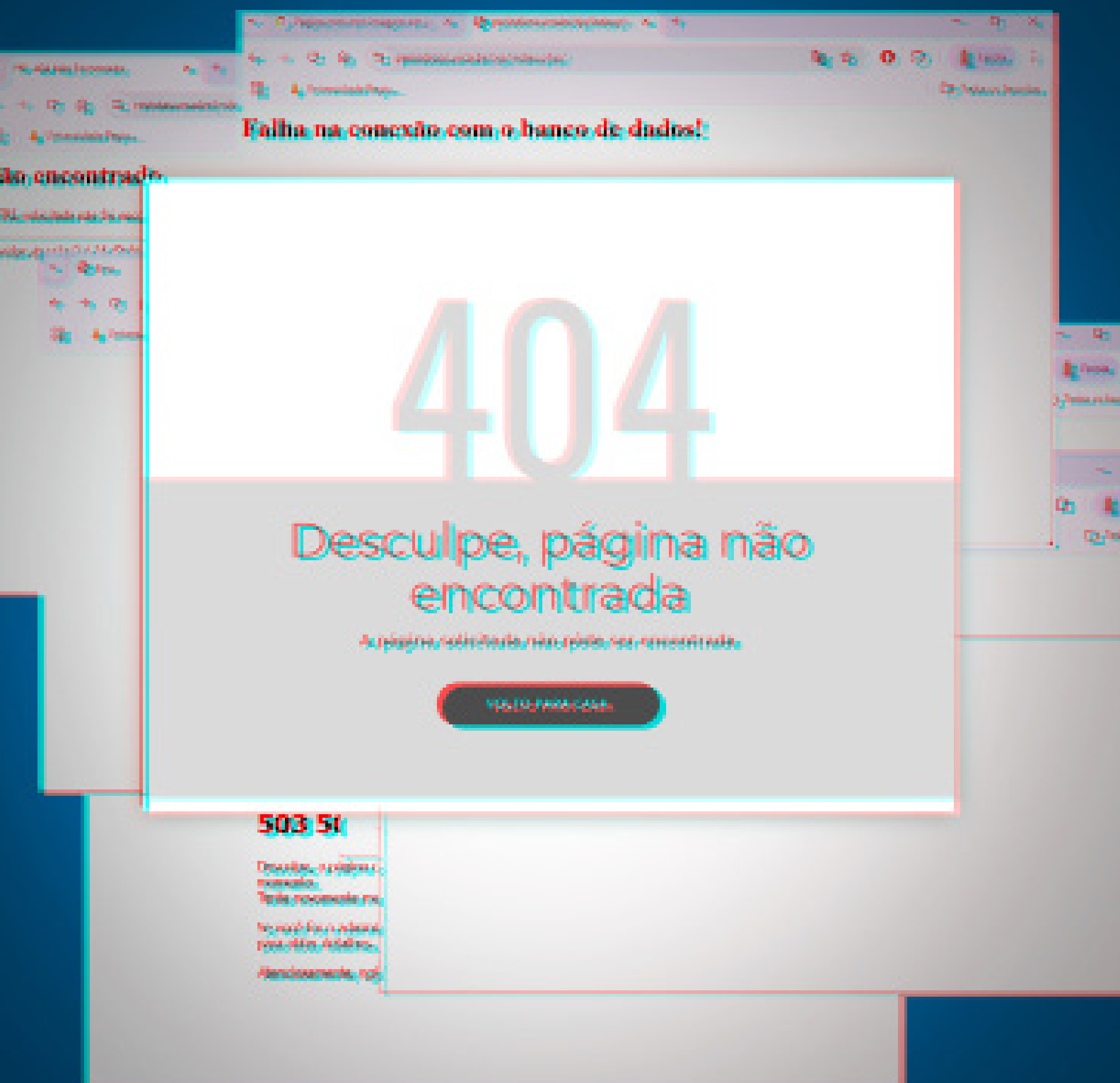


CIDAD- NUVENS



Revista do Centro de Artes
Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau
V.1, N.11 Mai./ Jun. 2025 | ISSN 26756420
Av. Padre Cícero, 1348. São Miguel
Crato - Ceará - Brasil

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do
Cariri – URCA

Revista Cidade Nuvens/ Universidade Regional do Cariri,
Campus Violeta Arraes. v.1, n.11 mai/jun. (2025). CratoCE: URCA, 2025

il.; Recurso eletrônico.

ISSN:26756420

Semestral

1. Artes – periódicos, 2. Artes visuais, 3. Teatro, 4. Música, 5.
Poesia; I. Universidade Regional do Cariri, II. Centro de Artes.

CDD: 700

Apresentação

Caras, cares e caros leitores,

Se você “estranhou” a nossa capa, é porque conseguimos o que queríamos! A capa desta edição nasceu de um questionamento — e de muitos cliques frustrados. Ela é, antes de tudo, um recorte do nosso semestre: uma representação pixelada das tentativas (e tropeços) de acessar a plataforma da Cidade Nuvens. Sim, os ventos digitais sopraram contra todes — leitores, autoras, avaliadores, equipe editorial —, e o departamento de TI da URCA embarcou numa jornada hercúlea para reconectar nossas nuvens.

Foram dias de mensagens cruzadas: “-Tira o ‘S!’”, “-Aqui não tá dando certo!” — frases que, repetimos muito, e viraram quase um mantra. Por isso, nosso muito obrigado a quem insistiu, esperou e, principalmente, riu junto. Esta capa é um pedido de desculpas em forma de homenagem, um brinde irônico e humorado, pelos sabores *web’anos* que passamos, mas, enfim, vencemos!

E eis que a revista está no ar! Um número um pouco mais enxuto, mas sem perder o cuidado, a qualidade e o carinho de sempre. Nas páginas que seguem, você encontrará cinco textos na seção Artigos e cinco na Alvorecer, que ora convidam a dançar, atuar, gravar, ora a refletir sobre questões sociais sob a perspectiva da docência. Para nos ajudar a atuar e interrogar esse mundo.

