvimento nos diferentes processos criativos e a mera instrução deve dar lugar à descoberta. As salas de aula e os *currícula* terão de reorganizar-se para responderem às necessidades emergentes, procurando criar ambientes que promovam a circulação da informação, a articulação dos saberes e a realização de atividades que possibilitem a verdadeira participação do aluno e promovam as suas capacidades de interatuar e de transformar aquilo que o rodeia, de modo a aprofundar a aprendizagem e a desenvolver-se enquanto pessoa.

## Conclusão

A crise educativa não significa o fim da educação. Quando nos interrogamos sobre a finalidade da educação devemos ter presente a afirmação de Kant (2004, p. 12): “o homem só se pode tornar homem através da educação”. A contemporaneidade está marcada por um conjunto de características que modificaram radicalmente a sociedade, o modo de viver, as ideias e os valores. As transformações ocorridas estão relacionadas com aspectos como: o advento das “Tecnologias da comunicação e da informação, a globalização, o processo de personalização, a nova economia, entre outros. Por outro lado, ao nível educativo vivemos

a maior crise de sempre, na medida em que estas condições acabaram por conduzir a uma lenta mas irreversível deriva cultural que ninguém controla. A sociedade da comunicação vive uma era de instantaneidade, de fragmentação e desintegração social.

Como afirma Nicholas Carr (2011, p. 253-254): “tornamo-nos mais científicos, mas também nos fizemos um pouco mais mecânicos”. A coisificação do homem exige o máximo de rendimento, mas o desnível entre o ser humano e máquina provoca cansaço e esgotamento. Perante os novos meios, os elementos humanos são considerados antiquados. Quando a internet, através dos seus motores de busca de que o Google é um bom exemplo, nos faculta tudo, de modo imediato e sem esforço, a imaginação e a criatividade tornam-se qualidades arcaicas porque reduzidas à sua expressão hipo, quer dizer que a potência criadora da imaginação se encontra reduzida a um nível de criatividade mínima. Por seu lado, a hipercomunicação gera fragmentação e dispersão, obstaculizando a concentração, a profundidade e a crítica. A sobre-informação torna o esforço supérfluo e provoca uma progressiva insensibilidade moral. A sociedade pós-moderna vive uma crise educativa sem precedentes, o que nos levou a problematizar a finalidade da educação e a questionar se esta está a chegar ao seu fim. Ou seja, será que é possível continuar a educar numa sociedade onde a comunicação e a informação circulam sem limites? Em que medida o adulto, pai ou professor consegue ainda educar?

O nosso erro está na crença de que a informação e a comunicação vão mudar o mundo e conduzir à resolução de todos os nossos problemas, tal como nos parece indicar a obra de Michel Serres (2012) intitulada *Polegarzinha*. Mas a nova educação precisa de ter em conta que o ser humano tem necessidades superiores e que os princípios orientadores devem ser determinados por valores. O modelo educativo que apenas contempla os conteúdos, as informações ou a comunicação superficial é, na nossa perspetiva, reducionista, já que esquece a filosofia dos fins, ou seja, a preocupação com a eficácia acaba por sacrificar a orientação humanista, cuja preocupação deve ser o desenvolvimento de seres humanos autorrealizados.

As nossas escolas necessitam, pois, de voltar a ensinar valores como a verdade, a beleza, a justiça ou o respeito, entre outros, de modo a combater a dessacralização da vida

quotidiana, a apatia e o cinismo que corroem a sociedade contemporânea. A escola necessita de ser reinstitucionalizada, de maneira a suscitar as posturas mentais do trabalho intelectual. Os ritmos do espaço e do tempo devem adquirir uma nova estruturação em função do coletivo e devem ser instituídos rituais que possibilitem consolidar a atenção e o interesse dos alunos no sentido de os comprometer com as aprendizagens. O desnível entre a transformação do mundo e o desenvolvimento da humanidade deve interpelar a educação para que encontre um modelo educativo mais equilibrado e humanista, que possibilite a ampliação da nossa sensibilidade e da nossa reflexão. A escola tem de ajudar o aluno a sentir, a compreender as suas emoções, a expandir a capacidade da sua alma, alargar a sua imaginação e as suas ideias, evitando a resignação e a passividade.

## Referências

- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo & BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: As Consequências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Amor Líquido: Sobre a Fragilidade dos Laços Humanos**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Los Retos de la Educación en la Modernidade Líquida**. Barcelona: Gedisa, 2008.
- \_\_\_\_\_. **44 Cartas desde el Mundo Líquido**. Madrid: Paidós, 2011.
- BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. **Vigilância Líquida**. Madrid: Paidós, 2013.
- BRETON, Philippe. **A Utopia da Comunicação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- CARR, Nicholas. **Superficiales: Qué Está Haciendo Internet con Nuestras Mentes?** Madrid: Taurus, 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura**, Vol. III, O Fim do Milénio. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Lisboa: Antígona, 2012.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Porto: Afrontamento, 1975.
- HAN, Byung-Chul. **La Sociedad de la Transparencia**. Madrid: Herder, 2013.
- LOSA, Mario Vargas. **A Civilização do Espetáculo**. Lisboa: Quetzal Editores, 2012.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1988.
- LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A Cultura-Mundo**: Resposta a uma Sociedade Desorientada. Lisboa: Edições 70, 2010.
- KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Alexandria Editores, 2004.
- MCLUHAN, Marshall. **Compreender os Meios de Comunicação**: Extensões do Homem. Lisboa: Relógio D'Água, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Compreender-me**: Conferências e Entrevistas. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- MORIN, Edgar. **Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**: A Cabeça Bem Feita. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- POSTMAN, Neil. **O Fim da Educação**: Redefinindo o Valor da Escola. Trad. de Cassilda Alcobia. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- SENNETT, Richard. **La Corrosión del Carácter**: Las consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo. Barcelona: Editorial Anagrama, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Cultura do Novo Capitalismo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2007.
- SERRES, Michel. **Petite poucette**. Paris. Le Pommier, 2012.
- TOFFLER, Alvin; TOFFLER, Heidi. **A Revolução da Riqueza**: Como será criada e como alterará as nossas vidas. 2ª ed. Lisboa: Actual Editora, 2007.

# Colaboração, cooperação e reflexão docente-discente no ensino superior: relato de movimentos de ensinagem na disciplina de Design de Embalagens

Carolina Calomeno<sup>1</sup>

## Introdução

“*Docendo discimus*” do latim, ou “Ensinando, aprende-se”, expressão atribuída ao romano Lucius Annaeus Seneca (4 a.C. - 65 d.C.), parece ser muito apropriada para os atuais tempos em que os processos de ensino (ação docente) e de aprendizagem (ação discente) têm se conformado em novas conjunturas. Nesse mesmo caminho, Freire (2009, p. 23) poeticamente enuncia a relação docente-discente:

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Docentes e discentes estão nessa ambiência e interdependência de seus fazeres e modos de existência, promovendo multiafetações entre si. Segundo a pesquisa da docente Francisca Silva et. al. (2012, p. 398), discentes, majoritariamente, indicaram no estudo que

---

1. Professora e pesquisadora no Curso de Design Gráfico da UFPR, colaboradora no PPG-Design da UFPR. Doutora em Comunicação pela Unisinos. E-mail: carolcalomeno.ufpr@gmail.com.

“[...] o professor pode fazer a diferença na vida acadêmica e profissional de um aluno. Nesse estudo, 80% dos alunos diplomados e 46% dos alunos evadidos julgaram como boa a sua relação com os professores”. Sendo assim, a construção (ou não) de interações docentes-discentes no ambiente de sala de aula no ensino superior pode afetar os modos de construção do conhecimento para ambos e dessa reflexão emerge minha inquietação pessoal, apresentada neste texto, em melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem.

Há cerca de quatro anos observou-se que os resultados de ensino-aprendizagem na disciplina de Projeto Gráfico 3 - Design de Embalagens (PG3), do Curso de Design Gráfico da Universidade Federal do Paraná, tornaram-se mecânicos e funcionalistas, os discentes demonstrando-se desmotivados e insatisfeitos, com dificuldades em perceber a natureza de seu fazer e em assumir protagonismo nos projetos.

Nesse cenário iniciaram-se alguns experimentos no sentido de mobilizar o discente para processos de ensino-aprendizagem que os mobilizassem para a colaboração, cooperação e reflexão na disciplina; este artigo relata as experiências ocorridas no primeiro semestre de 2017. A proposição de reflexão, de colaboração e de cooperação, na disciplina, envolve os momentos de planejamento inicial, condução das atividades, o reconhecimento e correção de desvios, análise e avaliação de resultados, culminando no processo de autoavaliação docente-discente, discente-docente e discente-disciplina. Os resultados das avaliações obtidos ao final de um semestre repercutem no planejamento para a disciplina seguinte, bem como para ajustes das práticas e dos posicionamentos da docente. Os processos de ensinagem apresentados neste relato envolvem: a flexibilização dos papéis discente e docente; a introdução de novas estratégias de planejamento, aplicação e avaliação de atividades; o estabelecimento de um clima de confiança, de empatia e de generosidade.

Como resultado das experiências de ensinagem observou-se um movimento para o protagonismo discente: quanto aos aspectos motivacionais; quanto à responsabilidade para com os processos de construção do seu conhecimento e dos demais colegas; e quanto a sociabilidade no grupo.

Este texto, então, apresenta o relato da aplicação de uma estratégia de ensinagem por projetos, contemplando aspectos de colaboração, cooperação e reflexão, realizada na

disciplina de PG3, no primeiro semestre de 2017. Primeiramente apresenta-se o Contexto Educacional – a Disciplina de Design de Embalagem – para estabelecer bases situacionais e indícios a respeito do curso, da disciplina e da área de embalagem; segue-se com Noções Teóricas para fundamentar as atividades de ensinagem relatadas nos segmentos posteriores; após o Enfoque Metodológico e Descrição da Ensinagem; os Resultados vêm na sequência e ao final apresentam-se as Reflexões e Considerações Finais.

## O contexto educacional: a disciplina de Design de Embalagens

A área de estudo de Design de Embalagens faz parte do Currículo do curso de Design Gráfico desde a sua fundação em 1975 na Universidade Federal do Paraná. Entretanto, passou a figurar na grade curricular, e assim está atualmente com a nomenclatura de Projeto Gráfico 3 - Embalagem (PG3), a partir da reformulação do PPP - Projeto Político Pedagógico do Curso de Design em 2006, na configuração de integralização de curso regular em quatro anos (PPP Design, 2006). Essa disciplina é compreendida neste PPP como “cerne” do curso, a qual as demais poderiam/deveriam nutrir, e classificada como “conteúdo no eixo teórico-prático”, segundo as Diretrizes Nacionais de Cursos de Graduação em Design (Brasil, 2004). A grade horária de PG3 é de 90 horas/aula no semestre, posicionada no segundo ano, no terceiro período do curso, compreendendo dois encontros semanais de três horas-aulas (DDesign, 2016). Trata-se de uma disciplina com um desenvolvimento intenso, à qual os discentes dedicam muito do seu tempo e de seus recursos.

A disciplina de PG3 também apresenta uma singularidade – a projetual; ou seja, realizar projetos já está em seu “DNA”, conforme enuncia sua ementa:

Escopo da *indústria de embalagem* e a embalagem enquanto *composto mercadológico*. Embalagem estrutural e embalagem gráfica. A estética do *design estrutural* também como *partido gráfico*. *Projeto de embalagem gráfica*: rótulos e elementos decorativos de identidade e embalagens em geral. (PPP Design, 2006, grifos nossos)

E ainda como título, conforme enuncia o “eixo teórico-prático” das Diretrizes Nacionais dos Cursos de Graduação em Design (Brasil, 2004), a disciplina de PG3 deve compreender:

[...] domínios que *integram a abordagem teórica e a prática* profissional, além de peculiares desempenhos no estágio curricular supervisionado, inclusive com a execução de atividades complementares específicas, compatíveis com o perfil desejado do formando. (idem, grifo nosso)

Observa-se nas palavras grifadas dos textos da ementa e das diretrizes anteriores um forte componente projetual comprometido com as práticas mercadológicas. Pois justamente nesse aspecto é que reside a nossa inquietação: na formação de “mão de obra para o mercado”. Replicadores das práticas (nem sempre justas) mercadológicas, seguidores de métodos os quais garantem a produção em volume e/ou produtos que despertem desejos de consumo, e foi nessa esteira que observei essa disciplina seguindo também outras disciplinas do nosso curso.

Ora, segundo as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Design, deseja-se formar, além de um designer com competências e habilidades “manufatureiras”, com domínio de técnicas, materiais, processos de produção e recursos, também um indivíduo com domínio de linguagens, com visão e consciência das repercussões socioeconômicas, sociais e ambientais – um cidadão ético (Brasil, 2004). Sendo assim, faz-se necessário explorar nessa disciplina aspectos para além da dicotomia do eixo teórico-prático, no sentido de formar um discente mais consciente, mais autônomo, mais crítico e mais reflexivo em relação ao seu contexto, a si mesmo e a sua capacidade transformadora da sociedade.

Diferente de outras disciplinas, às quais os discentes já chegam com algum tipo de formação, na área de embalagem, em PG3, é mais raro se deparar com algum discente que já tenha alguma experiência em embalagem anterior, fato este que oferece oportunidades para despertá-los para a área, mas também um desafio de instrumentalizá-los para realizarem seus projetos.

No segundo ano, com idade média de vinte anos, muitos discentes já estão envolvidos em diversas atividades práticas na universidade, alguns atuando no escritório modelo Júnior Design e outros até estagiando em empresas, e essas experiências costumam repercutir na disciplina de projeto, quando o espaço está aberto para a contribuição discente.

A atividade desenvolvida na disciplina já contempla aspectos práticos, tensionada por questões-problemas simuladas ou trazidas da sociedade, e por si tem uma potência para aprendizagem, no contexto do aprender a conhecer, do aprender a fazer. Mas precisamos, acima de tudo, do aprender a ser e do aprender a conviver (Delors et. al., 1998). Por conta disso, nesses cinco anos recentes lecionando a disciplina de PG3, gradativamente venho implementando estratégias de ensinagem (Anastasiou, 1998) considerando a mediação, a colaboração, a cooperação e a reflexão numa visão sistêmica, baseada fundamentalmente no princípio de que o conhecimento é construído socialmente e pela interação com o outro.

## Noções teóricas

A universidade, como parte e agente na sociedade, é atravessada pelas transformações de todas as ordens – econômicas, ambientais e tecnológicas – dessa sociedade. Por mais rebatida que seja a questão, a aceleração dos tempos e a ampliação do volume informacional promovido pela tecnologia digital, em especial a internet, repercutiram significativamente e ainda ressoam na universidade e, por conseguinte, na ação discente e na docente.

Conforme a reflexão de Behrens (2000, p. 84):

A produção do saber nas áreas do conhecimento demanda ações que levem o professor e o aluno a buscar processos de investigação e pesquisa. O fabuloso acúmulo da informação em todos os domínios, com um real potencial de armazenamento, gera a necessidade de aprender a acessar as informações.

Aprender a acessar e a interpretar informações, contemporaneamente, significa que novos domínios e novas relações também precisam ser instauradas na ensinagem para um

novo modo de lidar com o conhecimento, que está rapidamente migrando da valorização da memória e do acúmulo de conteúdos para a significação e a transformação desses conteúdos.

Em face as essas rápidas transformações o discente precisa assumir o seu lugar de protagonismo na sua formação, tornando-se também um articulador, um mediador, um (auto) crítico e um agente nesse processo. Por sua vez, o docente precisa questionar-se a respeito do seu papel nesse processo e o quanto pode assumir posturas mais articuladoras, mediadoras, dialógicas e reflexivas.

A noção de ensino reflexivo é atribuída a John Dewey (1933), emergindo conceitualmente do contraste da ação humana “rotineira” com a “reflexiva”. A ação rotineira é guiada por fatores como: a tradição, o hábito, a autoridade, por definições e por expectativas institucionais – o que resulta em posicionamentos estáticos e rígidos frente às mudanças de prioridades e de circunstâncias. Já a ação reflexiva, por outro lado, é guiada por fatores como: a vontade de se envolver, se autoavaliar e pelo anseio em se desenvolver constantemente – o que decorre em posicionamentos mais flexíveis, criteriosos quanto à análise e consciência social (idem).

A ação reflexiva no contexto educacional, em especial, promovida pelo docente, o conduz a atuar dinamicamente como pesquisador da sua própria prática e a desenvolver seus planos didáticos a partir da sua própria investigação, conforme observou Dewey (idem) sintetizando algumas características-chaves da prática docente reflexiva em:

- preocupar-se ativamente com objetivos e consequências, bem como meios e eficiência didática;
- aplicar processo cíclico ou em espiral, no qual é possível monitorar, avaliar e revisar sua prática de forma continuada;
- demandar domínios de competência em métodos de investigação, em sala de aula, baseada em evidências, para apoiar o desenvolvimento de melhorias no processo de ensino;

- posicionar-se sem preconceitos (de *mente aberta*),<sup>2</sup> com atitudes responsáveis, mas emocionais;
- basear-se em evidências e pesquisas do contexto para constituir sua convicção e posicionamento crítico;
- aprimorar-se através do aprendizado profissional, da realização pessoal na colaboração e diálogo com demais docentes;
- capacitar para mediar criativamente estruturas/estratégias para o ensino e aprendizagem.