Boa leitura!

Equipe Editorial
Revista Cidade Nuvens



EXPEDIENTE

**Revista Cidade Nuvens, periódico de Artes do
Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau,
da Universidade Regional do Cariri (URCA-CE).**

**Universidade Regional do Cariri
Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa
Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau**

Reitoria

Dr. Carlos Kleber Nascimento de Oliveira
Dra. Maria do Socorro Vieira Lopes

Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa

Dra. Juliana Maria Oliveira Silva
Dra. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez Reis

Centro de Artes Reitora Maria Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau

Dra. Ana Cláudia Lopes de Assunção

Revista Cidade Nuvens

Núcleo Gestor 2025

Dra. Cecília Lauritzen Jácome Campos - Departamento de Teatro
Dr. Domingos Sávio Farias de Albuquerque Júnior – Departamento de Teatro
Me. Flaudemir Sávio Sousa Mendes – Departamento de Artes Visuais
Dra. Rebeca Oliveira Sousa - Departamento de Artes Visuais
Átila Araujo Leite (bolsista) - Curso de Licenciatura em Artes Visuais
Régis Oliveira Silva (bolsista) - Curso de Licenciatura em Artes Visuais
Sabrina Agostinho Freire (bolsista) - Curso de Licenciatura em Artes Visuais

Diagramação e Projeto Gráfico

Me. Flaudemir Sávio Sousa Mendes

Capa

Flaw Mendes, 2025

Equipe de Revisão

Dr. Adílio Júnior de Souza
Me. André Luiz dos Santos
Dr. Jerônimo Vieira de Lima Silva

Conselho Editorial

Ana Mae Barbosa – (USP)
Angela de Castro Reis (UNIRIO)
Arthur Marques (UFPB)
Beatrice Picon Vallin (CNSAD)
(Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique)
Christine Pires Nelson de Mello (PUC-SP)
Eduardo Tudella (UFBA)
Fernando Villar (UnB)
José Sávio Oliveira de Araújo (UFRN)
Lúcio Agra (UFRB)
Marcos Machado (UFGD)
Madalena Zaccara (UFPE)
Mariana Lage (UFJF)
Michele Cabral (UFMA)
Narciso Telles (UFU)
Nobuyoshi Chinen (USP)
Sandra Meyer (UDESC)
Sandra Rey (UFRGS)

Avaliadoras/es

Dr. Alysson Amancio Souza
Dra. Andreia Aparecida Paris
Me. Cicero Alan Pereira Alves
Me. Edceu Barboza de Souza
Dr. Frederick Sidou Piedade
Ma. Irene Martins Dorte
Dr. Jerônimo Vieira de Lima Silva
Ma. Jovani Dala Bernardina
Dra. Laís Sauerbronn Silva Mendes
Dr. Márcio Mattos Aragão Madeira
Me. Marcos de Souza Machado
Dra. Maria Odette Monteiro Teixeira
Dra. Moema David Oliveira
Ma. Nykaelle Aparecida Pereira de Barros
Dra. Patrícia Caetano de Oliveira Anthony
Dr. Yuri de Andrade Magalhães

Revista Cidade Nuvens

Centro de Artes: Endereço: Av. Padre Cícero, 1348. São Miguel. Crato-CE
revista.cidadenuvens@urca.br

**AUTORES
DESTA EDIÇÃO**

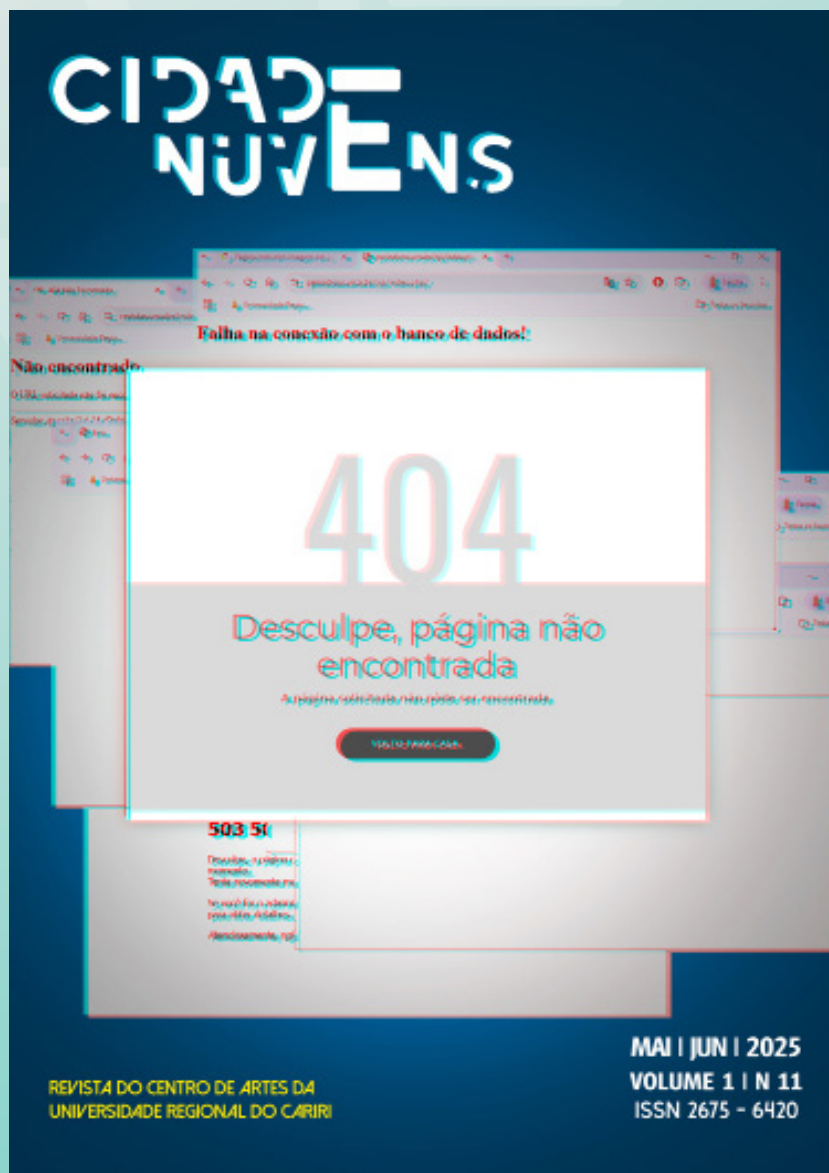
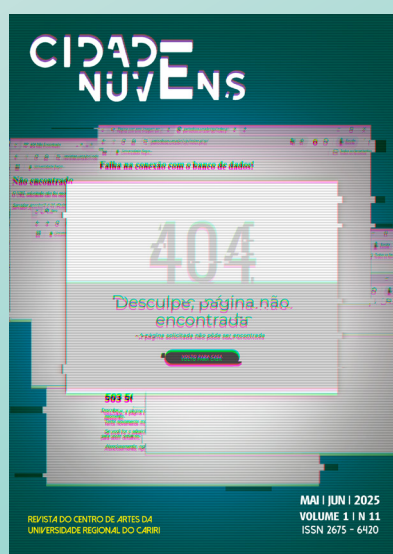
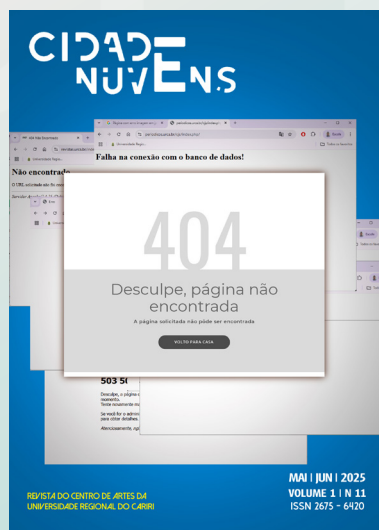
ARTIGOS

Danilo dos Santos Ferreira e Thiago Santos de Assis
João Paulo de Freitas
Heitor Martins Oliveira
Elisana De Carli
Alexandre da Silva Cortez

ALVORECER

Raíssa Buschini Prado; Sayonara Pereira
Lorena Silva Santos; Marcos de Souza Machado
Amanda de Sousa Ferreira; Angela Brandão
Kamila Rodrigues de Souza Silva e
Elis Marina Rigoni Perlini
Emily Rebeca Silvestre Chacon e
Maria Helena Braga e Vaz da Costa

CIDADE
NUVENS



CAPA:
Flaw Mendes

Sobre a Capa: Um Brinde aos Tilts / Erro / Glitches

A capa desta edição nasceu de uma decisão coletiva da equipe editorial: transformar nossos erros em arte. Sim, A Cidade Nuvens optou por abraçar a estética do acidente digital — aqueles códigos de servidor que nos perseguiram o semestre inteiro.

Aqui, o '404' não é um fracasso, mas um convite. O '503' vira poesia. E a frase "VOLTO PARA CASA", perdida entre mensagens truncadas, ganha um duplo sentido: é o servidor se reconectando, mas também o retorno simbólico da revista ao ar, após dias de batalha técnica.

Há beleza no glitch. Ele revela a fragilidade dos sistemas, mas também sua resistência — e a nossa. Cada linha de erro nesta capa é um registro afetivo das dezenas de mensagens trocadas, dos "tira o 'S'!" aos "agora foi!". Por isso, ela não é apenas uma homenagem irônica aos perrengues webanos; é um lembrete de que, mesmo na desordem, há espaço para criação.

Se a arte nasce do imprevisto, que esta edição seja nossa prova.

Ps.: E sim, o TI da URCA merece um café extra.

SUMÁRIO

ARTIGOS

- PROFESSOR (AFRO)RALIDADE:** reflexões sobre tornar-se um professor de dança negro - Danilo dos Santos Ferreira; Thiago Santos de Assis 10
- A GRAVURA NO ENSINO SUPERIOR:** Sustentabilidade e Inovação no Ensino de Gravura; João Paulo de Freitas 19
- POR UM TEATRO ACUSMÁTICO:** Reflexões e pistas; Heitor Martins Oliveira 30
- UMA PERSONAGEM RODRIGUEANA:** Moema Drummond - Elisana De Carli 41
- TÓPICAS MUSICAIS NA OBRA DE NELSON FARIA:** Fundamentos e Aplicações Analíticas - Alexandre da Silva Cortez 48

ALVORECER

- A COMICIDADE NA DANÇA:** Um estudo a partir de três espetáculos de dança do século XXI - Raíssa Buschini Prado; Sayonara Pereira 56
- DESAFIOS E OPORTUNIDADES NO ENSINO DE TEATRO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL -** Lorena Silva Santos; Marcos de Souza Machado 65
- INFÂNCIA E HISTÓRIA DA ARTE:** Aproximações e distanciamentos nas páginas dos livros. - Amanda de Sousa Ferreira; Angela Brandão 73
- AQUILOMBAMENTO NA ARTE: RESISTÊNCIA E SUBVERSÃO NA PERIFERIA -** A Arte como Ferramenta de Reconstrução de Narrativas e Memórias - Kamila Rodrigues de Souza Silva; Elis Marina Rigoni Perlini 82
- LUGARES DE SEGREGAÇÃO: Uma Discussão Sobre As Cidades Contemporâneas A Partir Das Obras Cinematográficas “Cidade De Deus” E “Cidade Baixa”.** - Emily Rebeca Silvestre Chacon e Maria Helena Braga e Vaz da Costa 91

ARTIGOS

CIDAD-
NÜVENS

Resumo: Neste artigo, dedico-me a indagar a noção de professoralidade (Pereira,1996), enquanto uma perspectiva para pensar a formação de professores implicada com suas histórias de vida, e o faço a partir do marcador racial /pele, inquirindo como se vem a ser professor, neste caso especificamente de Dança, a partir da afroalidade de nossa negritude como uma marca imaterial e subjetiva que nos projeta no mundo. Assim, constituída a questão que aqui será tratada, apresento o objetivo específico que este texto persegue: reivindicar um olhar racializado para formação de pessoas professoras negras, tomando como ponto de partida a noção de professoralidade. Do ponto de vista metodológico, este artigo de predominância qualitativa, trilha pelos caminhos da autobiografia e utiliza as narrativas de si como procedimento. E propõe a professo(afro)ralidade não como uma oposição ou crítica à professoralidade, mas como uma especificidade para pensar a formação de pessoas professoras negras.