Alinhado a essa noção, Masetto (1998, p. 22) observa que é

[...] importante que o professor desenvolva atitudes de parceria e eco-responsabilidade com os alunos, que planejem o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os alunos como adultos que podem se co-responsabilizar por seu período de formação profissional.

Essa relação social conjunta foi nominada por Lea Anastasiou (1998) de *ensinagem*, advindo do binômio ensino-aprendizagem, definido pela autora como o processo educacional decorrente de uma relação muito estreita entre docente e discente, na qual necessariamente ocorre a aprendizagem. Num contexto contemporâneo, o processo de ensino-aprendizagem, adiciona Moraes (1997), alicerça-se nas abordagens: construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente; pois, justamente, como se estabelece pelas práticas sociais, não é passível de se efetivar pela “transmissão”, mas pelas vivências, como, por exemplo, relações colaborativo-cooperativas.

---

2. Para Dewey (1933, p. 29) *open mindedness* ésignifica: “An active desire to listen to more sides than one, to give heed to facts from whatever source they come, to give full attention to alternative possibilities, to recognise the possibility of error even in the beliefs which are dearest to us.” (Um desejo ativo de ouvir mais lados do que um, dar atenção aos fatos de qualquer fonte que vierem, dar atenção total às possibilidades alternativas, reconhecer a possibilidade de erro, mesmo nas crenças que nos são mais caras – tradução nossa).

Em se tratando da ambiência educacional, a colaboração e a cooperação favorecem a criação de uma agenda de sociabilização dos interagentes em oposição às relações individualistas e competitivas (Díaz-Aguado, 2000), por meio da construção de conhecimento *alicerçado* (sistemizado, disponível em livros) e de conhecimento *não alicerçado* (constituído na interação com os pares) (Behrens et. al., 2001). Para acionar e desenvolver as habilidades cooperativas e colaborativas, o trabalho em grupo apresenta-se como estratégia de ensinagem, entretanto trata-se de um trabalho no qual seus integrantes precisam realizá-lo com interdependência, ou seja, o bom desempenho de um integrante está relacionado com o bom desempenho dos demais (Johnson et. al., 1999).

Oportunamente Matthews et al. (1995) esclarecem que os conceitos de “cooperação” e de “colaboração” são assemelhados quanto às atividades desenvolvidas em grupo para atingir objetivos comuns; por outro lado, distinguem-se quanto à dinâmica do trabalho, à constância da coordenação e, essencialmente, quanto aos seus princípios intrínsecos. A colaboração aciona aspectos mais profundos e complexos e a cooperação tem caráter mais laboral, conforme desenvolve Panitz (1999, p. 1):

*A colaboração é uma filosofia de interação e um estilo de vida pessoal, enquanto que a cooperação é uma estrutura de interação projetada para facilitar a realização de um objetivo ou produto final. Assim, pode-se dizer que a aprendizagem colaborativa é muito mais que uma técnica de sala de aula, é uma maneira de lidar com as pessoas que respeita e destaca as habilidades e contribuições individuais de cada membro do grupo. (grifos nossos)*

Para planejar atividades colaborativo-cooperativas, Johnson et. al. (1998, p. 95) sugerem:

- assegurar e tornar perceptível ao discente que ele é responsável pelo desempenho da equipe, pois o bom desenvolvimento dele vai repercutir também no bom desenvolvimento da equipe;

- propiciar que o discente desenvolva individualmente suas atividades, com autonomia, assumindo a responsabilidade para consigo mesmo, na noção de que isso contribui ativamente para todo o grupo;
- realizar atividades pessoalmente, face a face, para que os discentes tenham que se justificar e se expressar verbalmente, desenvolvendo suas habilidades interpessoais;
- explorar nas atividades as habilidades sociais e interpessoais para que eles desenvolvam aspectos como a tomada de decisão, a liderança e a comunicação, a habilidade de administrar conflitos, dentre outras;
- realizar análises e avaliações frequentes e sistemáticas para verificação do funcionamento do grupo e da progressão nas aprendizagens, num espaço para os alunos explorarem suas dificuldades e também celebrarem seus sucessos.

Considerando essas características, a estratégia de ensinagem por projetos apresenta-se especialmente propícia para acomodá-las. A aprendizagem baseada em projetos, segundo Behrens (2000), requer ações colaborativas entre docente e discente para a produção do conhecimento, as quais compreendem, na prática: realizar apropriações de referenciais da sala de aula e fora dela; discutir seu delineamento em conjunto com docentes e discentes; utilizar recursos didáticos da instituição, em especial digitais, à serviço da estratégia de ensinagem; estarem (docentes e discentes) abertos a situações diferentes do ensino tradicional; desenvolver atitudes colaborativas (e.g. tomada de decisões em grupo; resolução de conflitos sociocognitivos; tolerância e convivência com as diferenças; senso de responsabilidade etc.). A autora ainda destaca a construção de um novo posicionamento dos discentes: ativos em propor e negociar as atividades, exercitando a decisão pelo consenso, para, então, serem corresponsáveis pela tomada de decisões, referentes ao seu processo de aprendizagem.

Uma proposta de projeto de aprendizagem colaborativa pode ser estruturada em dez fases,<sup>3</sup> conforme propõe Behrens (2000):

- Fase 1 - apresentação e discussão do projeto
- Fase 2 - problematização do tema
- Fase 3 - contextualização
- Fase 4 - aulas teóricas exploratórias
- Fase 5 - pesquisa individual
- Fase 6 - produção individual
- Fase 7 - discussão coletiva, crítica e reflexiva
- Fase 8 - produção coletiva
- Fase 9 - produção final
- Fase 10 - avaliação coletiva do projeto

No próximo segmento deste trabalho apresenta-se a proposta de projeto de Behrens (2000) associada à proposta desenvolvida na disciplina de PG3 (Figuras 1 e 2).

## Enfoque metodológico e descrição da ensinagem

Este trabalho apresenta um relato da prática docente-discente na disciplina de PG3, ocorrida no primeiro semestre de 2017, a qual conta com diversos registros documentais como: plano de ensino, lista de critérios de avaliação, plano de trabalho, relatórios de avaliação, fichas de avaliação, registro fotográfico das atividades e avaliação discente ao

---

3. A autora sugere as dez fases, porém não é necessário seguir a ordem apresentada, nem obrigatoriamente vir a explorar todas as fases, pois o docente pode (re)organizar a proposta da forma que lhe convier.

final por meio de formulário digital,<sup>4</sup> composto de perguntas abertas e estruturadas,<sup>5</sup> de preenchimento não obrigatório. Vale ressaltar que o referido projeto foi organizado e planejado coletivamente com os discentes empiricamente, de acordo com as nossas visões e questões-problema do produto em questão (Queijos Finos Witmarsum). Somente depois de findado o processo, recorreu-se às fontes teóricas para a verificação do processo quanto à coerência a essas fontes.

Para apoiar as argumentações e reflexões, recorreu-se aos estudos de Dewey (1933), Johnson et. al. (1998) e Behrens (2000) na forma de uma pesquisa bibliográfica. A proposta de ensinagem colaborativa por projeto foi compilada em um diagrama (Figuras 1 e 2) para facilitar a visualização das fases e atividades correspondentes. As respostas dos discentes à avaliação geral (ao final da disciplina) foram analisadas e coletadas algumas “falas” representativas da vivência da proposta (Figuras 3, 4 e 5), de autoavaliações e opiniões a respeito da disciplina e da docente, sendo apresentadas nos Resultados.

---

4. O formulário digital foi composto no Google Sheets e compartilhado com os discentes.

5. As perguntas foram estruturadas na escala Likert, uma escala de resposta psicométrica para pesquisas de opinião com cinco itens que vão de uma concordância total a uma discordância total, passando por um item intermediário.

	Fases / Atividades	Objetivos	Instrumentos
<b>01</b> ↕	<b>Fase de apresentação e discussão do projeto (Behrens, 2000)</b> Planejamento Coletivo da disciplina, elaborado nos dois dias iniciais do semestre   definição da turma de realizar um projeto "real", com um produto "real".	Construir o plano de ensino da disciplina, para ser o "norte" do projeto e compartilhar com todos os discentes via pasta digital.	Plano de ensino 
<b>02</b> ↕	<b>Fase de problematização do tema (Behrens, 2000)</b> Viagem para visitar a Cooperativa Witmarsum, em Castro/PR	Conhecer a cooperativa, os produtos, os cooperados, os funcionários, a colônia e os moradores para ampliar as informações básicas já obtidas. Coletar informações a respeito de aspectos históricos, culturais e sociais, de um grupo de famílias descendente de menonitas.	Registros fotográficos. Modelo de briefing (perguntas). 
<b>03</b> ↕	<b>Fase de contextualização (Behrens, 2000)</b> Degustação de queijos e possíveis acompanhamentos, realizada em sala de aula.  Proposta – planejamento.	Conhecer os produtos e diferenciar os tipos de queijos. Realizar uma experiência sensorial.  Discutir o plano de atividades e demais detalhes da proposta (e.g. construção do problema)	Degustação dos queijos  Proposta - plano de atividades 
<b>04 e 05</b> ↕	<b>Fase de aulas teóricas exploratórias (Behrens, 2000)</b> <b>Fase de pesquisa individual (Behrens, 2000)</b> Pesquisa de temas definidos coletivamente: 1. Cooperativa Witmarsum 2. rotulagem e facas esp. 3. legislação brasileira 4. produção gráfica 5. ponto de venda e o consumidor 6. produtos similares	Pesquisar, em equipes, os temas sorteados, compilar as informações e compartilhar com a turma, via pasta digital. Apresentar para a turmas as informações relevantes de cada tema. Atender e orientar as equipes quanto as informações pesquisadas. Selecionar, em equipe, tipos de queijos e gerar o conceito para o seu projeto.	Relatórios de campo, sínteses de pesquisa, exemplos de embalagens, leis e regulamentações para embalagem, fotografias do ponto de venda, imagens de embalagens de queijos similares e análise gráfica destes similares.

Figura 1: Diagrama das Fases 1 a 5 do Projeto de criação de embalagens para Queijos da Cooperativa de Witmarsum. Fonte: a autora, em referência às Fases propostas por Behrens (2000). Nota: O sinal gráfico ↕ indica possibilidade de iteração entre as fases.

06 ⇕	Fase de produção individual (Behrens, 2000) Geração de alternativas de design (individual)	A partir do conceito, gerar soluções de design de embalagens para o problema.	Desenhos, sketches, layout e modelos.
07 ⇕	Fase de discussão coletiva, crítica e reflexiva (Behrens, 2000)	Apresentar para os demais integrantes da equipe e para a docente. Indicar pontos fortes e fracos das gerações.	Reunião de orientação e tomada de decisão por consenso.
08 ⇕	Fase de produção coletiva (Behrens, 2000) Geração de alternativas de design (da equipe)	A partir da análise dos pontos fortes e fracos das alternativas individuais, gerar soluções de design de embalagens para o problema (da equipe). Gerar modelos funcionais da alternativa final.	Desenhos, sketches, layout e modelos. Reunião de orientação e tomada de decisão por consenso.
09 ⇕	Fase de produção final (Behrens, 2000) Pré-apresentação da apresentação do projeto.	Simular a apresentação do projeto para a docente. Orientar e ajustar aspectos da estratégia e formas de apresentação das propostas.	Estudos de slides digitais, desenhos e modelos.
	Defesa da Proposta	Apresentar a solução de design de embalagens para três convidados da cooperativa, para um designer profissional, para a docente e para a turma.	Slides digitais, desenhos e modelos, refinados. Convite para apresentação dos projetos.
10 ⇕	Fase de avaliação coletiva do projeto (Behrens, 2000) Defesa da Proposta	Analisar e avaliar as soluções de design, a performance de defesa de ideias e a apresentação de modelos de embalagens.	Formulários de avaliação da turma e dos convidados.
	Avaliação quantitativa da disciplina.	Compilar e apresentar notas semestrais.	Planilhas de notas semestrais
	Avaliação qualitativa: da disciplina, da docente e autoavaliação (individual)	Refletir a respeito do processo e caminho percorrido, estabelecer uma visão crítica e propor melhorias para a disciplina e para a docente.	Formulário digital.

Figura 2: Diagrama das Fases 6 a 10 do Projeto de criação de embalagens para Queijos da Cooperativa de Witmarsum. Fonte: a autora, em referência às Fases propostas por Behrens (2000). Nota: O sinal gráfico ⇕ indica possibilidade de iteração entre as fases.



Figura 3: Imagens da visita da turma a Cooperativa de Witmarsum, em Palmeira-PR. Fonte: a autora.



Figura 4: Composição de imagens da visita da turma a Colônia Witmarsum. Fonte: a autora.



Figura 5: Imagens da defesa de projeto, ao final da disciplina, para convidados externos. Fonte: a autora.

## Resultados

Como resultado da prática docente-discente, têm-se materialmente os projetos de design de embalagens em si, na forma de modelos de embalagens, relatórios de projeto em arquivos digitais e a síntese de avaliações na forma de gráficos e opiniões; e subjetivamente têm-se as visões, as sensações, as relações interpessoais e os sentimentos realizados nas vivências oportunizadas em dois meses de atividades na disciplina de PG3.

A partir da síntese das 24 participações discentes, com respostas ao formulário digital, foram coletados dados e aqui exemplificam-se algumas de suas percepções:

- quanto à autoavaliação, ao envolvimento em atividades em sala, sendo 1 para insuficiente a 5 para excelente, as respostas apontam que majoritariamente os discentes participaram das propostas, sendo 33,3% excelente, 50% ótimo e 16,7% muito bom.

- quanto à avaliação docente, à capacidade em incentivar participação discente, sendo 1 para nunca a 5 para sempre, as respostas são majoritariamente positivas para essa capacidade, sendo 70,8% sempre, 16,7% frequentemente e 12,5% às vezes.
- quanto às avaliações e se os instrumentos utilizados (provas, trabalhos etc.) foram compatíveis aos conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas na disciplina, sendo 1 discordo totalmente a 5 para concordo totalmente, as respostas foram de 62,5% concordam totalmente, 29,2% concordam e 8,3 não discordam, nem concordam, apontando uma satisfação quanto às avaliações.

Em tempo, saliento que as questões eram de preenchimento voluntário, com liberdade para os discentes responderem o número de itens que se sentissem à vontade. Na questão aberta, “registre comentários sobre você”, dos 24 respondentes ao formulário somente 14 discentes registraram observações; e dessas apresentam-se duas respostas:

1. Gostei muito de fazer essa disciplina, recebemos desafios durante o semestre e pudemos aprender com eles e superar situações que nem sabíamos que poderíamos superar. As atividades manuais em sala, de maneira geral, me ajudaram a desenvolver maior consciência sobre o tridimensional (posso certa dificuldade nessa área), a metodologia abordada para o desenvolvimento do projeto (geração de alternativas individuais) me fez desconfiar no começo, mas depois pude avaliar diversos pontos positivos. Ando nos lugares tentando classificar embalagens... meu crescimento pessoal nesta matéria foi muito bom!

2. Queria ter me dedicado mais! Gostei muito da matéria. P.S.: Calomeno você é 10 <3

Na questão aberta, “registre pontos fortes e fracos, atividades a serem mantidas ou reformuladas”, dos 24 respondentes ao formulário 17 discentes registraram observações; e dessas apresentam-se quatro respostas:

1. Repita as apresentações sem *datashow*. Foi demais!! Exige que a gente pense, de fato, fora da caixa. Todos falam sobre isso, mas ninguém realmente põe em prática. Achei muito interessante a proposta!
2. Contato com situações de projeto reais, clientes reais, já que isso ajudou bastante a entender como os projetos funcionam fora das paredes da universidade.
3. Acho que desenvolver um projeto com uma empresa real foi o *grand finale* da disciplina e algo que não fizemos em outras matérias até então, muito legal.
4. Acho que há um ponto fraco relacionado ao tempo, mas acho que diz respeito mais ao sistema do que à própria disciplina.

## Reflexões e considerações finais

O relato de experiência de ensinagem, a partir de projeto colaborativo-cooperativo ora apresentado, abordou questões de ordem teórica como fundamento para a atividade prática, descreveu a experiência, apresentou registros documentais e os resultados em gráficos e “falas” discentes.

As respostas às questões abertas parecem maduras e construtivas, pois são discentes de segundo ano e já cursaram duas disciplinas de projeto, então já tinham realizado projetos em outras duas disciplinas com outros processos de ensino. Isso permitiu que tivessem maior senso crítico e pudessem comparar o seu desempenho em PG3 em relação às experiências projetuais anteriores.

A vivência dessa atividade permitiu verificar a potência de processos colaborativos-cooperativos, conduzidos numa postura docente reflexiva, questões estas que repercutiram no grupo discente para a melhora das nossas relações sociais e da percepção individual do processo de aprendizagem.

Embora não conste nas respostas ao formulário de avaliação final, uma queixa dos discentes, frequentemente ouvida ao longo do semestre, é a falta de tempo para realizar

as atividades. Os discentes comentam que assistem a nove disciplinas na semana, que nenhuma delas estabelece atividades interdisciplinares com as demais e que os docentes aplicam atividades como se a sua disciplina fosse a única. Aqui talvez resida um problema organizacional no qual uma atuação de coordenação pedagógica possa fomentar a reunião de atividades para o mesmo fim, reduzindo a compartimentação da área do design e as “caixinhas” disciplinares conteudistas.

Ainda, alguns discentes comentaram verbalmente, na aula de fechamento, que não gostam de e não se sentem à vontade em realizar trabalhos em grupo, preferindo a atividade individual pela liberdade e controle dos tempos de realização. Para esses discentes, a prática pode não ter sido muito exitosa e demandaria considerar uma reformulação na proposta, para no futuro atendê-los de alguma forma.

Dessa experiência consideramos que os resultados foram muito satisfatórios para a docente e para os discentes, e como atividade humana, subjetiva e imperfeita, sempre há espaço para aprimorar, em especial a ampliação de capacidade docente de envolver os discentes a colaborarem entre si e a reconhecerem os pontos positivos de somar forças com o outro.

Há que se reconhecer que a aplicação dessa estratégia de ensinagem colaborativa, cooperativa e reflexiva valorizou a experiência do discente como base para a aprendizagem, possibilitou aos discentes e à docente compartilharem experiências de planejamento, desenvolvimento e avaliação, com autonomia e autogestão das atividades e, por fim, instaurou outras práticas sociais pautadas na confiança, no desenvolvimento da empatia, no respeito mútuo e de generosidade uns para com os outros.

## Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior**: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: Ibpex, 1998.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José M; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.
- BEHRENS, Marilda A.; ALCÂNTARA, Paulo R.; VIENS, Jacques. Projeto Pacto: pesquisa em aprendizagem colaborativa com tecnologias interativas (1999-2000). **Colabor@ – Revista Digital da CVA**, v. 1, n. 2, nov. 2001. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/18/16>>. Acesso em 24 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. CNE/CES 05/2004**. De 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Design e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2004.
- DDESIGN - **Departamento de Design**. Site. Disponível em: <<http://www.sacod.ufpr.br/portal/dedesign>>. Acesso em 24 set. 2017.
- DELORS, Jacques (coord.) et. al. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo, Brasília: Cortez; MEC/UNESCO, 1998.
- DEWEY, John. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA: D.C. Heath & Co Publishers, 1933.
- DÍAZ-AGUADO, María José. **A Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Ed. Especial, 40. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; HOLUBEC, Edythe J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós 1999.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. A aprendizagem cooperativa

- retorna às faculdades: qual a evidência que funciona? **Change**, v. 30, n. 4, jul./ago. 1998.
- MASETTO, Marcos T. **Docência na universidade**. 3 ed. São Paulo: Papirus 1998.
- MATTHEWS, Roberta S.; COOPER, James L.; DAVIDSON, Neil; HAWKES, Peter. Building bridges between cooperative and collaborative learning. **Change**, v. 27, n. 4, p. 34-40, jul./ago. 1995.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- PANITZ, Theodore. **Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning**. 1999. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448443.pdf>>. Acesso em 24 set. 2017.
- PPP Design - **Projeto Político Pedagógico do Curso de Design Gráfico**. Coordenação de Design Gráfico. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006.
- QUEIJOS Finos Witmarsum. **Queijos finos**. Disponível em: <<http://www.witmarsum.coop.br/produtos/queijos/queijo.html>>. Acesso em 24 set. 2017.
- SILVA, Francisca Islandia Cardoso da; RODRIGUES, Janete De Páscoa; BRITO, Ahécio Kleber Araújo; FRANCA, Nanci Maria de. Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. **Avaliação** (RAIES - Revista da Avaliação da Educação Superior), Campinas e Sorocaba/SP, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772012000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200006)>. Acesso em 24 set. 2017.

# “*Cómo hacen eso?*”: entrevistando artistas, refletindo sobre Dança e Teatro na Educação da primeira infância

Patrícia Dias Prado<sup>1</sup>

A partir de minha recente pesquisa de pós-doutorado, junto à Escola de Comunicação e Artes da USP/SP, entre 2016 e 2017, que buscou investigar as experiências estéticas, artísticas e formativas em Dança e Teatro na Educação da primeira infância, nas propostas desenvolvidas pelo Projeto *Verdanzar*, em Montevideo/UR, por promover a circulação e o acesso às criações cênicas em dança e teatro para crianças, jovens, docentes e famílias, além de investigações, formações, oficinas, espetáculos e festivais, criando vínculos entre instituições educativas, comunidades e coletivos artísticos, busco, neste artigo, colocar sob perspectiva e análise alguns dos dados coletados através da observação dos espetáculos para e com crianças (com registro em caderno de campo e através da fotografia), e de entrevistas semiestruturadas realizadas com as/os artistas<sup>2</sup> das Cias. participantes do 2º ENREDANZA Bolívia, Encuentro/Festival de Danza Contemporánea para Infancia y Juventud, 2016, à luz da produção recente das pesquisas no campo da Pedagogia da Educação Infantil e Ciências Sociais, como a Sociologia e a Antropologia, na interface com as Artes na primeira infância, em especial, com a Dança e o Teatro.

As entrevistas, assim como os espetáculos, revelam importantes implicações dos conhecimentos produzidos pelas/os artistas para a construção de uma Educação da primeira

---

1. Professora Doutora da Faculdade de Educação da USP. Graduada em Psicologia (UNESP); Mestre e Doutora em Educação (Depto. Educação e Ciências Sociais, FE-UNICAMP); Pós-Doutora em Artes Cênicas (ECA-USP). E-mail: patprado@usp.br.

2. Com roteiro prévio e mediante autorização.

infância de corpos inteiros, fundamentada nas Artes, em especial, nas danças e teatros das culturas infantis, de convívio com as diferenças, dos movimentos e gestualidades, das brincadeiras e *Performances*, da invenção, da ousadia e das diferentes formas de expressões e manifestações culturais e artísticas na formação científica, profissional e humana, de meninos e meninas pequenas, de professoras/es, pesquisadoras/es e artistas.

Criado pelo Projeto *Verdanzar*, em Montevideo/UR, lá em sua décima edição (em dezembro de 2016), *“Enredanza é um espaço de integração, de formação, de encontro, de diversão, de crianças, adolescentes, pais, familiares e nós mesmas, docentes e bailarinas. Gera um trabalho de visibilidade dos trabalhos e processos com e para as crianças e jovens, um espaço de profissionalização, porque entendemos que é importante que vivam a experiência de estarem em um teatro, num espaço cênico com condições, [...] parte crucial do processo pedagógico. [...] para que sejam reais e efetivos e gerem uma mudança estética, no profissionalismo, na qualidade de trabalhos é necessário que estes processos tenham continuidade para deixar algo à comunidade e gerar, tanto ao público, (há que se gerar público novo todo o tempo, estamos como que criando público), como também às/aos docentes...”* (Triana Fernández).<sup>3</sup>

Início, portanto, pelo espetáculo realizado no Teatro da la Casa de la Cultura, no 2º *Enredanza* Bolívia, em Santa Cruz de la Sierra, em agosto de 2016: *JUGAR*,<sup>4</sup> criado em 2012, pela Cia. Teatro al Vacío, como *“Teatro para meninas e meninos de 3 a 6 anos, a partir de uma investigação sobre a filosofia para crianças [...] uma proposta cênica que, através de uma dramaturgia de ações e de imagens, reflète sobre o tema da convivência, do outro, dos opostos. Todos jogamos da mesma maneira? Todos temos a mesma ideia do que é jogar? Prefiro jogar*

---

3. Uma das coordenadoras do Projeto Verdanzar, Uruguai (juntamente com Florência Delgado e Daniela Marrero), em *ENREDANZA documental*, disponível em: <<https://youtu.be/aZ70n3ocHsE>>, acesso em 24 set. 2017. E em *ENTRE PATAS*, s/d.

4. Ficha Técnica: *Proposta Cênica*: Adrián Hernández Arredondo e José Luis Agüero | *Iluminação*: Mauricio Asencio | *Figurino*: Benjamin Barrios | *Assessoria Coreográfica e Corporal*: Flor Sandoval | *Música original*: Eblen Macari | *Produção Geral*: Teatro al Vacío | *Classificação*: 3 a 6 anos.

*sozinho ou acompanhado? Como saber com quem e o que jogar? Há regras para jogar? Temos que entrar em acordo? Estas e outras perguntas aparecem nesta obra onde meninos e meninas podem tomar partido e construir suas próprias respostas” (Entrevista com os artistas, ago. 2016).*

Quando questionados sobre quais são as referências estudadas, investigadas e utilizadas, principalmente, em *JUGAR*, os artistas respondem:

*“Nossa investigação consiste em nos aproximar de públicos específicos, conhecendo seus interesses e necessidades, segundo o momento de vida em que se encontram. Desenvolvemos processos criativos sobre temas que tem a ver com estes interesses e necessidades, a partir de uma investigação em que aprofundamos, indagando desde a Pedagogia, a Neurociência, a Psicologia, a produção literária para meninos e meninas, as diversas estéticas nas quais convivem as crianças, as Artes visuais, até a fisicalidade do teatro e da dança. Começamos com uma investigação primeiro, desde a teoria, que depois levamos à prática cênica na qual vamos gerando material que se conforma logo que é posto em cena. Os processos criativos são, desde a cena mesma, com uma dramaturgia construída em sítio.*

*Dentre os materiais de trabalho que recorremos, a literatura é muito importante. Os livros para crianças e, especialmente, os livros de ilustrações. Os livros para crianças têm desenvolvido um trabalho especializado, desde muito tempo, em seus conteúdos e estéticas. Como parte do processo de criação de *JUGAR* os livros mais importantes foram “Petit el monstruo” de Isol Misenta, “¿Qué es el bien y el mal?” e “¿Qué es la convivencia?”, livros de Filosofia para crianças de Oscar Brenifier, e “El juego simbólico” de Javier Abad Molina.*

*Quando começamos o projeto *JUGAR*, nos interessava que as crianças pudessem identificar as distintas maneiras de estabelecer relações, de acordo com a diversidade de energias com que agimos, interagimos e nos comunicamos. Escolhemos a linguagem das imagens convencidos de que, como disse Romeo Castellucci,<sup>5</sup> ‘cuanto más precisas son, son más plurales’; isto, junto às ações converte-se em algo muito potente” (Entrevista com os artistas, ago. 2016).*

---

5. Diretor italiano de teatro, dramaturgo, artista e designer, considerado a vanguarda teatral Europeia.



Cena de JUGAR. Fonte: <http://teatroalvacio.blogspot.com.br/?view=snapshot#!>. Acesso em 24 set. 2017.

Durante o espetáculo, ouvia as crianças se perguntando, atônitas: “*Cómo hacen eso?*”, enquanto os artistas empilhavam dezenas de caixas plásticas azuis de engradados e as giravam como uma grande engrenagem. Observei que, como uma magia, as crianças e adultas/os ficaram hipnotizadas/os pelos movimentos e pela dramaturgia encenada. Muitas emoções nos tomam nas cenas que se seguem, fantasticamente interpretadas com impactante, porém refinada, corporeidade cênica dos artistas, que reconhecem que “*as crianças de 3 e 6 anos de idade têm uma intensa atividade corporal; através do jogo realizam processos onde aprendem a simbolizar(se); deste modo experimentam os valores humanos, a cidadania, o sentido de pertencimento, a identidade, a memória e a conexão entre o individual e o coletivo*”.<sup>6</sup>

---

6. Em entrevista com os artistas, ago. 2016.

Não somente as crianças se envolvem profundamente com a obra; observei muitas/os adultas/os, como eu, emocionando-se, rindo, chorando..., pois, me sentia tomada por inesperadas emoções encantadoras... pela extraordinária atuação dos artistas, pela dramaturgia proposta, pelos cenários e figurinos mutantes, pelas músicas e iluminação. Como bem dizem os artistas: *“Esta interação é possível porque acontece uma identificação com as situações, uma identificação muito pessoal que, segundo o contexto de cada um dos espectadores, suas crenças e vivências, os movem a participar ativamente expressando o que pensam e sentem”*?



Cena de JUGAR. Fonte: <http://teatroalvacio.blogspot.com.br/?view=snapshot#!>. Acesso em 24 set. 2017.

---

7. Idem ibidem.



Cenas de JUGAR, *Enredanza* Bolivia, Teatro de la Casa de la Cultura, Santa Cruz de la Sierra, ago. 2016.  
Fonte: arquivo da pesquisadora.

A presença no vazio (Brook, 2011), ou seja, nossa presença durante o espetáculo, é que o torna um jogo! Os artistas revelam ter absoluta certeza disso e uma sensibilidade construída a partir de suas observações das crianças, especialmente: *“Em JUGAR acontecem situações que o público é capaz de completar. Nunca se ‘diz’ o que se passa, nem o que sentem os atores, nem o que pensam, nem nada. Assim, tudo se sucede na cena e deste modo os espectadores*

*criam seu próprio ‘relato’, ponto de vista do que estão presenciando. Durante a obra acontecem muitas coisas, as crianças se perguntam e adivinham que haverá nas caixas que os atores jogam, se perguntam também que personagem se está construindo a medida que os atores incorporam seus vestuários, uivos ou emitem balidos que se identificam com os papéis-animais da obra; geram paisagens sonoras, discutem sobre o que acontece, tomar partido por um ou outro personagem, criam alianças entre elas, gritam, levantam, se movem, fazem silêncios profundos, riem, se assustam, são parte do evento teatral envolvendo-se emocionalmente”.*<sup>8</sup>

Exibindo um Teatro de grande potência física, sem palavras, de movimentos intensos e surpreendentes, os artistas coreografam uma história de amizade que se constrói através de complexas e sofisticadas relações que são estabelecidas entre os artistas durante seus jogos e brincadeiras, assim como o é na infância. Além disto, a obra também exhibe o que podemos considerar, na contemporaneidade, uma ruptura com o vazio existente na produção cultural para crianças pequenas e bem pequenas, e com o vazio da infância que nos habita, colocando em questão os próprios conceitos do que seja Teatro e do que seja Dança, através da sensibilidade, da simplicidade e da novidade das infâncias.

Numa perspectiva adultocêntrica, esta sensibilidade, simplicidade e novidade das infâncias precisam ser urgentemente substituídas pelo lugar que se engendra a fragmentação dos conhecimentos e saberes, a reprodução de conceitos estereotipados e das relações de poder arbitrarias, o apagamento de nossa dinâmica capacidade criativa (Ostrower, 1987).

Lembro-me que, em minha partida, enquanto era levada ao aeroporto pelos coordenadores do *Enredanza* Bolívia, ao final do Festival e no dia posterior às apresentações de JUGAR, um telefonema aos coordenadores o questionavam se a obra era mesmo de Dança! Sobre esta questão, os artistas também destacam:

*“Nos custa muito diferenciar, se o que fazemos é teatro ou dança, cremos que as linguagens se entrecruzam e geram uma experiência nova. Em propostas cênicas para crianças muito pequenas é difícil estabelecer fronteiras entre uma e outra disciplina porque em ambas há componentes fundamentais que são muito importantes no momento de criar uma obra para crianças pequenas, o jogo,*

---

8. Idem ibidem.

*o movimento, a ação, o performático, a dramaturgia, estão presentes tanto no teatro como na dança e então se cria uma linguagem híbrida que é muito rica porque as diferentes linguagens cênicas se potencializam no encontro/convívio que são as obras para crianças pequenas e muito pequenas”.*<sup>9</sup>

A Cia Teatro al Vacío, criada e dirigida pelo artista mexicano Adrián Hernández Arredondo<sup>10</sup> e pelo artista argentino, Jose Luis Agüero,<sup>11</sup> se apresenta, portanto, como *“um projeto Mexicano-Argentino que, através de uma proposta de teatro plástico-corporal e com uma estética mínima, cria propostas cênicas para meninas e meninos. Os processos de criação buscam incorporar as crianças, sob a premissa de um trabalho que oferece diálogo com seu público, comprometidos em gerar experiências artísticas significativas”*.<sup>12</sup>

Inspirados em Ileana Diéguez Caballero (2007), dentre outras/os, que retoma o conceito de liminaridade de Víctor Turner (1986), para refletir sobre as fronteiras e tensões entre a Arte e a vida, e as novas manifestações políticas e cênicas latino-americanas, políticas não pelas temáticas abordadas, mas pela maneira como são construídas as relações com a vida, com a sociedade, com os outros, com a memória, com a cultura e com o artisticamente estabelecido, os artistas da Cia Teatro al Vacío nos falam:

*“Por pensar nisso, orientando às meninas e aos meninos nos primeiros anos de vida, que concordaram com esses princípios éticos e políticos, primeiro foi necessário pensar na ideia de teatro que concebemos enquanto companhia. Essa ideia entende as artes cênicas como geradoras de experiências, onde a fruição é a qualidade de estar em um tempo em um espaço específico, o presente. Através do corpo como ferramenta principal, a presença do performer não é uma imposição e sim um convite para o encontro, ao jogo que se gera com a presença compartilhada. Esta visão sobre o teatro nos mostrou um universo de possibilidades, sinalizando os alcances que pode ter frente a públicos inexplorados”*.<sup>13</sup>

---

9. Idem ibidem.

10. Licenciado em Atuação pela Escola Nacional de Arte Teatral, do Centro Nacional de Artes, do Instituto Nacional de Belas Artes. Estudos em Literatura dramática e Teatro, da Universidade Nacional Autónoma do México.

11. Estudou na Escola Superior de Belas Artes Figueroa Alcorta, com título de Maestro em Artes Plásticas. Professor de desenho e escultura. Formação de ator na Cia. independente argentina, “Teatro La Luna”.