Palavras-chave: Professoralidade; formação de professores; Raça; Professo(afro)ralidade; Narrativas de si.

Abstract: In this article, I dedicate myself to investigating the notion of professoriality (Pereira, 1996), as a perspective to think about the training of teachers involved with their life histories, and I do so from the racial marker/skin, inquiring how it comes to be a teacher, in this case specifically of Dance, from the afroality of our blackness as an immaterial and subjective mark that projects us in the world. Thus, having constituted the question that will be dealt with here, I present the specific objective that this text pursues: to claim a racialized look at the training of black teachers, taking as a starting point the notion of professoriality. From the methodological point of view, this article, of qualitative predominance, follows the paths of autobiography and uses self-narratives as a procedure. And it proposes the (Afro)rality not as an opposition or critique to professoriality, but as a specificity to think about the formation of black teachers.

Keywords: Professoriality; teacher training; Race; Professo(afro)rality; Narratives of the self.

1. Provocações iniciais:

Neste artigo, dedico-me a indagar a noção de professoralidade (Pereira,1996), enquanto uma perspectiva para pensar a formação de professores implicada com suas histórias de vida, e o faço a partir do marcador racial /pele, inquirindo como se vem a ser professor, neste caso especificamente de Dança, a partir da afroalidade de nossa negritude como uma marca imaterial e subjetiva que nos projeta no mundo. Assim, constituída a questão que aqui será tratada, apresento o objetivo específico que este texto persegue: reivindicar um olhar racializado para formação de pessoas professoras negras, tomando como ponto de partida a noção de professoralidade. Segundo Pereira (2016, p. 53),

É uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva. Não é uma identidade: identidade é uma formação existencial modelada, retirada em sua maneira de atualizar-se, a partir de um caminho determinado e condicionante. É como quando o sujeito se constitui sempre a partir de uma modelo institucional ou culturalmente determinado.

A defesa sobre a possibilidade de fazer uma microestética da professoralidade (Pereira, 2013), fundamentada em contribuições teóricas como Gilles Deleuze, Michel Foucault e Félix Guattari, orquestrando

1 Mestre - PRODAN/UFBA. Doutorando em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor de Dança efetivo na Rede Pública Municipal em São Francisco do Conde-BA e Professor de Arte efetivo na Rede Pública Municipal de Simões Filho-BA. E-mail: nilo_ferreira@hotmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1535491303550312>; Orcid:<https://orcid.org/0000-0002-4181-0304>.

2 Filho de Oxum, homem negro, gay, oriundo da periferia de Salvador e seus grupos de Dança. Professor Adjunto da Escola de Dança e docente do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Líder do Grupo de Pesquisa PORRA: modos de (RE)Conhecer-se em Dança. Doutor em Artes Cênicas(PPGAC-UFBA).E-mail:thiagoassis.ufba@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3540762276243782>;Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3033-0521>.

ideias como diferença, devir, subjetivação, potência de heterogênese. Abordagens, notadamente, centradas na cosmovisão/cosmopercepção europeia, põe-me na direção de racializar essa discussão a partir dos meus próprios quadros referenciais em termos da docência em Dança que desenvolvo, portanto este texto é, também, uma microestética de minha própria professo(afro)ralidade.

Este desejo brota à medida que percebo a recorrência da ideia, mesmo que constantemente mencionada à subjetividade como um traço, de uma pretensa professoralidade universal, baseada em estruturas que definem modos de produzir um devir sujeito-professor às escondidas de sua própria pele. A ausência que deflagrarei adiante de reflexões a respeito da raça, gênero, socioeconômicas, religiosas e culturais, em seus cruzos, presentes como lacunas no importante empreendimento daqueles que me precederam ao olhar formação de professores implicado às histórias de vida, faz com que a professo(afro)ralidade seja aqui uma questão. Assim:

Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história. (Foucault, 2003. p. 10).

Corroboro com Foucault sobre esse interesse em ver como se dá esses processos de maneira ímpar, sempre provisórios, portanto e não definitivos na constituição de si. De um sujeito que se constrói e reconstrói constantemente porque é um sujeito inacabado, histórico. Sujeito esse que ao mesmo tempo afeta e é afetado pela história, pela memória, pelas narrativas, pelo seu entorno e as condições que reúne em sua própria pele. O que nos leva a refletir sobre o sujeito professor que é uma pessoa e, por isso, vê-se enquanto é visto por meio de seus processos identitários, construídos e reconstruídos no jogo entre suas idiossincrasias frente à trama referencial da alteridade. Deste modo, da materialidade de seu próprio corpo e os marcadores sociais que lhes transpassam nas dinâmicas das relações sociais.

Assim, procuro investigar a minha atuação enquanto professor de Dança negro que atua em uma Escola Pública com a maioria dos/das estudantes crianças, igualmente a mim, negras – em vias particulares de descobertas de suas próprias negritudes -.Quero partilhar minha história de vida como constituição daquilo que venho me tornando, em termos da docência que habita em mim, ostentando a marca que a UNILAB³ teve para que eu “torna-se” negro e, conseqüentemente, um docente implicado as questões étnico-raciais e seus diálogos com a área de conhecimento da Dança.