12. Entrevista com os artistas, ago. 2016.

13. Fala dos artistas nos Círculos de Reflexão, *Enredanza* Uruguai, dez. 2016.

Destaco também outro Espetáculo assistido no *Enredanza* Bolívia, no mesmo local, com artistas e coordenadores do Festival, Daniela Ochoa Urioste<sup>14</sup> e Christian Castillo Luna:<sup>15</sup> PROVOCACIONES,<sup>16</sup> “uma obra que gera um espaço lúdico a partir da improvisação, onde o movimento e os sons gerados pelos intérpretes são os eixos do espetáculo. Provocamos que o público infantil se identifique e participe desta proposta na qual, com uso de materiais simples como caixas de papelão e papéis coloridos, se contam histórias que recriam um universo infantil e recuperam o jogo corporal como linguagem comunicativa e criativa” (Entrevista com os artistas, ago. 2016).

Como uma proposta criada pelo Projeto Verdanzar, Uruguai, levada à Bolívia, na primeira edição do *Enredanza* Bolívia, Florencia Delgado,<sup>17</sup> uma das coordenadoras do Projeto Verdanzar e do *Enredanza* Uruguai, diz em entrevista: “PROVOCACIONES era feita em um salão, podia ser feita em praças... com um espaço específico e nós sentávamos em roda. E acontecia naquele espaço. As pessoas entravam e saíam da roda e as caixas iam para onde queriam. Se organizava o espaço para o que se passava no momento. Nosso trabalho prévio, nos ensaios, era provar essas coisas e ver como dialogava o grupo. Tinha muito trabalho entre elas. De improvisação. Trabalhávamos muito com improvisação”.

Assim como JUGAR, tive a oportunidade de assistir PROVOCACIONES duas vezes, durante o *Enredanza* Bolívia, uma vez com turmas de crianças de escolas municipais, com

---

14. Com formação artística desde os 6 anos de idade, pela Escola de Ballet Oficial da Bolívia, até os 15 anos; Formação em Teatro na Oficina Nacional de Teatro, La Paz; Estudos em Pedagogia para Primeiros Anos, na Universidade San Francisco de Assis; Formação em Atuação para Cinema, na Escola de Cine La Fábrica e em Dança Contemporânea, na Escola de Melo Tomsich.

15. Licenciado em Artes Dramáticas com menção em Direção, pela Universidade Católica Boliviana (ENT). Estudou na Escola de dança contemporânea Melo Tomsic, Bolívia e trabalhou com Teatro-Imagem e Dança-Teatro.

16. Ficha Técnica: *Projeto Provocaciones Bolívia* | *Ideia e concepção*: Paloma Dávila, Florencia Delgado (Colômbia e Uruguai) | *Direção*: Daniela Ochoa Urioste | *Intérpretes/criadores(as)*: Clara Aramayo, Laura A. Ortiz Gorená, Daniele Ochoa Urioste, César Estrada Herrera, Karito Tereba Límpias e Christian Castillo Luna. | *Classificação*: livre.

17. Iniciou sua formação de dança com 8 anos de idade, no Uruguai, com a Profa. Iris Mouret, até a adolescência quando se tornou professora de dança para crianças, jovens e adultos/os, desenvolvendo diversas propostas em dança com parcerias comunitárias, associações artísticas, escolas formais, escolas de dança, etc.

suas/seus professoras/as e outra vez com crianças e suas famílias. A diferença nas formas de participação das crianças, nestas duas situações, foi bastante significativa. Assim como temos observado com as crianças brasileiras, as crianças bolivianas, quando somente entre elas e suas/seus professoras/es, participam ativamente do espetáculo desde o início, gritando, pulando, dando gargalhadas, conversando entre si, aproximando-se e batendo as mãos no palco, subindo nele. Já com suas famílias, as crianças participam de forma mais contida, que vai crescendo conforme as provocações aumentam! Por vezes, aguardam o consentimento dos pais para participarem mais ativamente, ou são por eles repreendidos/as, quando se expressam como crianças provocadas a imaginar, inventar e criar.

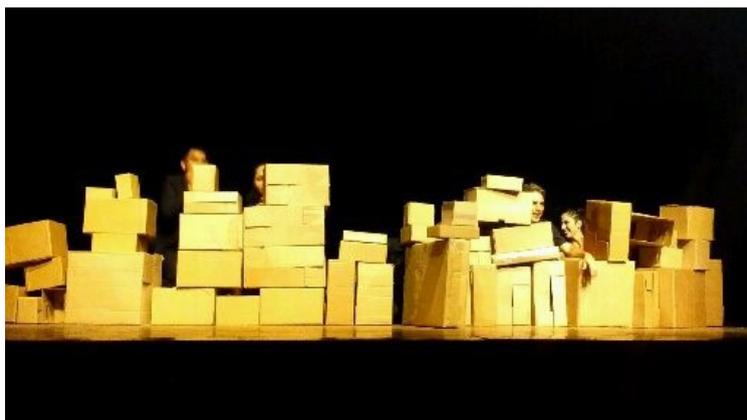
Ao comentar sobre esta questão com as/os artistas pesquisadas/os, todas/os reconhecem estas duas diferentes formas de recepção, relação e envolvimento das crianças, quando estão entre elas e quando estão com suas famílias. Entretanto, este não parece ser um problema para as/os artistas/os, que me diziam: *“Também está bem, nossas propostas também são para toda a família, como um dos espaços sociais de vivência e convivência das crianças e da infância”*. Percebi, com isso, que a limitação para lidar com as famílias das crianças parece ser própria da escola e da educação formal, que não se aproxima delas e nem as conhece nas relações com as crianças.

O espetáculo se iniciou com a chegada das/os artistas pelas portas laterais do teatro, carregando caixas de papelão de tamanhos distintos, que se transformavam em diversos objetos e/ou situações, passando pelas crianças na plateia, produzindo sons engraçados, levando-as até o palco e voltando com outras caixas e com outras representações.



Cenas em PROVOCACIONES, *Enredanza* Bolivia, Teatro de la Casa de la Cultura, Santa Cruz de la Sierra, ago. 2016. Fonte: arquivo da pesquisadora.

As crianças foram ficando agitadas com tantas propostas que apareciam e que depois continuaram no palco pelas/os artistas, que também continuaram descendo do palco e interagindo com as crianças na plateia. Ao final, as crianças foram quem começou a se aproximar do palco, batendo as mãos com força no seu chão de madeira, num grande e emocionando batuque, enquanto algumas crianças também subiam ao palco e participavam da obra. Ou seja, desde o início, as crianças são provocadas a brincar, representar, imaginar e se movimentar, inspirando e também provocando as/os artistas!



Cenas em PROVOCACIONES, *Enredanza* Bolivia, Teatro de la Casa de la Cultura, Santa Cruz de la Sierra, ago. 2016. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Cena em PROVOCACIONES, *Enredanza* Bolívia, Teatro de la Casa de la Cultura, Santa Cruz de la Sierra, ago. 2016. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Em entrevista com a artista de PROVOCACIONES e coordenadora do *Enredanza* Bolívia, Daniela Ochoa, compreendemos, em sua trajetória pessoal e profissional, o processo de criação do espetáculo e do Festival *Enredanza* na Bolívia: *“Minha aproximação das crianças e dos espaços artísticos foi durante anos através de oficinas, tanto de dança, teatro e atuação para cinema; em muitas oportunidades não encontrei espaços abertos a minhas propostas pedagógicas experimentais nestas artes, já que não existem muitos lugares onde se fomentam este tipo de atividades. Pessoalmente, me interessam estes espaços de investigação experimental nestas áreas para crianças e jovens, antes que transmitir técnicas formais com conteúdos fechados, já que posso sustentar que a essência das manifestações artísticas se faz na veracidade criadora do ser entregue em cena.*

*O encontro com o festival de Enredanza, no Uruguai foi um momento muito especial, viajei com muitas expectativas em uma oficina para docentes e bailarinos enfocando o trabalho criativo com crianças, na programação de Enredanza, no ano de 2014, em Montevideo, e foi uma maravilhosa surpresa encontrar-me com um projeto que estava pensando abarcar todos os componentes do trabalho formativo em dança contemporânea para crianças e jovens, além de propiciar espaços para que elas desfrutem da cultura e de outros em que são elas as protagonistas.*

*Esta aproximação me fez refletir e questionar sobre o lugar de onde as crianças e jovens ascendem e participam em atividades e espaços culturais na Bolívia e, mais ainda, nos processos e possibilidades formativas em dança contemporânea. Estes aspectos me impulsionaram a propor às responsáveis pelo Festival a possibilidade de replicar um projeto assim em meu país, Bolívia.*

*Por isto mesmo, e a partir da experiência no Uruguai, nos pareceu que replicar Enredanza na Bolívia e, particularmente, em Santa Cruz, possibilitaria não só brindar às crianças e jovens espaços de encontro, como também, de gerar uma reflexão que estamos trabalhando com eles, desde qualquer âmbito das artes e orientado assim, de uma maneira mais apropriada e criativa estes esforços formativos, do mesmo modo nos permitiria impulsionar a criação de obras cênicas para o público infanto-juvenil. Cremos que para promover o desenvolvimento cultural é importante o reconhecimento e o intercâmbio com experiências de outros países, por isso, a presença internacional é fundamental neste projeto, pois permite a circulação de conhecimentos e gera laços que transcendem o conceitual e se instalam, no sentido verdadeiramente humano das relações” (Entrevista com a artista, agos. 2016).*

Para Christian Castillo, artista e também coordenador do Enredanza Bolivia, em entrevista: *“Enredanza é um festival que se desenvolveu no Uruguai com muitos componentes interessantes. A possibilidade de replicá-lo na Bolívia nos aprofundou uma série de questionamentos sobre a dança contemporânea, que nós já estávamos refletindo. Formação, difusão, encontro, são as palavras-chave que tem este festival e que nos pareceu fundamental desenvolver, pois permite encontrar e conhecer novas propostas e investigações, e gerar intercâmbios, no entendimento de que são estas ações que fortalecem qualquer movimento cultural”.*

Com mais de vinte anos dedicados às artes cênicas e um pouco menos à gestão cultural, o mesmo artista trabalhou e trabalha o cênico desde a investigação: *“pois o corpo e o movimento oferecem a possibilidade de gerar uma linguagem infinita. Interessam-me projetos que estejam focados a desenvolver o olhar do público e que difundam espaços de formação e experimentação, com prioridade nas crianças e jovens, pois neles está a possibilidade de mudar o olhar de uma sociedade que ainda vê a arte e a cultura como um acessório e não como elemento fundamental de desenvolvimento.*

[...] *Minha experiência com a dança para crianças é muito nova, tanto que PROVOCACIONES é a primeira obra que realizo para este público. Interessei-me muito pela proposta performática que planta a obra, pois estabelece uma comunicação com as crianças a partir de outro nível, impulsionando-nos a participar ativamente e a desenvolver uma escuta diferente do cênico. Em um momento determinado descobri que o público infantil é mais bondoso com seu olhar e que é necessário alimentar este olhar. Creio que PROVOCACIONES o faz*” (Entrevista com o artista, agos. 2016).

Por fim, o Espetáculo TENDAL DE NUBES,<sup>18</sup> criado em 2014 pela Cia. brasileira Lagartixa na Janela (parceira do Enredanza Uruguai, desde 2014), com apoio financeiro do 15º Edital do Programa de Fomento à Dança do Município de São Paulo, orientada e dirigida por Uxa Xavier,<sup>19</sup> assistido no Enredanza Bolívia, no Centro de la Cultura Plurinacional, Santa Cruz de la Sierra – uma “performance que dialoga com o movimento do vento, das brisas e das nuvens. Continuando a pesquisa em parques, praças e espaços públicos, ‘VARAL DE NUVENS’ convida a todos para criar jogos em cantos imaginários, dançar com tecidos em varais ao vento e contemplar o movimento como se estivesse vendo as nuvens se transformando em figuras, bichos... Leveza, suavidade e delicadeza se alternam nesta performance e abrem espaço para o imaginário do público fluir”.<sup>20</sup>

---

18. Ficha Técnica: *Direção Artística*: Uxa Xavier | *Intérpretes-criadoras*: Andrea Fraga, Aline Bonamin, Barbara Schil, Suzana Bayona, Tatiana Cotrim e Thais Ushirobira | *Figurino*: Tânia Marcondes | *Fotos*: Sílvia Machado | *Vídeo*: Osmar Zampieri | *Produção*: Talita Bretas | *Assistente de produção*: Carol Santana | *Duração*: 40 minutos | *Classificação*: livre.

19. Professora e referência na educação em dança para e com crianças, e na formação de professoras/es e artistas no Brasil, há 30 anos. Gestora cultural e investigadora em dança.

20. Em: <https://lagartixanajanela.wordpress.com/varal-de-nuvens-2014/>, acesso em 24 set. 2017.



Cena em VARAL DE NUVENS. Fonte: <https://lagartixanajanela.wordpress.com/varal-de-nuvens-2014/>. Acesso em 24 set. 2017.



Cenas em TENDAL DE NUBES, *Enredanza* Bolivia, Centro de la Cultura Plurinacional, Santa Cruz de la Sierra, ago. 2016. Fonte: arquivo da pesquisadora.



Cena em TENDAL DE NUBES, *Enredanza* Bolivia, Centro de la Cultura Plurinacional, Santa Cruz de la Sierra, ago. 2016. Fonte: arquivo da pesquisadora.

Em entrevista com uma das artistas da Cia., Tatiana Cotrim,<sup>21</sup> quando questionada sobre a referida obra e sua apresentação no *Enredanza* Bolívia, ela destaca, inicialmente, que a Cia: *“Tem como proposta pesquisar o território de criação e pedagogia em dança contemporânea para e com crianças. O grupo que, inicialmente, se reunia para trocas de experiências e práticas para crianças, abre um espaço inaugural de investigação e pesquisa de linguagem: aprofundar-se nas relações e interfaces entre a dança e o espaço urbano, tendo o universo da infância, a noção de criança performer, a contemplação ao movimento e a delicadeza como eixos de pesquisa.*

*Ocupar um espaço na cidade, seja uma praça, a rua, uma calçada, a escola, nos leva a ampliar percepções e, principalmente, o contato com o público. O grupo busca acessar, nos espaços públicos, lugares de encontros e trocas, estimulando olhares e percepções afetivas sobre o espaço cotidiano e/ou de passagem. Nasce, assim, um novo olhar diante da criação, do público e da cidade.*

*As ações artístico-pedagógicas do Lagartixa na Janela são pautadas pela ideia de que o processo criativo e o pedagógico são indissociáveis, ambos precedendo o ato de criação e conhecimentos específicos, sob a luz das relações entre corpo, criança, adulto e criação. Os conteúdos das oficinas, ou*

---

21. Com formação em balé clássico, começou a dançar com nove anos de idade. Formada em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo. Formação pelo Método de Reeducação do Movimento Ivaldo Bertazzo, além de ser formada em Nutrição pela Universidade de Mogi das Cruzes/SP.

*mesmo cursos temporários, estão articulados com os percursos criativos das performances, em que cada partitura coreográfica também é um conteúdo a ser investigado e explorado como proposição em dança para os participantes.*

*As criações do Lagartixa na Janela são: Poemas Cinéticos (2012), Varal de Nuvens (2014) e Breves partituras para muitas calçadas (2016). Estivemos no Enredanza Uruguai, em 2014, com a peça Varal de Nuvens e também no Enredanza Bolívia, em 2016, com a mesma peça. Na Bienal Sesc de Dança, participamos com Poemas Cinéticos, em 2013, e com Varal de Nuvens, em 2015.*

*Sobre a experiência na Bolívia, com o Varal de Nuvens, gerou novas descobertas, novos encontros, alegria de me mover, desejo de comunicação, contemplação, recolhimento, vertigens. As crianças trouxeram imagens do universo em que estão inseridas e isso foi muito forte, rico, lindo, dinâmico, pulsante. Feliz demais porque me deparei com os sorrisos e gestos das crianças de várias idades. Dentro do Enredanza acontece uma potente troca de diálogos, experiências vividas, descoberta de novas potencialidades, chegar mais perto do novo, das ideias, do sensível. Também para a nova criação do Lagartixa, ‘Breves partituras para muitas calçadas’”.*

*Assim como a Cia. Teatro al Vacío, a Cia. Lagartixa na Janela também busca referências para suas composições na Literatura Infantil, com destaque a Manuel de Barros, além de produções como de Marina Machado (2010, 2011), Nicolas Bourriaud (2009), Eugenia Ropa (2012), Gaston Bachelard (1988, 1994), Laban (1978), dentre outros/as, com “eixos de trabalho: Universo da Infância, Criança performer, Imaginação, estética relacional em espaços públicos. O trabalho do Lagartixa tem como sustentação das criações a contemplação estética, a delicadeza e o imaginário, criamos e pesquisamos nesse vetor. A contemplação estética é uma ação permeada pela imaginação.*

*Essas perguntas surgiram diante dos encontros e relações que reverberaram nas crianças durante as apresentações, exemplo: quando as crianças veem as nuvens e suas transformações, (nosso corpo nuvem e não a interpretação desta) elas leem as figuras: “um coelho! Um elefante! No que vai virar agora?”, ou quando todas deitam no chão e algumas crianças se aconchegam e criam um lugar para sonhar..., um espaço de inventar... Vivenciar o trânsito entre o onírico e a realidade. E sempre focamos no aprofundamento das noções de corpo, imaginação e invenção, pois são os elementos que integram nossa pesquisa e que reverberam no público” (Entrevista com a artista, nov. 2016).*

O que você tem aprendido com as meninas e meninos pequenos? Perguntei à artista: *“Tenho aprendido tanto e muito com os espaços de encontros poéticos, estado de presença, conexão, afeto. Tenho aprendido com o lugar da simplicidade, do genuíno, do ser criança. Tenho descoberto trajetos junto com as crianças e com as Lagartixas. Reconhecer o outro. Reconhecer no outro. Reconhecemos juntos. Onde não cabe o útil. Cabe uma lista grande com muitas risadas, sons dos apitos e das palmas das mãos, balanços, toques, alavancas, verticalidades, espirais, voos, entrega do peso do corpo, fogueira, esqueleto, marionete, nuvens.*

*Talvez as nuvens respondam e os varais fiquem incumbidos de lançar as perguntas. Blackout nos relevos? Ultrapassagem para a poesia? Ganhamos e comungamos muitas danças. Sim, juntos! Continuo sedenta e pegando carona com os imaginários. A cumplicidade só cresce, encontro após encontro, e ultrapassa as paredes das salas, as ruas dos bairros, a vastidão da cidade. Sentimos o peso e a leveza do corpo em movimento, dividimos segredos, compartilhamos inquietações, ganhamos outros tónus, outros corpos, outras vozes.*

*Espaço que vira e mexe se modifica. Ele existe? Corpos porosos, curiosos, potentes, quentes e que sorriam na pele. Aperto de tons. Delícia no rolar pelo chão. Dança com os tecidos coloridos do varal móvel. Arrisca e salta. Pula, pula, pula. Cheguei primeiro. Você se mexeu. Peguei você. As brincadeiras, os gestos, os toques, as músicas. Ri quando ainda em contato com as mãos fazendo cócegas.*

*A fugacidade das imagens. As sutilezas das danças encontradas com o auxílio da intuição. Aquele sorriso inteiro bom como de uma criança que ainda não sabe onde as palavras moram. Deixar ser tocado e tocar. Equilibramos as nuvens. Crianças-performers. Nós-elas. Deslocamos e reconfiguramos juntos os espaços. Reverberações e a Poética dos encontros: viva as vidas que dançam!”* (Entrevista com a artista, nov. 2016).

As Cias pesquisadas trabalham, portanto, a partir de eixos centrais da Educação da primeira infância (Brasil, 2009, Prado; Souza, 2017), como as culturas das infâncias e as culturas infantis (Fernandes, 1979, Perrotti, 1982), com as múltiplas linguagens das crianças (Edwards et. al., 1999), contribuindo para sua ampliação, no sentido de nos apresentar as meninas e meninos pequenos como performers, de nos provocar com uma estética relacional em distintos espaços públicos (Xavier, 2014, Bastos, 2015), através de diferentes linguagens artísticas, dança, teatro, música, performance..., que não se separam

e que criam novas geometrias dançantes (Lopes, 2015), e de uma formação pedagógica em dança e em teatro, e através deles, que não pertencem às referências midiáticas, em oficinas, cursos, espetáculos, para e com crianças, jovens e adultos/os (professoras/es, artistas e pesquisadoras/es) – o “trânsito premeditado” (Costa, 2016) entre as dimensões artísticas, pedagógicas e latino-americanas, base da origem, concepção e trajetória das Cias. investigadas.

As entrevistas, assim como os espetáculos, revelam importantes implicações dos conhecimentos produzidos pelas/os artistas para a construção de uma Educação estética da primeira infância de corpos inteiros (Prado, 2015, 2016), fundamentada nas Artes (Bartolomeis, 1998, Faria; Ritcher, 2009), em especial, nas danças e teatros das culturas infantis (Lengos, 2007, Ferrer, 2009, Marques, 2010), de convívio com as diferenças (Abramowicz; Moruzzi, 2012), dos movimentos e gestualidades (Sayão, 2008), das brincadeiras e *Performances*, da invenção, da ousadia e das diferentes formas de expressões e manifestações culturais e artísticas na formação científica, profissional e humana (Fritzen; Moreira, 2008), de meninos e meninas pequenas, de professoras/es, pesquisadoras/es e artistas.

## Referências

- ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea. **O plural da infância: aportes da Sociologia.** São Carlos/SP: EdUFSCar, 2012.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. **O direito de sonhar.** São Paulo: Difel, 1994.
- BARTOLOMEIS, Francesco de. Il colore dei pensieri e dei sentimenti le attività artistiche nella scuola dell'infanzia. In: MANTOVANI, Susanna (org.). **Nostalgia del futuro: liberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia.** Bergamo/IT: Junior, maio 1998, p. 57-63.

- BASTOS, Helena (org.). **Corpo e Cidade**: moveres entre aproximações e distanciamentos. São Paulo: Cooperativa Paulista de Dança, 2015.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília/DF: MEC, SEB, 2009.
- BROOK, Peter. **O espaço vazio**. 2ªed., São Paulo: Orfeu Negro, 2011.
- CABALLERO, Ileana D. **Escenarios Liminales**: Teatralidad, performances y política. Buenos Aires/ARG: Atuel, 2007.
- COSTA, Ana Maria R. **Processos de criação e pedagogia da dança**: configurações de um ideário relacional. Relatório Final de Pós Doutorado. PPGAC, ECA - USP/SP, 2016.
- EDWARDS, Carolyn et. al. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- ENTRE PATAS. **Revista del Centro Uruguayo de Teatro y Danza para la infancia y la juventud**. Montevideo/URU, Edición lanzamiento, n. 0, s/d.
- FARIA, Ana Lúcia G. de; RICHTER, Sandra R. S. Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da Educação Infantil encontra-se com a arte? In: Small Size Paper (org.). **Experiencing Art in Early Years**: learning and development processes and artistic language. Bologna/IT: Pendragon, 2009, p. 103-113.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2a Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.
- FERRER, Alejandro. La importancia dela actividad dramática em La educación infantil y primaria. In: Small Size Paper (org.). **Experiencing Art in Early Years**: learning and development processes and artistic language. Bologna/IT: Pendragon, 2009, p. 67- 71.
- FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). **Educação e Arte**: as linguagens artísticas na formação humana. Campinas/SP: Papyrus, 2008.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LENGOS, Georgia (org.). **Põe o dedo aqui**: reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

- LOPES, Elisabeth S. Geometrias inertes, geometrias dançantes. In: BASTOS, Helena (org.) **Corpo e Cidade: moveres entre aproximações e distanciamentos**. São Paulo: Cooperativa Paulista de Dança, 2015, p. 29-35.
- MACHADO, Marina M. A criança é performer. **Educação & Realidade**. FAGED/UFRS: Porto Alegre/RS, v. 35, n. 2, 2010, p. 115-137.
- \_\_\_\_\_. Teatralidades na tenra infância. Mostra: **Conversas poéticas entre arte e bebês**, Centro Cultural São Paulo, São Paulo, 2011.
- MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1978.
- PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre/RS: Mercado Aberto, 1982, p. 9-27.
- PRADO, Patrícia D. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma H. (orgs.). **Reflexões & Práticas na Formação Continuada de Professores da Educação Infantil**. São Luís/MA: EDUFMA, 2015, p. 205-219.
- \_\_\_\_\_. Culturas Infantis e experiências estéticas: entre corpos grandes e bem pequenos. In: MARTINS FILHO, Altino José (org.). **Educar na creche: uma prática construída com os bebês e para os bebês**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2016, p. 69-81.
- PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de (orgs.). **Educação Infantil, diversidade e Arte**. São Paulo: Képos, 2017.
- ROPA, Eugenia. A dança urbana ou sobre a resiliência do espírito da dança. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis/SC: UDESC, n. 19, p. 113-119, nov. 2012.
- SAYÃO, Deborah T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos/SP: UFSCar, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.
- TURNER, Victor W.; BRUNER, Edward M. (eds.). **The Anthropology of experience**. Urbana & Chicago: University of Illinois, 1986.
- XAVIER, Uxa (org.). **Mapas para dançar em muitos lugares**. São Paulo: Patuá, 2014.

# Projeto Oficina: Paleontologia, Arte Rupestre e Arqueologia na escola

Rodrigo da Silva Guimarães Gonçalves<sup>1</sup>

## Introdução

O início do ensino fundamental II<sup>2</sup> é, por sua estrutura, um desafio aos estudantes. Se antes eles estavam acostumados com um professor responsável por todas as disciplinas, agora, cada disciplina é ministrada por um professor especialista; o volume de conteúdos aumenta; e, além disso os alunos passam, nessa fase, por transformações psicobiológicas. Outra questão importante a ser pontuada, e que contribui para o desafio nessa fase, é o fato de viverem em regiões com carência de acesso à cultura, lazer, esporte e outras atividades de entretenimento. Desta forma, a escola é o único espaço em que os alunos podem ter acesso a essas atividades, quando as oferece.

Nesse contexto estão inseridas as aulas de história. Considerando os conteúdos da disciplina, por exemplo, são trabalhados no primeiro bimestre do 6º ano “a importância da disciplina de História”, “o papel da História em nossas vidas”, “o trabalho do historiador e suas ferramentas de trabalho”, “as teorias sobre o surgimento da vida humana”, “a ocupação

---

1. Graduado em História pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola (USP/Univesp). Professor de História na Rede Municipal de Barueri. Militante e professor no Cursinho Comunitário Prestes Vestibulares. E-mail: gonalves.historia@gmail.com.

2. Refiro-me aqui à escola EMEF Margarida Maria Maciel e a uma realidade particular, mas não única, que é a dos alunos do bairro Vale do Sol e redondezas, no município de Barueri/SP.

humana sobre a terra” e “os modos de viver desses grupos”. Tarefa que deve ser desenvolvida em dois meses, com duas aulas por semana, de cinquenta minutos cada. Portanto, quase inexecutável. Soma-se a isso a realidade dos alunos, abordada no parágrafo anterior.

Logo no começo do bimestre, no decorrer das aulas de História, nas quais discutíamos “o papel da disciplina e sua importância” e “o trabalho do historiador e o surgimento da vida humana”, surgiram indagações, por parte dos alunos que, apesar de parecerem singelas, demonstraram suas curiosidades e as complexidades das perguntas, bem como de suas respostas: por que estudar essas coisas antigas? Como nós viemos do macaco? Como saber se eles viveram há tanto tempo? Como é possível provar isso? Como, a partir de um osso, é possível descobrir tantas coisas? Os dinossauros existiram? Viveram com os seres humanos? Estas e outras indagações colocam qualquer professor numa situação difícil. Como trazer, de forma instigadora e não conclusiva, conhecimentos sobre tais questões? Como tratar questões teóricas, tão carregadas de conceitos, por vezes abstratos, para os educandos e também para nós? Esse projeto não se propôs a responder nenhuma das indagações, mas, a partir delas, apresentar novos meios de buscar conhecimentos, meios que poderiam gerar experiências diferentes das quais os alunos estão habituados.

Nas aulas sobre como os pesquisadores (historiadores, arqueólogos, etnólogos, geógrafos) construíram e constroem suas teorias e conhecimentos, as referências e curiosidades dos alunos sobre esse passado tomaram conta do debate. A idealização de tempos passados, muitas vezes corroboradas por filmes, desenhos, literatura, principalmente sobre os temas do período jurássico e dos primórdios do desenvolvimento da vida humana, queriam respostas. Assim, o interesse e as curiosidades sobre os temas mencionados foram o ponto de partida para a construção do projeto em questão.

## O projeto

Inicialmente, o projeto objetivou integrar conteúdos e aproximar as áreas do conhecimento como História, Geografia, Paleontologia, Arqueologia, Ciências da Natureza e

Artes. Disciplinas que, no currículo escolar, poucas vezes, têm conteúdos e objetos comuns sendo trabalhados paralelamente. Cabe salientar que em muitos casos as fronteiras dessas áreas são tênues. A depender do objeto, uma única área do conhecimento não tem ferramentas e métodos suficientes para abarcar toda a sua complexidade. Por exemplo, o estudo dos primeiros seres humanos da América pode ser arqueológico, antropológico, biológico ou histórico, a depender da perspectiva abordada. Sabendo da necessidade de conhecimentos interdisciplinares e partindo da curiosidade dos alunos, foi necessário buscar informações e conteúdos de outras áreas, uma vez que parto do ponto de vista de um historiador e professor de história.

A partir das necessidades mencionadas acima, pretendi estimular a compreensão científica e proporcionar maior proximidade com a linguagem, as condições técnicas e práticas do campo. Participei de dois cursos<sup>3</sup> oferecidos pelo Museu de Arqueologia e Etnologia, da Universidade de São Paulo (MAE-USP), entre os dias 5 e 11 de abril de 2017. Os cursos me deram novas compreensões sobre a arqueologia, seus campos de atuação e sua importância na educação.

Para o museu, o aspecto educacional é de suma importância e a certificação dada pelo curso habilita quem o concluiu a retirar materiais para trabalhar em sala de aula, como maquetes temáticas e artefatos originais de povos indígenas, além de toda bagagem teórica proporcionada pelo curso. Outro ponto importante ligado ao trabalho educacional do museu são as oficinas oferecidas para alunos. Desta forma, o curso me deu aparato para desenvolver o projeto na escola, mesmo não tendo recorrido ao recurso do empréstimo de materiais pedagógicos do museu. Também não recorri às oficinas oferecidas para alunos, mas a partir delas é que pensei em construir parte das atividades presentes no projeto.

Outra influência importante para o desenvolvimento do projeto foram os materiais do grupo *Earthlearningidea*.<sup>4</sup> Esse grupo desenvolve atividades para o aperfeiçoamento do

---

3. Os dois cursos são do eixo "Formação e mediação em Museu" e são: a) Ação Educativa – Teoria e Prática e b) Formação em Maquetes Tâteis.

4. O *Earthlearningidea* é um projeto que "busca produzir, a cada semana, uma nova ideia de ensino de Ciências da Terra, a custo mínimo, com poucos recursos, para professores e educadores de Geografia ou Ciências

ensino de Geografia e Ciências da Terra. Os projetos desenvolvidos pelo *Earthlearningidea* têm o propósito de serem aplicados em sala de aula. Um desses projetos que está presente nas atividades do sexto ano (com adaptações) é “Desenterre um dinossauro: torne-se um caçador de fósseis e desenterre um dinossauro”. Nesta atividade, o grupo propõe uma atividade de escavação utilizando uma bandeja com areia. Na bandeja são enterrados réplicas de pedaços de esqueleto de dinossauro. Essas atividades me permitiram pensar como seriam desenvolvidas as atividades do projeto.

Após a coleta de referências para desenvolver os temas, estruturei os objetivos do projeto, divididos em primários: a) propor uma abordagem alternativa para o ensino de História, b) criar espaço de interação entre a ciência e ensino básico e c) aguçar a curiosidade e estimular os educandos a adentrarem o universo da pesquisa; e secundários: a) ampliar e aprofundar os assuntos discutidos em sala de aula, b) valorizar a teoria e experimentar na prática algumas atividades dos paleontólogos, arqueólogos e historiadores.

Com os objetivos definidos, formulei a estrutura do projeto dividido em quatro etapas. Depois de formulado, apresentei-o aos alunos. As etapas foram:

- 1. Apresentação conceitual:** nesta etapa, durante as aulas, apresentei o projeto e, com o auxílio de slides, foram abordados os seguintes assuntos: o que é paleontologia? Os paleontólogos só estudam dinossauros? O que é arqueologia? O que é sítio arqueológico? O que faz o arqueólogo em suas atividades? O que é cultura material? O que são fósseis? Quais os tipos de fósseis podemos encontrar? restos fósseis e vestígios fósseis? O que é arte rupestre e as interpretações em arte rupestre?

Essas perguntas foram escolhidas porque estão em consonância com as dúvidas dos alunos. Suas respostas apresentam caminhos alternativos de conhecimentos,

---

da educação básica”. O material é traduzido e adaptado pelo Laboratório de Recursos Didáticos em Geociências do Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino (LRDG-DGAE) da Universidade Estadual de Campinas (IG-UNICAMP). Disponível em: <[www.ige.unicamp.br/geoideais/](http://www.ige.unicamp.br/geoideais/)>. Acesso em 24 set. 2017.

diferentes dos que eles estão habituados (filmes, desenhos, literatura). Não se trata de uma hierarquização dos conhecimentos, dizer que os saberes científicos são superiores aos filmes, desenhos etc.; trata-se de apresentar outras áreas do saber e sua importância para compreender culturas de diferentes tempos e espaços.

- 2. Oficina Arte Rupestre:** após a primeira etapa, sugeri aos alunos que se organizassem em grupos para desenvolverem representações de pinturas rupestres, respeitando os temas vistos em aula sobre os povos “pré-históricos” e suas capacidades de se expressarem artisticamente através de desenhos registrados nas paredes de cavernas. Portanto, as pinturas a serem reproduzidas deveriam mostrar animais e grupos humanos, cenas do cotidiano, a caça, alimentação, danças e rituais. É característico das pinturas rupestres, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, a presença constante das cores em tons avermelhados, amarelo, castanho e o preto. Assim, concordamos que os recursos a serem utilizados como tinta seriam: carvão vegetal, argila diluída em água e tinta guache nas cores vermelha, laranja e preta. Para a criação do desenho, como instrumento, utilizariam os dedos no lugar do lápis e/ou o carvão. Devido a impossibilidade de pintar paredes da escola (para simular as pinturas nas caverna), os suportes das pinturas seriam cartolinas, pedaços de pedra de cimento ou rocha. Ao término de seus trabalhos, cada grupo deveria interpretar o que os outros grupos produziram com o intuito de levantar hipóteses, simulando assim, o trabalho interpretativo das áreas incumbidas de analisarem esses artefatos.
- 3. Oficina Sítio Paleontológico e Arqueológico:** pela impossibilidade de levarmos os educandos a um sítio real ou mesmo em museus que possam oferecer suportes e atividades para tal finalidade, definimos um espaço nas dependências da escola, pequeno, de pouco uso e que pudesse acolher os alunos e a instalação da nossa simulação de sítio paleontológico e arqueológico. Nesse espaço foi representado um local de escavação, assim como em um sítio. O terreno foi limpo e delimitado por estacas e instalamos uma tenda para proteger os alunos das intempéries (Figura 1).