A escrita desse artigo acadêmico perpassa por essas experiências que me atravessam enquanto professor de Dança. Ao investigar, analisar, refletir e questionar a própria atuação docente, não me coloco como referência ou que faço isso com maestria. Pelo contrário, me posiciono enquanto inconcluso e como alguém que busca práticas pedagógicas afrocentradas para o ensino de Dança.

Do ponto de vista metodológico, este artigo de predominância qualitativa, trilha pelos caminhos da autobiografia e utiliza as narrativas de si como procedimento. Entende “[...] a narrativa do outro como um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica” (Delory Momberger, 2008, p. 22). As memórias autobiográficas foram consideradas, nesse artigo, como “[...] tramas invisíveis de forças subjetivas” (Pereira, 2001 p.33).

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 8) revela que “[...] as abordagens (auto)biográficas podem ajudar a compreender melhor as encruzilhadas em que se encontram actualmente os professores [...] e delinear novas práticas de acção, investigação e formação”. A perspectiva (auto) biográfica se apresenta de forma ambígua enquanto um movimento de formação-investigação em um processo implicado que envolve o sujeito-

3 A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação da República Federativa do Brasil, com sede na cidade de Redenção, estado do Ceará. Foi criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011. De acordo com a legislação, a Unilab tem como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. As atividades administrativas e acadêmicas da UNILAB se concentram nos Estados brasileiros do Ceará e da Bahia. No Ceará, a universidade conta com unidades nos municípios de Redenção e Acarape. Na Bahia, a UNILAB está presente no município de São Francisco do Conde. Fonte: <http://unilab.edu.br/>

pesquisador que reflete sobre seu percurso formativo, formando-se e formando outros.

Todavia, entendo a complexidade e perigo em tratar da minha trajetória de vida sem parecer um aglomerado de descrições e narrativas rasas que não provoquem a reflexão e contribuição para o universo acadêmico, a sociedade e o campo de pesquisa. A utilização da minha experiência pessoal é singular apesar de ter semelhanças com as experiências de outros professores e professoras negras. A professo(a)ralidade não é um padrão universal ou um modo único pelo qual a pessoa negra tornar-se professor ou o contrário. Nesse sentido, acredito na experiência como forma de saber. Compreendo que o conhecimento é construído de forma multirreferencial e multidisciplinar a partir do lugar de fala e do contexto. Dessa forma, é necessário desconstruir o mito do universal, a objetividade e neutralidade que silenciam pessoas negras. Deixar os subalternos falarem (Kilomba, 2019).

A seguir apresentarei a noção da professoralidade e diversos pensamentos a respeito da formação e profissão docente a partir de diversos autores e autoras.

2. Diálogos sobre Professoralidade e constituição de si

Ao refletir sobre os processos de constituição do tornar-se professor sou convocado a debruçar-me sobre a noção de professoralidade (Pereira, 1996). A Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor, livro escrito a partir da tese de doutorado intitulada Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Obra que trazem reflexões e tensionamentos sobre o ser e tornar-se professor.

Ao se deparar com o desafio de utilizar a própria prática e a sua história como fonte de pesquisa, o autor chama à atenção sobre os perigos que estão em andar sobre o fio de navalha do relato autobiográfico. Pereira defende que não é pelo simples fato de passar por um curso de formação que alguém vem a ser professor. E argumenta também que não é pelo fato de ser contratado por uma escola ou universidade. E nos provoca a refletir sobre porquê e como alguém se torna professor?

Em sua tese de doutoramento Pereira defendeu a necessidade de se pensar a formação de professores por meio da problematização e crítica. O foco do autor não é apresentar modelos de como ser professor ou quais são as habilidades e competências que precisa ter para exercer a profissão. No dizer dele: “Entendendo a professoralidade como uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito” (Pereira, 1996).

Percebe-se que as dimensões pessoais e profissionais fazem parte da ação docente. O sujeito é o professor e o professor é o sujeito. Aquilo que ele ensina e a forma como ele ensina está intimamente ligada com quem ele é. A discussão está pautada nos movimentos /processos, que constroem a subjetividade do sujeito-professor que, no jogo da trama de forças subjetivas, é capaz de contribuir com marcas em outros sujeitos.

Cada pessoa professora possui suas individualidades, suas idiossincrasias, cosmopercepções, escolhas filosóficas e políticas. Não se separa o professor do sujeito, sua subjetividade enquanto ser humano estará presente em suas aulas, seja nas referências como também na didática. No entanto, a pessoa professora é atravessada pela criação de realidades subjetivas que podemos chamar de heterogêneses, pois são produzidas pela diferença que levam a um devir, assim a um devir-outro.

Segundo Pereira (2016, p. 35):

Não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorporamos, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo padrão ou modelo. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito, e, como diferença, não pode ser um estado estável e que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente.

Ser professor/professora não é vocação ou um sacerdócio é ser uma pessoa profissional que ao escolher a profissão docente precisa se atualizar constantemente e avaliar o seu próprio fazer cotidiano. A

pessoa professora não se torna professor ao concluir a sua licenciatura. Tornar-se professor mediante a sua trajetória e experiências em sala de aula, fora dela, nos labirintos de viver suas dinâmicas sociais. Torna-se professor/professora ao continuar exercendo a profissão, subindo ao céu e ao inferno dos tantos desafios e atribuições no contexto do seu trabalho, mas desconfio ser o professor o sujeito político que na enunciação de sua ação deixa vazar aquilo que se esconde do lado de fora da sala de aula, mas cocria o mundo que está dentro dela.

A professoralidade não é estática, como um estado, a rigor, é um processo dinâmico de construções e (re) construções de si e do mundo que tangencia. A professoralidade, com o ensino-aprendizagem como construção de novas pronúncias de mundo, precisa se reinventar, qualificar-se, sempre na dialogia daquilo que lhe retroalimenta: no encontro com o/as estudantes, através da prática docente, constituímos experiências e com essas, que passam a ser nosso eu, desenvolvemos habilidades e modos de (auto)formação enquanto docentes.

Tornar-se professor é uma intervenção em si e no mundo. Portanto, é uma arguição, permanente, entre como e por que estamos nos produzindo professores. É ação-reflexão-ação (Schon,1992), se vista como ciclo inconcluso e inatual de si nas relações num saber-ser /saber-fazer no/pelo/com o mundo. Nesse artigo, a formação é compreendida a partir da hermenêutica gadameriana que nos faz refletir sobre a etimologia, aspectos históricos e filosóficos da formação. Que “[...]não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento”(Gadamer,1997,p.50). Segundo Gadamer, a formação designa mais o resultado de um processo de devir do que o próprio processo.

A formação do/a professor/a acontece de modo colaborativo, seja na sua práxis em sala de aula e em outros espaços dentro e fora da Escola, como na Universidade. Essa busca pela qualificação e formação constante é um exercício constante da professoralidade que não está apenas interessada no domínio dos conhecimentos teóricos e metodológicos, mas se preocupa com as experiências, valores, atitudes e sensibilidade.

A formação é também autoformação, pois existe o processo de escolhas do sujeito sobre o que deseja aprender e ser, seja no âmbito profissional/pessoal. Porque como já explicitado acima essas duas dimensões não se separam. A relação entre o sujeito e a formação não é linear. O processo formativo não é algo dado, a formação é construída no diálogo e nas conexões entre aquilo que sou e o vir-a-ser. Conforme aponta Assis (2018, p. 10):

A formação do professor não é uma entidade estática; tampouco acontece no assentamento do sujeito em formação, por vias meramente instrucionais, como se formar-se fosse sinônimo de dar forma, fabricar modelos em série, tipos homogêneos de ser professor. A professoralidade lida com o acionamento da história de vida imbricada ao processo formacional. O que forma, necessariamente, não são conteúdos, habilidades ou competências profissionais, mas atravessamentos de sentidos que a orquestração desses aspectos e a própria experiência promovem no sujeito-professor.

Formar-se é um fluxo contínuo que não tem fim. É uma espiral onde se cruza o presente, o passado e o futuro. Não ocorre de maneira imediata ou conclusiva. Porque assim como o conhecimento é inacabado, a formação também é. Entretanto, ao advogar nesta direção não se nega a importância do professor se constituir a partir da relação com os conhecimentos epistemologicamente construídos na sua área de conhecimento. Assim, a pessoa professora não se afirma como tal apenas porque os acessa, mas, sim, promove-se a partir do acesso a esses em seus modos de aderência personalizados, portanto jamais universais. Segundo Morosini (2006, p. 400), professoralidade é uma

Construção do sujeito-professor que acontece ao longo de sua vida; processo que o professor experimenta enquanto se pensa e se experimenta, produzindo um modo de ser singular. Em outras palavras, a professoralidade é uma marca produzida no sujeito, ela é um estado, uma diferença na organização da prática subjetiva, uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou

padrão. Por isso, a professoralidade não é uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode ser um estado estável a que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e a identidade é uma determinação, uma redução das possibilidades de vir-a-ser a um padrão que tende a se repetir.

Em contraste, apesar de compreender os pensamentos de Morosini em relação a professoralidade, afirmar que “ela é” seria contrariar tudo que ele afirma que ela não é, porque “é” denota caráter, estado, identidade ou uma ideia genérica de alguma coisa. E a perspectiva defendida é de que a professoralidade se configura como uma construção constante de singularidades que fogem de padrões de identidade, sendo um devir singular em cada pessoa professora.

Nesta mesma direção Ferreira (2009), aprofunda a perspectiva, afirmando que a mesma reflete condições pelas quais a categoria docente é atravessada como por exemplo, sociais, econômicas, políticas, histórico-geográficas e principalmente pelas condições de trabalho. Logo, cada pessoa professora constrói a sua subjetividade a partir dessas experiências e trajetória particular diante dessas condições. A subjetividade do/da profissional da educação é essencial para a sua atuação em sala de aula. Como afirma Nóvoa (2010) o professor é a pessoa e a pessoa é o professor. Em virtude disso utilizo o termo pessoa professora para se referir a essa complexa interação entre as dimensões pessoal / profissional da pessoa que exerce a docência. Que ensina aquilo que é, e que pode tornar-se aquilo que ensina. O que provoca reflexões, análises e formação sobre si mesmo.

A realidade produz o sujeito e o sujeito produz a sua professoralidade diante da realidade. Ao passo que essa produção da professoralidade está vinculada com as questões internas daquilo que é provocado pelo externo, desencadeando em reorganizações e transformações necessárias para lidar com as adversidades. O que poderia chamar de atualização ou versões constantes de si mesmo fomentadas pelo contexto. Os fatores externos funcionam como dispositivos de acionamento para que esse processo aconteça. Enfatizando novamente que são processos singulares e únicos em cada sujeito de modo que as idiosincrasias movem tal movimento.

A professoralidade está vinculada às experiências da pessoa professora. Convido Larrosa Bondía (2002, p. 66-67) para descrever sobre a noção de experiência:

[A experiência] é o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco. A experiência é um passo, uma passagem. Contém o ‘ex’ do exterior, do exílio, do estranho, do êxtase. Contém também o ‘per’ de percurso, do ‘passar através’, da viagem, de uma viagem na qual o sujeito da experiência se prova e se ensaia a si mesmo. E não sem risco: no experiir está o periri, o periculum, o perigo. Por isso a trama do relato de formação é uma aventura – que não está normalizada por nenhum objetivo predeterminado, por nenhuma meta.

Para o autor o que somos e o que temos que ser não é uma realidade nem subjetiva e nem objetiva. O que somos e o onde queremos chegar é uma invenção: “O homem é um animal de invenção, e as diferentes formas de consciência não são senão produtos dessa função inventiva, dessa capacidade de invenção” (Larossa, 2002, p. 66-67). Dessa forma, pressupõe-se que o homem como um ser inventivo, está em constante invenção e re-invenção de si mesmo.