Figura 1: Fotos da Simulação de Sítio Arqueológico. Fonte: o autor.

Nesta etapa, os alunos não sabiam o que encontrariam. Os materiais produzidos por mim foram divididos de acordo com as períodos que representariam (Jurássico, Paleolítico, Neolítico e Moderno). Foram criadas quatro áreas de escavação,<sup>5</sup> demarcadas com pequenas placas numeradas onde os objetos estavam enterrados. Cada turma foi dividida em quatro grupos, sendo um grupo para cada área e uma turma por vez. A natureza dos objetos a serem escavados foram:

- I. Jurássico:** réplicas de vestígios fósseis de dinossauros (pegadas) e restos fósseis (esqueleto em papelão);<sup>6</sup>
- II. Paleolítico:** fragmentos de pedras com desenhos rupestres, lascas de pedras com pontas, raspadores, machadinhas com ponta de pedra e poucos vestígios de carvão;
- III. Neolítico:** peças/utensílios de argila como pequenos vasos e potes; arco e flecha; restos de ossos e concentração de carvão vegetal;
- IV. Arqueologia Urbana/Moderna:** ferro de passar aquecido pela queima de carvão; barbeador com navalha, lanterna à pilha, fichas telefônicas, moedas nacionais e internacionais, fita VHS, fita cassete, disquete e cesto de palha.

Aos alunos foi disponibilizado um “Relatório de Campo”<sup>7</sup> para organizarem as descobertas, bem como para iniciar as interpretações sobre o que estão descobrindo. Cada grupo foi dividido em três equipes: a) escavação, b) reconhecimento e c) interpretação das informações dos vestígios e do ambiente.

---

5. Retângulos de aproximadamente 1,5m x 0,80m.

6. As pegadas foram confeccionadas utilizando argila, papelão e moldes de pegadas e para confeccionar os esqueletos, utilizei o modelo disponível do site do Manual do Mundo: <<http://www.manualdomundo.com.br/2012/06/como-fazer-um-dinossauro-de-papelao/>>. Acesso em 24 set. 2017.

7. Após a identificação da equipe, o modelo do relatório é composto pelos seguintes enunciados: (1) Que tipos de artefatos/fósseis foram encontrados no sítio escavado? Restos fósseis ou vestígios fósseis?; (2) Des-

O foco desta etapa era trabalhar sistematicamente para revelar objetos escondidos, mapear seus achados nas posições em que foram encontrados, analisar os vestígios encontrados e apresentar interpretações sobre a sociedade que os produziu.

- 4. Exposição:** Para finalizar o projeto, organizamos uma exposição no pátio da escola que contou com as pinturas rupestres produzidas na oficina e com os vestígios encontrados nos sítios paleontológico e arqueológico. Os curadores da exposição foram, além de mim, os próprios alunos e a professora de Artes, Adriana Ribeiro. A exposição contou com visita guiada para as outras séries da escola. Os guias também foram os alunos. No projeto, inicialmente, estava previsto a exposição de artefatos originais de populações indígenas brasileiras e maquetes temáticas emprestados pelo MAE-USP, porém, por dificuldades de transporte e armazenamento, não foi possível expô-las.

Para os alunos que precisam de atenção especial também foram planejadas atividades para a sua participação. Puderam, dentro de seus limites, participar plenamente de todo o projeto. Para os dois alunos cadeirantes, em especial para a oficina de escavação, foi adaptada uma bacia com areia e enterrados pequenas réplicas de dinossauros, carvão, pedras com pinturas rupestres e moedas, assim, desenvolveram a mesma atividade que seus colegas. Para a limpeza e separação dos artefatos, foram improvisadas bancadas (feitas de tronco de árvore) de altura compatível.

---

creva os artefatos/fósseis encontrados; (3) Descreva qual ou quais funções dos artefatos/fósseis encontrados; (4) O que a equipe pode afirmar sobre os artefatos/fósseis? Por exemplo a época, o tipo de sociedade, como se organizavam?; (5) Os artefatos/fósseis encontrados pertencem a qual desses períodos: Jurássico, Paleolítico, Neolítico ou sociedade moderna?; (6) Ao término da escavação converse com a equipe e em seguida construa uma breve história sobre o que descobriram. Exemplo: como vocês imaginam que viviam? Como esses artefatos/fósseis (vestígios ou restos) ficaram preservados? Como foram produzidos? A partir dos restos fósseis, é possível dizer como morreram?; (7) O que aprenderam com a Oficina de Arte Rupestre e Arqueologia na Escola?

## Do projeto escrito ao vivenciado

Mesmo partindo dos objetivos iniciais do projeto (propor uma aproximação entre ciência e o ensino escolar) e desenvolvendo todas as atividades direcionadas para esse objetivo, no decorrer do processo, outros aprendizados se colocaram em evidência para os alunos e para mim que, se não foram mais importantes que o propósito inicial, foram tão importantes quanto. Mas, antes de discorrer sobre os aspectos que se mostraram relevantes, além do objetivo, discorrerei sobre como as atividades foram recebidas pelos alunos, as impressões que tive sobre esse recebimento, como os objetivos foram contemplados e como o projeto proporcionou novas experiências para os alunos. Apresentarei esses pontos em sequência cronológica, valendo-me também de referências teóricas para a reflexão que faço sobre o projeto.

No início do projeto, na apresentação conceitual, os alunos viram os pontos a serem trabalhados. Neste primeiro momento, discutimos o que faz o paleontólogo e suas técnicas de pesquisa. As imagens de escavações reais junto com a explicação sobre o uso do Carbono-14 (C-14) para datar vestígios trouxeram aos alunos parte das respostas que procuravam. Não quer dizer que eles passaram a dominar o funcionamento do C-14, nem o que é o trabalho do paleontólogo em sua amplitude, mas, de alguma forma se aproximaram do conhecimento científico e puderam compreender como os pesquisadores constroem explicações complexas sobre um tempo tão distante.

Ao estudarmos o trabalho dos arqueólogos, os alunos aprenderam que estes são cientistas que estudam documentos diferentes dos documentos escritos: objetos, pinturas em rochas, vestígios de fogueiras há séculos apagadas. Esses documentos são fontes de povos que viveram há muitos anos e, em muitos casos, não deixaram registros escritos. Suas formas de viver podem ser conhecidas através das análises que os arqueólogos fazem desses vestígios.

Para além das ideias romantizadas da arqueologia, de aventuras, caça a tesouros, aprendemos sobre a arqueologia tradicional – aquela que habitualmente é “vista como uma disciplina dirigida para a compreensão dos estilos de vida e da evolução do gênero

humano, por meio dos aspectos materiais de sua cultura” (Deblasis, 2014, p. 14) –, e sobre a atual arqueologia – que continua a descobrir e compreender os vestígios da presença humana, mas ampliou seu foco para os diferentes ambientes da terra e sua historicidade)

Nessa chave:

[...] os vestígios da presença humana vão além dos objetos e utensílios abandonados e casas e construções públicas (praças, templos, etc.) que as sociedades humanas deixaram, coisas essas que os arqueólogos chamam de ‘cultura material’ [para a atual arqueologia]. Os arqueólogos e ecólogos estudam vestígios bem mais sutis, como a variação da composição das formações vegetais ao longo do tempo, muitas vezes influenciada pela ação humana [...]. (Deblasis, 2014, p. 14-15).

Esses conhecimentos, tanto paleontológico como arqueológico, complementam o que aprenderam na disciplina de História sobre os tipos de fontes/documentos escritos e não escritos. No desenvolvimento desta primeira parte, conseguimos compreender ou criar espaço para a compreensão de que a arqueologia se propõe a entender a relação das sociedades humanas com os ambientes em que vivem, sua história e as maneiras como fizeram isso (tecnologia, economia, organização social, etc.). E, para compreender essa relação dos seres humanos nas suas formas iniciais de organização, vale tudo:

[...] desde vestígios impressionantes na paisagem, como as pirâmides egípcias ou os sambaquis, mas também evidências bem mais discretas, como restos de pequenos acampamentos de caça, ou sutis mudanças no perfil da vegetação de uma região. Os arqueólogos podem, assim, entender como determinados ambientes e o conjunto das sociedades que neles existem ou existiram (ou seja, a paisagem) evoluíram, em um processo de mudança e transformação em que a presença humana exerce sempre um papel ativo e dinâmico, nunca passivo. (Deblasis, 2014, p. 16).

A etapa de produção de arte/pintura rupestre (Figura 2), mostrou-se como um momento importante de interação entre os alunos, pois permitiram aos alunos atividades de criação e diversão com aprendizado. Seguindo as orientações do projeto, todos os alunos



Figura 2: Fotos da Produção de Pintura Rupestre. Fonte: o autor.

e eu, levamos materiais (carvão vegetal, argila, guache, cartolina e fragmentos de pedras) para a sala de aula. Alguns se dividiram em pequenos grupos ou desenvolveram as pinturas individualmente. Dispusemos o material pela sala. Os alunos pintaram usando apenas os dedos ou a ponta do carvão para desenhar e pintar. A aula ganhou outro formato, outro ambiente e novas experiências. Neste novo ambiente, as jovens mentes ganharam espaço e preencheram-no com imaginação e criatividade.

Após finalizarem as pinturas, os trabalhos foram expostos na sala para que os demais alunos pudessem exercitar suas análises enquanto pesquisadores. As interpretações deveriam se basear nas aulas e discussões sobre pinturas rupestres. Todos os alunos fizeram suas interpretações sobre a pintura que lhes era apresentada. Puderam, a partir disso, levantar hipóteses sobre o modo de vida, atividades, alimentação, moradia, tipos de animais existentes e outras leituras possíveis. Mas, diferente de avaliar as pinturas rupestres encontradas em sítios arqueológicos, puderam experimentar (respeitando os limites) o processo produtivo das pinturas e vivenciar o que os povos do passado criaram para se comunicar.

Empolgados com essa etapa, iniciou-se um período de ansiedade e curiosidade. O que lhes esperava no tal sítio montado na escola? Essa era a pergunta mais comum entre os alunos nas três semanas que se seguiram, tempo necessário para o planejamento do cenário, organização da logística para atender as 4 turmas do 6º ano e para a confecção de todas as peças alocadas no espaço definido e cobertas com areia.

Entre os dias 26 e 27 de junho de 2017 ocorreu a terceira etapa do projeto, a escavação. Entre a curiosidade e a ansiedade, surgiu emoção. Sim, emoção ao verem o espaço preparado (Figura 1) e pronto para começarem as atividades. Organizados nos grupos, receberam as orientações finais e iniciaram suas novas experiências e descobertas.

Embora todos tenham feito pesquisas sobre as atividades de campo dos paleontólogos e arqueólogos, o que presenciaram foi bem diferente. Não eram imagens dos livros ou das páginas de internet, mas sim a escavação real, a experiência, o vivido. Em mãos o pincel, a pá e a prancheta. Os olhos atentos. E, a cada objeto encontrado, uma comemoração, um sorriso, um momento gravado em suas memórias. As atividades foram levadas tão a

sério que surgiram falas entre os próprios alunos como: *não pise aí, vai estragar o fóssil; não passe o pincel com muita força, pode destruí-lo; retire-o com cuidado para não destruir as evidências*. As falas apontam que a experiência foi enriquecedora e que os estudantes assimilaram os conteúdos e vivenciaram descobertas que tornam possíveis que determinadas coisas, até então desconhecidas, tornem-se conhecidas. Cerca de 120 educandos participaram do projeto, aproximadamente 30 por sala e, a cada turma, a cada equipe, novas sensações, emoções e olhares particulares sobre o que estavam descobrindo e a descobrir.

Nesse sentido, creio ser importante a discussão que Jorge Larrosa Bondía tece acerca da experiência e o saber da experiência:

Se experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que nos acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (Bondía, 2002, p. 27)

Pouco a pouco os objetos foram sendo descobertos, fotografados em suas posições, retirados, limpos, reconstruídos e interpretados. Neste momento eram os próprios paleontólogos, arqueólogos e pesquisadores em suas funções. E a este momento só nos resta especular sobre o que cada aluno sentia, imaginava e aprendia, pois o saber da experiência, segundo Bondía (2002, p. 27), é:

[...] um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

As dificuldades de explicar em aula as datações, os “porquês” das utilidades de cada objeto e sua importância, ganharam novos sentidos. As complexidades das teorias, métodos e técnicas, continuam complexas, mas agora vistos com menos desconfianças. Em certa medida é possível afirmar que as explicações e o ensinamento sobre os processos difíceis que se propõem a explicar a presença da vida na terra, ficou mais agradável.

Os relatórios de campo entregues aos alunos foram preenchidos ao passo que as descobertas e interpretações ocorriam. A identificação do que eram restos fósseis ou vestígios fósseis aparecia de maneira mais natural na fala dos alunos. No caso da primeira área de escavação, sobre os dinossauros, as pegadas (vestígios fósseis) e o esqueleto (restos fósseis), foram a grande surpresa. Ao montarem peça a peça e reconstruírem o esqueleto do *Rex*, o orgulho e satisfação ocupavam o lugar da ansiedade e da curiosidade.

Nas áreas 2 e 3, destinadas a falar sobre o período paleolítico e neolítico, respectivamente, os objetos (vestígios fósseis) foram cuidadosamente retirados e analisados. O domínio, por parte dos alunos, sobre o tipo de material e a que serviam, demonstrou que a atividade contribuiu muito para seus aprendizados.

Na quarta área de escavação, que foi uma grande novidade inclusive a mim, foi a área destinada a arqueologia moderna urbana. Esta é um alargamento da arqueologia, uma abordagem que propõe englobar outros agentes históricos além do passado pré-colonial, pois:

Debruça-se sobre a cultura material e realizando incursões sobre outros períodos e pessoas, o arqueólogo chegou às cidades e a seus habitantes. Esse arqueólogo do asfalto, no primeiro momento, encarava a cidade apenas como um ambiente onde existiam sítios arqueológicos de diversos

períodos, antigos ou recentes. Com os anos 1980 e 1990, a cidade passou a ser, ela mesma, arqueológica. Se a arqueologia estuda as expressões materiais humanas, não seria a própria cidade a maior expressão material do homem, como diria o geógrafo Milton Santos? (Souza, 2014, p. 35)

Diversos objetos produzidos ao longo do século XX e usados até a primeira década do século XXI foram encontrados. O espanto é que nenhum deles foi considerado de tempos tão próximos pelos alunos. Esta área foi a única em que os alunos precisaram de tempo para preencher seu relatório. Pois, por não conhecerem ou não reconhecerem alguma semelhança com os objetos próprios de seu tempo, foi lhes dado apenas os nomes para pesquisarem e construírem suas interpretações. Os resultados das pesquisas confirmam a importância não apenas da ciência arqueológica, mas, reafirma aos alunos e professores a importância do conhecer e compreender toda e qualquer manifestação e produção cultural de um povo. A reação dos alunos sobre o papel do disquete, da fita VHS, da fita cassete e da ficha telefônica, por exemplo, vai muito além da velha máxima da história, de que é preciso conhecer o passado para mudar o futuro. O que os alunos puderam perceber, não anula a máxima, mas os informa de que cada cultura e em cada época têm sua importância, suas necessidades, suas produções, sua forma de ver e lidar com o mundo. Ou seja, mesmo não sendo objetivo do projeto, foi possível aprendermos na prática o conceito de Cultura Material, a dimensão material da cultura humana.

Essa dimensão da cultura material e da compreensão da dinâmica e do papel de agentes dos seres humanos é que acredito ser um dos pontos positivos deste projeto. A possibilidade de compreender as diferenças no tempo e no espaço dos sujeitos e suas relações com o meio social e ambiental. De valorizar e/ou (re)conhecer a importância do passado e de tudo que permeia a constituição deste, além de sua função social no presente, ao possibilitar o repensar das narrativas sobre diferentes comunidades e suas práticas.

Fazer arqueologia é refletir sobre o presente e o passado de determinada região e pesquisar como ela foi alterada e significada ao longo do tempo. Possibilita ainda pensar sobre os processos de continuidade e de mudança

enfrentados pelos grupos na história de longa duração, assim como nós nos relacionamos ou não com esses legados. (Vasconcellos; Hattori; Silva, 2014, p. 24)

A fase final do projeto, realizado entre os dias 13 a 16 de junho, contou com a exposição (Figura 3) dos materiais produzidos na segunda e terceira etapas, além de algumas réplicas de esqueleto de dinossauro (*tiranossauro*, *estegossauro*, *pterodáctilo* e *velociraptor*).<sup>8</sup> A organização e disposição da exposição ficou sob a orientação da professora Adriana Ribeiro, de Artes, junto comigo e com os alunos.

A exposição montada no pátio da escola foi pensada segundo o modelo museológico, desde a organização do espaço, da disposição das peças, informações complementares sobre os períodos, conceitos e ilustrações.