Neste reconhecimento, argumentamos em favor de uma concepção de formação como autoformação, na qual o sujeito, ao viver experiências de si, tende a produzir forças vitais criadoras de estados inéditos de ser, ao reorganizar-se, identificar-se e diferenciar-se em fontes inesgotáveis de sentidos. Tais experiências de liberação de subjetividades, na condição de professor, parecem criar uma infundável existência de potencialização do exercício de outros movimentos de professoralização. (Midlej; Pereira, 2016, p.561).

Compreender a noção, está na compreensão de que ela é uma construção complexa na relação das múltiplas formas de existências e com a própria subjetividade. Visto que o espaço educativo é um território

multirreferencial e diverso, é instaurada a necessidade da conversação e polifonia enquanto modo de aula. A formação e aprendizagem se dá no encontro, na implicação, subsunção e contextualização.

Por entender que a professoralidade tem relação direta com a trajetória docente, encaminho o diálogo para a professoralidade em Dança a partir das minhas experiências e vivências, visto que é a minha área de conhecimento e atuação como profissional docente. A trajetória docente, a manifestar-se em constante reorganização demonstra a potencialização do sujeito em relação a si próprio (Midlej, 2014).

3.Professo(a)ralidade

Ao entender que a professoralidade tem cor, busco me debruçar sobre de que forma homens e mulheres racialmente negros exercem a docência, sobretudo aqueles que entendem seu lugar político no mundo e na sala de aula. Professores e professoras que possuem um ensino engajado e implicado as questões étnico-raciais e antirracistas.

Proponho a professo(a)ralidade enquanto tensionamento de uma professoralidade corporificada também na pele, racializada, contextualizada, política e implicada. A professoralidade não é universal. Cada docente traz consigo suas experiências, seus saberes e a sua própria imagem que é um fator que influencia no ensino-aprendizagem.

Ao reconhecer a minha negritude e entender as formas com as quais o racismo opera, sinto-me convocado para o escurecimento da história e educação brasileira através do ensino em Dança. Assumi o compromisso de contribuir para o letramento racial e ressignificação da identidade individual e coletiva das crianças e adolescentes com as quais compartilho saberes e experiências.

A afirmação da identidade negra pelo sujeito já se configura como um ato político devido ao processo histórico de negação da raça e da cor negra. Saber-se negro é viver a experiência de ter sua identidade negada (Joaquim, 2001). As associações da raça e da pele negra com sujeira, maldade, inferioridade e doença fizeram com que muitas pessoas não se reconheçam negras porque seria um atestado daquilo que de maneira preconceituosa foi amplamente disseminado na sociedade brasileira.

Para Gomes(2002) a identidade negra é uma construção social, histórica e cultural cruzada por diversos conflitos e é formada através da relação com o outro. Assim, a identidade negra é também uma construção política que se estabelece dentro da sociedade estruturada pelas relações de poder e dominação que desde a colonização insiste em subjugar e marginalizar pessoas negras.

Em Ensinando a Transgredir (2013), bell hooks nos conta sobre a sua experiência em ter professores negros em um ensino engajado com as questões raciais e a diferença quando teve que estudar em uma Escola com colegas brancos e professores brancos. “Para os negros, o lecionar-educar- era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista”. Foi nas escolas frequentadas apenas por negros que hooks teve a experiência do aprendizado como revolução.

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural- negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial (hooks, 2013, p.10-11).

Fica evidente a nostalgia de hooks ao relatar a sua experiência ao estudar em uma Escola para negros onde o ensino era engajado nas questões étnico-raciais e anticoloniais. Um lugar que para ela dava prazer em estudar e que tinha fervor no processo de ensino-aprendizagem. A escola ensinava para liberdade e proporcionava um ambiente de ressignificações. Um espaço de promoção da luta contra o sistema hegemônico.

A autora apresenta o fato de suas professoras fazerem de tudo para conhecer os estudantes, seus pais, a condição econômica, os espaços sociais e culturais que frequentam. Percebe-se um ensino implicado com o contexto racial, social e econômico dos estudantes. Nos dias atuais está cada vez mais distante a

relação do professor e estudante, com o passar dos anos o papel do professor está relacionado apenas pelo ensino de conteúdos, sem perceber que a vida do estudante influencia na aprendizagem e que própria história de vida da pessoa professora pode impulsionar que os seus estudantes se vejam em lugares onde estruturalmente não são vistos com frequência.

Esses fatos estão relacionados com os objetivos de aprendizagem e concepção da mesma para aqueles que detêm o poder sobre o sistema educacional. A formação não se restringe aos conhecimentos dispostos em um currículo. A construção e desenvolvimento do estudante enquanto profissional não está dissociada da sua evolução enquanto pessoa. Desse modo o universo dos estudantes e toda a sua simbologia são importantes para que a sua aprendizagem tenha impacto na sua vida.

De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escolas de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca. Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, incapazes de aprender. (hooks, 2013, p.13)

Esse relato de hooks descreve o que acontece com diversas crianças negras na escola onde, geralmente, o ensino não tem relação com o contexto dos estudantes. Um ensino voltado para ensinar a obedecer e que contribui com o sistema de dominação e controle. E que mesmo que tenha a maioria dos estudantes negros, possuem um currículo eurocêntrico que não contribuem para a emancipação do sujeito e afirmação da sua identidade.

Infelizmente ainda permanece o discurso de que crianças pretas e pobres são incapazes de aprender. Discursos esses que diversas vezes são ditos de forma aberta sem nenhum pudor. Tomando a obra de hooks (2013) como referência, considero o ato de ensinar como libertador. A escola não deve ser um lugar de reprodução de opressões, pelo contrário, deve ser um lugar de desconstruir práticas hegemônicas, de exclusão e discriminação do outro e construir uma sociedade mais justa e equânime.

Diante desse cenário surge a necessidade de repensar o processo de ensino para que o resultado sejam práticas libertadoras e que fomente um ensino crítico. Que as salas de aulas se tornem espaços de trocas de saberes oriundos da experiência e saberes atrelados ao conhecimento científico. A Escola em sua essência deve ser um espaço que torne o aprendizado significativo e prazeroso.