Após concluída a montagem os alunos assumiram seus papéis de guias. Cada grupo assumiu um tema e ficou responsável por apresentar e explicar para os visitantes sobre o que era a exposição, sobre a paleontologia, a arqueologia, o período jurássico, paleolítico e neolítico. Alunos de todas as séries, bem como a comunidade local, puderam visitar a Exposição dos alunos dos 6º anos.

Ainda que não tenhamos conseguido ir a um museu, o que era um dos propósitos iniciais, arrisco afirmar que para este momento foi o melhor. Pois, o que os alunos vivenciaram de forma intensa e prática não só nesta etapa, mas em todas as outras, lhes proporcionaram, o que Bondía (2002, p. 21) define por experiência, como sendo *aquilo que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca*.

Até aqui não tinha a dimensão da importância deste projeto, não o digo pelos objetivos propostos no início, que era o de estimular a compreensão científica e a aproximação às aulas de história, mas sim, por proporcionar momentos e espaço para a experimentação, a criação e para a agência dos educandos.

---

8. Material doado por Sandra Dias e Glauber Fontoura, a quem agradeço pela gentileza e solidariedade.



Figura 3: Fotos da Exposição. Fonte: o autor.

Nesta etapa final, estava claro que não eram mais os conteúdos e os conceitos que estavam em questão, estes foram trabalhados e contemplados. O que se nota nesse momento é a integração dos alunos, apresentando suas pesquisas, suas descobertas, suas produções, fazendo deste momento, um momento de protagonismo e aprendizagens.

Algumas falas dos educandos, durante e após o projeto, marcaram significativamente minha trajetória como educador e também a deles: “quero ser arqueólogo! Quero ser um cientista que avalia os fósseis! Quando crescer vou querer estudar os dinossauros!” Não é o fato de quererem ser este ou aquele profissional que me marcou, ou ainda por terem apreendido algumas técnicas, mas sim, o fato de esses educandos se sentirem estimulados a pensar, a sonhar e por terem, principalmente, se sentido incluídos.

Poderíamos dizer que não só o filósofo, também o mestre e o educador, com os quais podemos aprender a olhar mais para nós mesmo e os outros, tanto os que há em nós como os que habitam o mundo e fazem parte do nosso cotidiano, por meio de uma ética plural e do reencontro da educação com seu objetivo mais profundo: revelar a cada um o que cada um é. (Almeida; Morales, 2015, p. 144)

Em tempos de desestruturação da educação, da desvalorização dos docentes, da permanência de práticas conservadoras da escola, do aumento de indisciplina e do desinteresse na aprendizagem, é que vi nesse projeto uma possível estratégia de atuação, ainda que ocorrendo numa escola específica. E o sucesso desse projeto (não poderia descrevê-lo diferente) só foi possível, também, por toda a ajuda, apoio e incentivo dos professores e professoras, da gestão escolar, dos inspetores e das responsáveis pela limpeza. Esta interação deve fazer da escola o local de trocas de saberes, de experiências, de valorização, de construções e desconstruções.

## Referências

- ALMEIDA, Rogério de; MORALES, Patricia Pérez. A ética plural da imaginação: uma abordagem antropológica do imaginário e da educação. **Actualidades Pedagógicas**, n. 65, p. 127-146, jan./jun. 2015.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** (online), n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- DEBLASIS, Paulo. O que é Arqueologia. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). **Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2014, p. 14-19.
- SOUZA, Rafael de Abreu. A cidade e a arqueologia urbana. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). **Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2014, p. 34-40.
- VASCONCELLOS, Camilo de Mello; HATTORI, Márcia Lika; SILVA, Maurício André da. A arqueologia brasileira e o seu papel social. In: VASCONCELLOS, Camilo de Mello (org.). **Recursos pedagógicos no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP**. São Paulo: Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, 2014, p. 24-28.

# O cansaço ordinário em nossos dias: dialogando com Byung-Chul Han

Louis J. P. Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

Pode ser que a vida contemporânea traga o peso de um ritmo demasiadamente acelerado, sugerindo que estamos desatentos para com nossas atitudes e que tudo segue para uma existência que se assemelha à ruína. Pode ser, também, que tudo seja dado como líquido (Bauman, 2001), que já não seja mais possível reter qualquer coisa com concretude, ou que cheguemos ao vazio (Lipovetsky, 2005), alheios aos valores modernos que edificaram, idealisticamente, um mundo que conhecíamos.

Por esse “pode ser” multiplicaram-se os teóricos que, distraídos, elegeram formas de representação que teimam, e teimam em demasia, em situar o que vivemos como um momento marcado por perdas, por uma queda moral ou, se se quer, por uma alarmada afoiteza da condição humana.

No entanto, se olharmos a vida em sua crueza realística,<sup>2</sup> o que podemos pressentir é que somos figuras descuidadas. E ainda que a História nos apresente o eterno retorno,

---

1. Professor do Instituto de Ensino e Pesquisa do INSPER e da Faculdade de Educação da Universidade de Santo Amaro. Doutor em Educação pela USP. E-mail: ljpatche@yahoo.com.br.

2. A partir do trágico rossetiano (Rosset, 1989a).

ou seja, que não há nada de novo por aí, lutamos por esperar falsas novidades e crer que o homem pode, de uma hora para outra, se regenerar. É de regeneração, ou de uma certa expectativa em relação ao que todos nós conhecíamos – como gramática<sup>3</sup> –, que vociferamos por alguma retomada e, nunca, em sentir o presente como ordinário, nada mais que uma simples passagem num tempo de nada.

Afastando-se dessa nulidade do real e da existência, sucumbimos, como intérpretes, à ideia de que coisas ruins prefiguram um estado para o homem e que, já não podendo muito, ele se arranja corrupto, temeroso, ultraconservador ou imolado pela má sorte de viver o que tem de viver em uma performance nada prazerosa. Mas o simples prazer de existir está em qualquer canto, às vezes onde menos se espera. E a infelicidade, por seu turno, onde a suntuosidade desmoronaria qualquer possibilidade de se encontrar a dor. A vida ordinária, que é a vida de todos nós, traz todas as expressões e nada pode ser descartado. Se observassem todas as possibilidades e dessem vazão à simplicidade de tudo, os intérpretes da contemporaneidade, com suas belas narrativas, elucidariam o comum, a vulgaridade de tudo, e não o fantástico das estruturas ou a queda de um tipo de homem prodigioso, agora substituído por um mané desqualificado.

A narrativa de Byung-Chul Han passa por esse caminho. E não se trata de negar suas teses. Estamos cansados? Estamos. Mas o que significa esse “estamos”? Acelerados? Sim. Mas onde? Trabalhamos em excesso? Sim. Mas tratamos de que tipo de trabalhador e de trabalho? Sujeitos de anabolizantes, ultra-aceleradores de performance? Sim. Mas quem é essa figura performática? A totalidade? Totalidade? “Mas que porra é essa?”

Perseguindo algumas noções da crítica de Byung-Chul Han à sociedade contemporânea, a ideia aqui é discutir algumas de suas posições teóricas. Posições em relação ao que se tem como experiência humana e que acabam, como conclusão, por enquadrar a todos nós na gramática da sociedade do cansaço.

---

3. “A organização articulada de uma percepção, uma reflexão ou uma experiência; como a estrutura nervosa da consciência quando se comunica consigo mesma e com os outros” (Steiner, 2003, p. 14).

## I

O homem está aí, ou por aí, a despeito de qualquer desculpa. E estar é projetar-se ativo, sempre instigado pela fome (Kodo, 2015), já que sua sobrevivência exige que ele se faça como um animal extrator, removendo para si aquilo que do mundo pode garantir a sua conservação. Conservar-se, então, implica digladiar-se com o mundo, a única forma para suscitar algum produto. É necessário, assim, esforço. Alguns, para tanto, afadigam-se à exaustão enquanto outros seguem de uma forma mais leve. Mas todos, e aqui não há exceção, precisam.

Esforçando-se, o homem segue – ainda que lutando para negar sua necessidade – acossado por ruídos que levam-no para baixo, para uma untura com o real. Untura que faz desse real algo cruel (Rosset, 1989b) e que, de tão cruel, motiva-o à renunciá-lo. Cruel não implica ruim ou que nada há. Essa crueldade relaciona-se à dureza da existência, que se desdobra num ritmo tão ordinário que não se apreende que a vida não pode ser grande, ou aqui ou lá, ou, se se quer, algo como uma totalidade. Na vida não se pode mais do que repetir e repetir lances eternos: numa autofertilização de nossos vícios. E um animal viciado como o homem não pode sobrestar seu fluxo. Impelido, e sem o peso da tradição de uma velha gramática, o homem se vê enorme e pequeno, habilitado e desabilitado para agir, intenso e fraco e, mais que tudo, humano. E percebe que seu itinerário passa por um canto estreito, e que a máscara da globalização, ainda que o coloque alhures, ele não está lá. Globalização ou qualquer outra coisa como totalização é blefe ou uma traiçoeira perspectiva de conjunto. Segundo Han (2016a, p. 53-54),

A totalização do aqui afasta o *ali*. A proximidade do aqui destrói a aura do longínquo. Desaparecem os limiares que distinguem o ali do aqui, o invisível do visível, o desconhecido do conhecido, o inóspito do familiar. A ausência de limiares traz consigo uma visibilidade total e uma disponibilidade absoluta. O ali desvanece-se numa sucessão ininterrupta

de acontecimentos, sensações e informações. Tudo está aqui. O ali já não tem qualquer importância. O homem já não é um *animal de limiares*. Os limiares provocam sofrimento e paixão mas também nos fazem *felizes*.

Pode ser que em alguns momentos essa percepção da totalidade, de que trata Han, atinja esse sujeito. Mas o que mudou? Nada. O homem sempre esteve entre agudezas perceptivas e, dependendo de seu ânimo, acolhendo ou recusando o aqui ou o ali. Retido em um pequeno corte perceptivo – físico e imagético –, o homem é tudo o que pode, mas nunca nem a totalidade do aqui nem a totalidade do ali. É sempre parte que desliza por uma – interminável – atmosfera que acaba por lhe entregar um ensaio, um ensaio vital. Por esse ensaio, que o liga ao mundo, esse homem responde às necessidades imperiosas que são exigidas por suas diligências cotidianas. E será o grau das diligências que vai colocá-lo no mundo para ser um songamonga ou um peremptório espertalhão. E sendo o que for, nada altera. Por isso, não está na ausência de limiares o processo que vai levar o homem a uma visibilidade total. Primeiro, essa visibilidade total é impraticável; segundo, os limiares estão todos aí; terceiro, essa visibilidade só advém por experiência, é intuitiva, vai e vem com os lapsos de pertencimento e de recusa desse mesmo pertencimento.

A vida, a nossa vida mais comum, não condena as ocorrências que pipocam ao nosso lado. Outros lances – estes sim, e em outras fronteiras – ecoam como expressões anônimas e, ainda que possam repercutir, não trazem uma correspondência séria. Acrescem tensão, mas falta-lhes profundidade, ou seja, o hábito/hálito do que respiramos. E mesmo que um drama colossal – Estado Islâmico, aquecimento global, genocídio sírio, degradação da vida urbana etc. –, ele gira-gira-gira à nossa volta e fica aí... girando, com baixa comunicação. Sua sedução é pequena. Mas é possível ignorar esses dramas? Podemos ignorar a violência? *“La violencia siempre aparece cuando las relaciones ya no son concebibles ni negociables, y aún menos instituíbles o instituídas, o dicho de otro modo, cuando fracasa la simbolización”* (Augé, 2004, p. 144). Relações não concebíveis ou negociáveis? Simples: o homem aberto para o diálogo. É que temos parâmetros ou protocolos até para assolar o outro e, claro, uma margem para a prática da violência. E outra coisa: como significá-la, dependendo de quem a pratica. Por exemplo, o Estado e certos grupos econômicos utilizam-se dela sob o manto da

lei. Violência? Não há violência intrínseca. O que há é a percepção dela, como ela repercute sobre àquele que sofre com suas mazelas. Por isso, na maioria das vezes, ela é ignorada. Ignorada, como tudo mais.

É neste sentido que Han transforma-se num belo poeta. Ao tratar da beleza e do belo, e de como o império atual da beleza absolutiza “*lo sano y lo pulido*” eliminando o belo – sentido clássico –, ele deixa de lado a perspectiva humana de sempre ignorar as totalidades. Nada é em demasia e nada pode ser aceito por completo. O que são o belo e o feio? Absolutização do belo declarando a morte da própria sanidade? Ohhhhhh! Se as coisas, antes, surgiam mais inteiras, enormes, isso era só aparência. É o pequeno que compõe o todo... sobre os respingos do que é enorme. Neste sentido, nada elimina nada, e nenhuma falência ou crise pode gerar um cansaço tão extremado capaz de supor a figura humana como um zumbi, sem ânimo para nada. Por isso, insisto, ao tratar da decadência do belo, Han faz poesia como se fosse filosofia.

La actual calocracia, o imperio de la belleza, que absolutiza lo sano y lo pulido, justamente elimina lo bello. Y la mera vida sana, que hoy assume la forma de una supervivencia histórica, se trueca en lo muerto, en aquello que por carecer de vida tampoco puede morir. Así es como hoy estamos demasiado muertos para vivir y demasiado vivos para morir. (Han, 2016b, p. 67-68)

Ora, viver não permite essa experiência de morrer antes do que se tem para viver, ou seja, se se perde o mundo vivendo, perde-se não para a morte, mas para certas expectativas que ainda representam a vida. No sentido de Han, só para loucos magistrais, para artistas! A vida nunca carece de vida. E se admitíssemos, como ele quer, “que a vida sana é agora a expressão de uma supervivência histórica”, creio que nos encontraríamos com o Dr. Simão Bacamarte, personagem do conto “O Alienista”, de Machado de Assis (1994), para quem toda a vida e todas as pessoas da vila de Itaguaí enlouqueceram, quando era ele mesmo – médico – quem perdera o juízo. Na maioria das vezes o real é tão obscuro que lutamos para jogar sobre ele algum tipo de totalidade para encobri-lo.

Novamente: qualquer totalidade é sempre um blefe! Afirmar que o sujeito está assim ou assado sempre nos guiará para infortúnios. Somos, e sabemos bem disso – é claro que temos medo em aceitar essa possibilidade –, meio cegos, tontos, descuidados, mas que é assim que vivemos. E vivemos assim porque a cegueira, a tontaria e o descuido são as nossas maiores marcas. Se não fosse assim, saberíamos que a maioria das coisas que fazemos é inútil para nomear a boa vida. A boa vida? Cada época gera esse significado. Hoje pode ser que viver bem seja apoiar-se na ideia de que é preferível “o excesso de positividade”, que para Han (2015, p. 31) nos aproxima de um tédio profundo, a regressar às missivas comunitárias, e aí ver-se responsável pelo parque humano. Mas a porta do parque humano está aberta, trazendo o dentro e fora para um mesmo ambiente. Neste caso, não para elucidar uma sociedade do controle, de restrição mercadológica ou digital. Questão de ocasião! Mercado e *medias* comungam com o que o homem é neste momento. Não se morre pelo mercado e muito menos por pertencimento/filiação digital. O parque aciona qualquer perspectiva. E se o sujeito se deixa tomar pelo *enjamble*, isso não vai implicar, como Han (2014, p. 25-32) deseja, ao polemizar com Hardt e Negri, que “en el império propiamente no gobierna nadie. Él constituye el sistema capitalista mismo, que recubre a todos. Así, hoy es posible una explotación sin dominación”.

As gramáticas contemporâneas parecem descobrir suas reservas. E abrir reservas não implica a fantasia de que tudo pode. Tudo pode ser visto? Não, claro que não. Se se elege coisas para serem vistas, essa visibilidade só abre o necessário! E abre sem se deixar ver como totalidade, porque o sinal de aberto não quer dizer que tudo pode passar. O que viam os homens do século XVIII? O que era possível, assim como nós neste momento. Se viver no *enjamble* é o prato do dia, que se viva. E outras formas de intercambiar relações vão saltar à nossa frente, aclarando uma gramática e excitando inúmeras narrativas. Perdas e mortes serão expostas como em qualquer outro programa gramatical. Isto porque não há vida para além da própria vida. Han parece sempre desejar uma outra vida. Ao problematizar com Arendt sobre a *Vita activa*, ele afirma que

Por volta do final de seu tratado *Vita activa*, sem querer, Arendt acaba falando a linguagem da vida contemplativa. Ela não consegue ver que precisamente a perda da capacidade contemplativa, que não por último depende da absolutização da vida ativa, é corresponsável pela histeria e nervosismo da sociedade ativa moderna. (Han, 2015, p. 50)

Novamente: não perdemos nada. Nem vida contemplativa, nem vida ativa, nem o fluxo de todas as esbórnias se desfez. Nossa época é a da fervura, lugar onde o ordinário borbulha, arrastando e isolando, isolando e arrastando para um mesmo sítio tudo o que pode trazer para o sujeito alguma receita. Morre-se, é claro, por falta de receita. E não ter receita é não pertencer, é estar fora desse *enjamble*. Pressa, drogas, vida digital, miséria ou luxo, espanto, alegria, pertencem ao *enjamble*. Pertencem e trazem a estirpe de uma prática. Poucos morrerão pelo infortúnio de ser parte do mercado financeiro ou do mundo “desgraçado” de uma urbe marginalizada. Morre-se, como sempre, por miséria absoluta, por violência, pelo estigma de ser o outro sujeito do outro lado do mundo, do mundo dos financeiramente desmantelados. O resto? Balela! Erudição!!!

O jogo (Rosset, 1989c, p. 190) corre! E para jogar o jogo humano é fundamental compreender o mínimo de seu campo normativo. Esse campo? Uma mescla de narrativas que elegem rumores como verdades e verdades como belas caraminholas. Entre aqui e ali, entre isso e aquilo, ou e ou, o homem se faz como um animal destemperado. Anormalidade? Não. O homem sempre foi destemperado. E esse destempero não serve para alcunhá-lo de decadente ou de cansado. Uma coisa é quando o homem se esconde sob fofocas cultas, quase sempre meladas por metafísica e cientificismo; outra, quando abre esse seu manto de embustes e deixa sair suas mais fortes cobiças e se mostra puramente humano. Abusivamente humano, ele está pronto para qualquer coisa, para viver no *enjamble*, no caos, num tipo de ordenação, ou para além de todas as promessas modernas. E tudo isso sem viver num “tédio profundo”.

---

## II

Se olharmos bem para o homem – e sua história –, ele sempre esteve entre um e outro estado: ora faustoso, ora em sua mediocridade, ora ambos. Sempre, no entanto, humano. O seu grande lance: lutar para ser. Mas ser o quê? O que ele ganha sendo isso ou aquilo? Existem momentos em que ele planeja, exhibe sair de sua humanidade mais carrancuda e parece atingir outra humanidade, supostamente sóbria. Mas são só momentos. O homem não pode deixar ou afastar-se daquilo que é! O que ele é? Homem... nada mais.

No entanto, indo e vindo de uma e outra condição, ele ama iludir-se, manter-se iludido, porque é isso o que parece mantê-lo distante de sua própria sombra, sempre aberta para a insensatez. E quando ele percebe essa insensatez à sua volta, ele se assusta com o que vê, e o seu primeiro lance é execrar esse momento e, ainda que curta e se banqueteie nele, fingir ou atestar que é necessário um outro caminho. E logo ele grita: a humanidade se perdeu! Vivemos a decadência! Estamos desorientados (Masi, 2017)! E então, mestres, doutores e profetas se erguem para destrinchar essa insensatez e, maldizendo-a, eleger seus pontos fracos e, se possível, apontar do passado aquilo que de humano era mais humano do que o que de não humano encontramos neste momento. Então, num tom saudosista – como para Han –, desejando a vida contemplativa.

Assim, ser o que se é – humano demais – parece conformar um ato blasfemo. Saber-se ordinário é blasfêmia. É reconhecer que foda-se tudo o que deseja rearranjar o real e criar, sobre sua face ordinária, a desculpa de uma gramática maior. Maior, ainda que sobre o desvairo da tomada das ações e do poder pelo próprio homem. Ações e poder em deslocamento, quando instituições/empresas e o próprio Estado deixam-se minar, e como num passe de mágica o homem ascende à sua própria fatuidade de ser, ele mesmo, o *punctus* do que elege, seu próprio rendimento. Alucinação!!! O homem sempre é limitado por soberanias obscenas, continuamente humanas. E suas escolhas se dão nesse pertenci-

mento, num vínculo perverso que posiciona sua existência e condiciona sua liberdade, expressões de um rendimento gerado nesse circuito de soberanias. É ilusão imaginar, como Byung-Chul Han (2016c, p. 92) deseja, que a

Sociedade de la transparencia sigue exactamente la lógica de la sociedad del rendimiento. El sujeto del rendimiento está libre de una instancia exterior dominadora que lo obligue al trabajo y la explote. Es su propio señor y empresario. Pero la desaparición de la instancia dominadora no conduce a una libertad real y a franqueza, pues el sujeto del rendimiento se explota a sí mismo. El explotador es, a la vez, el explotado. El actor y la víctima coinciden.

Às vezes não sei para onde olhar, porque quando olho não consigo perceber este homem como ator e vítima. Não creio, assim, no sentido de estabelecer que “El explotador es, a la vez, el explotado. El actor y la víctima coinciden”. Isso é poesia, boa poesia, pura demais para jogar como explicação para a condição humana atual. O homem nunca esteve tão ferrado!!! Nunca esteve, se se pensar em uma maioria, tão moída ou dada como informe e, tudo isso, sob um sistema que sabe muito bem o que executa. O sujeito sobre si mesmo alocando sua própria morte? Coisa de almofadinha! Essa maioria, ainda que sob a miséria de uma terra que não lhe oferece quase nada, e sob patronos fantasmas, que a exploram em demasia, pensa em crescer – ainda que esse crescimento seja só para obter a energia para seguir no dia de amanhã. Assim, sempre, essa maioria se vê preenchida por envoltórios de absolvição. Se a fadigam, ela ainda caminha; se arrancam sua pele, ela se renova, retomando o seu lugar e o lugar dos seus num espaço que ela sabe ser quase eterno. E ela surge com mensagens próprias, valendo-se de sua entrega à vida, sujeita de um desempenho pequeno, mas ainda seu desempenho. Cansada? Quando o escravo não se cansou? Quando não estivemos cansados? Só agora? Pense nos escravos gregos e romanos, no servo na idade média, no assalariado em plena revolução industrial? O cansaço é a manifestação empossada da inferioridade. E nem por esse apossamento, pobres e miseráveis morrem ou desejam morrer ou, ainda, são deprimidos. Sofrem! Mas a dor é humana. Por isso, quando Han (2015, p. 28-29) trata da sociedade do cansaço, ele potencializa

[...] aquele *animal laborans* que explora a si mesmo e, quiçá deliberadamente, sem qualquer coação estranha. É agressor e vítima ao mesmo tempo. O si-mesmo em sentido enfático é ainda uma categoria imunológica. Mas a depressão se esquivava de todo e qualquer esquema imunológico. Ela irrompe no momento em que o sujeito de desempenho não pode mais poder. Ela é de princípio um cansaço de fazer e de poder. A lamúria do indivíduo depressivo de que nada é possível só se torna possível numa sociedade que crê que nada é impossível. Não-mais-poder-poder leva a uma autoacusação destrutiva e a uma autoagressão. O sujeito de desempenho encontra-se em guerra consigo mesmo. O depressivo é o inválido dessa guerra internalizada. A depressão é o adoecimento de uma sociedade que sofre sob o excesso de positividade. Reflete aquela humanidade que está em guerra consigo mesma.

Ora, a sociedade do cansaço “irrompe no momento em que o sujeito de desempenho não pode mais poder?” Não acho que seja aceitável considerar um mundo no qual tudo seja admitido como possível. Tudo! Essa praga teórica ou conceitual que sempre nos leva ao erro. Nunca haverá o “tudo” para o homem. Em qualquer circunstância só podemos tratar com o pequeno. E o pequeno, somado a outros tantos e múltiplos pequenos, arrazoa a compreensão, sempre uma síntese totalizadora daquilo que o homem não pode perceber e muito menos tecer como seu, por sua composição, que é uma outra composição, não as reais e pequenas experiências humanas. Neste sentido, quem é que está cansado? Onde está a sociedade do cansaço? Se sei que cada cultura destila seu próprio entendimento, e se sei que existem infinitas culturas, como posso taxar de cansado esse infinito que não sei? Por isso, quando pensamos, sei que o descuido é um de nossos maiores atributos. Ohhh! Que mania de achar que os Baka, os Suruí, os Azande, os nepaleses que habitam o árido céu dos himalaia, ou as subculturas urbanas, com seus grupos invisíveis etc., podem dar ritmo ao que discursamos e fazer parte de nossa aventura. Nada podemos ou podemos muito pouco, a despeito desses povos ou grupos! Em nós eles são o outro num estado de estupor. Trazem um outro ritmo, uma economia simbólica que trafega por outros ajustes perceptivos, e não comungam com uma suposta hegemonia de uma cultura que se quer globalizante.

Como um alarde insosso, afirmar esse cansaço é esquecer que temos um tráfego, ruídos para seguir, trabalhos exigidos, ordens... e que seguimos. E seguimos sabendo que um momento salta do outro, vive no outro, que se mesclam e cruzam-se. Que nunca um é capaz de anular os porões do outro. Que um está sempre à espreita para se soltar, aguardando o jogo humano para lançar-se a uma prática e banhar-se em outras possibilidades, então aceitáveis naquela hora. Se se esgota sobre algo, espera-se algo mais leve; se há tédio num dado sítio, quer-se outro lugar de pouco peso; se a morte pode espreitar ali do lado, vai-se para o outro... sempre vivemos assim.

Ao contrário de Han (2016c, p. 17), que pensa em esgotamento e cansaço e, ainda, em sociedade positiva, assegurando que “una sociedad que no admitiera ya ninguna negatividad de un vacío sería una sociedad sin dicha. Amor sin laguna de visión es pornografía. Y sin laguna de saber el pensamiento degenera para convertirse en cálculo”, não podemos afirmar a nulidade ou a positividade de tudo, pois que o homem sempre se faz pornográfico, desonesto, honrado etc. E, se se deseja um animal sem apaziguamento, pode-se até imaginá-lo em algum canto, desesperado por ter que viver certas situações. Mas é necessário ir até aí e parar, porque ele continua, ainda que arrastado para o subsolo mais cavernoso, vivendo o que reconhece como sua normalidade. Uma normalidade que se reinventa e que, acometida por um jogo onde supostamente o pensamento se degenera, recria-se sob a arte – desse sujeito – que sabe como inventar desculpas para afastar o sentido ordinário de sua vida. Essa desculpa hoje? Falar... tagarelar ininterruptamente, achar que coabitamos permanentemente com outros e que sempre somos “sujeitos a mais”,<sup>4</sup> já que sonhamos, dormimos, comemos, transamos, pagamos nossas dívidas e acomodamos arapucas, como “um a mais”, sempre acompanhados por ruídos que nos impedem, ou parecem impedir, uma ação solitária. E essa homilia não leva essa maioria para um tipo de penúria, o que muitos teimam em afirmar como o grande traço desse “sujeito a mais”. O que importa é fugir de um tipo de veridicidade do real, já que se sabe que “la verdad como verdad del ser [não é] es un suceso, un acontecimiento que es lo único que otorga

---

4. O sujeito que se mantém conectado em celulares e quase não se desconecta.

a lo ente sentido y significado” (Han, 2016b, p. 107). Sentido e significado estão aqui, nas práticas, não no ser. A verdade, sabe-se, realiza-se no jogo, e não existe nenhuma garantia para assegurar sua força. Desta forma, o “sujeito a mais” se despoja de luxos – epistêmicos – e parte para a algazarra. Por isso, falar tanto é só um meio de demonstrar que se está vivo num espaço repleto de ruídos. E ao falar, o sentido é falar de nada, quando o nada se torna a arte/forma de liberação das mazelas cotidianas – como uma breve suspensão das obrigações habituais, que se sabe de pouco valor, mas ainda o valor... para sobreviver. E ainda que um só, reconhece-se que é preferível se fazer assim. É claro que se tem a sensação de alívio, de que o ordinário que preenche a vida pode ser burlado e que há algo além do próprio eu para supurar as desgraças. Ohhhhh! Um excelente Blefe!

### III

Independente de qualquer gramática, o homem sempre procura se arranjar. E essa tagarelice é o seu mais novo arranjo. Todo arranjo sempre implicou uma desculpa para superar o tédio, então quase um cansaço. O homem é um animal entediado! Cansaço é outra coisa, tem haver com esgotamento. E o esgotamento passa por prostração, uma desculpa utilizada por poucas pessoas. A maioria não pode ter esse luxo.

E assim a vida segue, e vamos cheirando as suas possibilidades sem esperar muita coisa, ainda que a “expectativa desse momento em que os equilíbrios do mundo em que vivemos se desagregariam acaba por petrificar-nos” (Judy, 1995, p. 125). Até desejamos, mas o homem não é um animal para ser avassalado, petrificado. Tolo! Isto é o que ele é. À exceção dos povos ágrafos – e algumas experiências comunitárias isoladas – nenhum outro grupo soube se ancorar na vagueza do real e percebê-la. É que para alguns – e quase sempre, intelectuais – a vida sempre trouxe um tom demoníaco. E sempre se lutou contra ela. A questão é que não somos a vida e, muito menos, a morte. Não somos nada nesse meio ordinário que tentamos imaginar. E sentindo isso – e isso nós o sentimos – alguns homens

obstinam-se em remar contra a correnteza, afirmando que procuramos a loucura, o medo. Mas não é por medo que jogamos tão sujo, que planejamos fins e modelos de organizações pervertidas, sempre marcadas pelo fracasso. É por sermos homens que fazemos assim! E hoje, como antes, e antes ainda do que se pode imaginar, continuamos a foder com tudo... e isso é normal. E agora, com muito mais habilidade, porque fazemos tudo isso com muito mais técnica, com muito mais apuro.

Ohhhhhhh! Existência de nada. Saber-se um só, ainda que um “sujeito a mais”, e que não há radicalmente qualquer grande motivo para ser, nos dói como um açoite fornido por um inocente. Inocentes? Quase todos que insistem em correr, berrar, suar e desbastar o mundo e ainda, no final de um dia igual a todos, orar. Desastre, cansaço? Não. Vida... simplesmente. Desastre? O animal humano e as escolhas que faz.

Entrar nessa gramática exige um olhar atento. Atento por se encontrar no centro dessa conjeturada desfiguração e, por isso, um olhar que se deve mover como um *colt 45 sovereign 1 of 300*... um *colt* trágico (Rosset, 1989a, p. 90-121). E saber que quando esse *colt* for usado, mesmo que erre, que se deve reconhecer que o erro é certo. Certo? Claro! Porque qualquer coisa que se fale do homem, diz alguma coisa dele. Neste sentido, não é que Byung-Chul Han esteja errado. Ao sacar seu *colt* e mirar em tudo, ele se equivoca com os alvos, cobiçando acertar num monstro tão anômalo que ele acaba por ferir partes do alvo sem acertar na coisa mesma que deseja. Em um mundo ordinário só se pode pressentir a coisa, o tamanho dela. Mas, nunca, ousar caçá-la e querer abatê-la. O alvo é imenso demais. E nele tudo é possível e faz sentido. Por isso, se alguém se dopa ali, tudo bem; se uns se extenuam acolá, ótimo; se o pensamento decai e a imaginação obnubila-se, sem problema; se o belo se esgota em certos lugares, excelente. Mas querer afirmar tudo isso como totalidade, aí já é demais. A questão chave: mediar aquilo que se pode. E não podemos ir além de nossas práticas, do que envolve essas práticas. E nossas práticas não atestam só a corrupção, a morte ou o cansaço, mas também muito ânimo. Se fosse só cansaço não assistiríamos a tantas mobilidades – migrações, levantes, esse esforço diário para sobreviver – e, como consequência, esse “sujeito a mais” deixando de lado o gigantismo

do mundo e propondo-se a sentir e a fazer-se segundo as tensões que tocam em sua pele e levam-no ao jogo, que pode ser qualquer coisa, fria ou quente, corruptora ou moralizante.

A vida? A experiência humana? Seguem na proporção dos ritmos dos mais variados agrupamentos humanos, que sempre moldaram suas cadências expressando qualquer coisa, anômalas ou monstruosas, mas ainda vida... vida humana, que hoje, como antes, repousa sobre o cansaço ordinário em nossos dias.

## Referências

- ASSIS, Machado de. **Obra Completa** – Vol. II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994.
- AUGÉ, Marc. **¿Por qué Vivimos?** Barcelona: Gedisa, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **A Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- HAN, Byung-Chul. **A Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- \_\_\_\_\_. **O Aroma do Tempo** – Um ensaio filosófico sobre a arte da demora. Lisboa: Relógio D'Água, 2016a.
- \_\_\_\_\_. **La Salvación de lo Bello**. Barcelona: Herder, 2016b.
- \_\_\_\_\_. **La Sociedad de la Transparencia**. Barcelona: Herder, 2016c.
- JEUDY, Henri-Pierre. **A Sociedade Transbordante**. Lisboa: Século XXI, 1995
- KODO, Louis L. **A Consciência do Feio**. Lisboa: Chiado, 2015.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A Era do Vazio**. Barueri: Manole, 2005.
- MASI, Domenico De. **Alfabeto da Sociedade Desorientada**: para entender o nosso tempo. São Paulo: Objetiva, 2017.
- ROSSET, Clément. **Lógica do Pior**. Rio de Janeiro: Espaço Tempo, 1989a.
- \_\_\_\_\_. **O Princípio de Crueldade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989b.
- \_\_\_\_\_. **Anti-Natureza**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989c.
- STEINER, George. **Gramáticas da Criação**. São Paulo: Globo, 2003



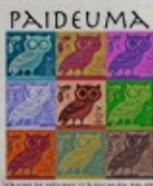
Este livro,  
*Fluxos Culturais: arte, educação,  
comunicação e mídias,*  
o segundo do selo GALATEA,  
utilizou as fontes tipográficas  
Crimson Text e DIN Next LT Pro,  
e foi terminado em outubro de 2017,  
em Curitiba e em São Paulo.



GALATEA  
FEUSP

**GALATEA** é um selo editorial, ligado à FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, dedicado à publicação online de trabalhos relacionados à Filosofia, História, Literatura, Cinema e Cultura, em sua interface com a Educação.

**GALATEA** se relaciona diretamente com as atividades do Grupo de Estudos Clássicos da FEUSP - **Paideuma**, e com o Laboratório Experimental de Arte-Educação e Cultura - **Lab-Arte**.



GRUPO DE ESTUDOS CLÁSSICOS DA FEUSP

· FEUSP