A educação para a população negra sempre foi uma esperança para a transformação e melhoria de vida. Um território de poder e disputa, pois envolve interesses econômicos e políticos em relação a quem e ao quê vai ser produzido para ser consumido/utilizado na escola. Entre o desejo de ascensão social da população negra existem diversas barreiras que atrapalham o sucesso acadêmico. O sistema educacional, a pobreza, a fome (pois com fome não se aprende), a necessidade de trabalhar para ajudar a família e principalmente o sucateamento da escola pública brasileira.

Ao entender a importância da educação, esse espaço é também um espaço de resistência e combate ao racismo bem como outras opressões sociais. Exercer uma pedagogia engajada, anticolonial e antirracista é fazer com que seus alunos(as) tenham uma tomada de consciência e (re) conheçam a sua história do ponto de vista dos colonizados e não dos colonizadores. Entender que os estereótipos racistas que tentam inferiorizar pessoas negras não definem quem nós somos.

A professo(afro)ralidade surge não como uma oposição ou crítica à professoralidade, mas como uma especificidade para pensar a formação de pessoas professoras negras. Existe diferença entre a professoralidade de uma pessoa branca e a professoralidade de uma pessoa negra. Ao refletir sobre a frase histórias de vida importam não podemos deixar de questionar que vida são essas e atrelar a movimentos como vidas negras importam, pois diversas pessoas negras são mortas todos os dias de forma banal e corriqueira no Brasil, pois "a função assassina do Estado só pode ser assegurada desde que o Estado funcione, no modo do biopoder,

pelo racismo” (Foucault, 1999, p. 306).

Refletir sobre os itinerários formativos de pessoas negras é refletir também sobre as questões que atravessam direta e indiretamente essas pessoas como o racismo em todas as suas nuances. A colonialidade tornou o racismo estrutural, instaurou de modo sistemático “condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais, se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas” (Almeida, 2019, p.24).

Ao pensar sobre formação de professores é necessário atentar-se para questões como o gênero, raça e outros fatores que projetam as diferenciações no devir de cada pessoa professora. Para não incorrer na ideia de “professor universal” ou “professoralidade universal”. Nesse caso, a noção de professo(afro)ralidade se atenta para o lugar da raça e da pele enquanto provocador de modos distintos de subjetividades e de vida.

4. Aspectos (in)conclusivos

A professo(afro)ralidade bebe da fonte das cosmopercepções africanas abraçando a pluriversalidade e o suleamento como caminhos contrários às lógicas do colonizador. Pois a constituição de mundo e de tempo para o povo africano é atemporal e não separa o mundo sensível do inteligível. Assim como não separa corpo e mente. Compreende a educação como comunidade que depende de todos.

Dessa forma, como afirma Sodré (1988, p. 123), “Todo indivíduo percebe o mundo e suas coisas a partir de si mesmo, de um campo que lhe   próprio e que se resume, em última instância, a seu corpo”. Nesse caso o corpo do autor que é um professor negro.

A professoralidade da pessoa negra corresponde à representatividade de pessoas negras em espaços de produção de saber. O que para alunos e alunas negros pode ser um fator que pode contribuir para que se sintam pertencentes ao espaço escolar e que podem alcançar seus objetivos em relação a formação profissional e ascensão social.

Busco através das minhas aulas trazer referências de pessoas negras e indígenas, bem como as manifestações culturais presentes no Brasil/Nordeste/Bahia/ São Francisco do Conde na contramão do epistemicídio (Sueli Carneiro, 2005). Fiz um pacto comigo de fazer das minhas aulas um espaço de legitimação de saberes e de letramento racial.

Esse artigo diz respeito ao que acredito. Ao que tenho buscado viver e ensinar. Sou um homem negro, um professor negro, que apesar das múltiplas opressões e dificuldades impostas pelo racismo estrutural está cursando o doutorado e já passou em três concursos públicos. Não estou alimentando a meritocracia, pelo contrário, quero deixar “escuro” que não foi nada fácil e que são estou ocupando esses lugares, por honrar a minha ancestralidade e por acreditar na educação.

Referências:

ALMEIDA, S lvio Luiz de. **Racismo Estrutural**/ S lvio Luiz de Almeida. – São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 264p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

ASSIS, Thiago Santos de. **Professoralidade de Dança no Contexto Universitário: Tessitura de uma Rede de Experiências**. 2018. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia. Salvador.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. USP, São Paulo, 2005.

FERREIRA, L liana S. **Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula**. RBPAE, Porto Alegre, RS, v.25, n.3, p. 425-438, set./dez. 2009.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Coll ge de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários   prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad.  nio Paulo Giachini. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. 731 p.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. IN: Revista Aletria: alteridades em questão, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Pensadores e Educação, 2)

MIDLEJ, J. **Nos Ateliês (Auto)biográficos, a arte dos movimentos de professoralização**. In: ABRAHÃO, M. H. M. B.; BRAGANÇA, I. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões. Curitiba: CRV, 2014. p. 31-45.

MIDLEJ, Jussara; PEREIRA, Marcos V. **As histórias de vida como tramas de fios na composição da professoralidade**. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, v.1, p.551-563, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: UFSM, 2016.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**: Um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria: Ed.UFMS, 2013.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: a forma social negro-brasileira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

RESUMO

Apresentamos as diretrizes e as experiências de uma pesquisa que visa promover práticas artísticas mais acessíveis e sustentáveis no ensino da gravura no ensino superior, enfrentando desafios como o alto custo de materiais tradicionais e o impacto ambiental. Adotamos alternativas, como o uso de polímeros reciclados, tintas biodegradáveis e técnicas alternativas de calcogravura, aplicadas em disciplinas como Gravura em Metal. Além disso, desenvolvemos um protótipo de equipamento de eletrogravura e um manual de práticas sustentáveis. Neste artigo, descrevemos as experiências atuais dessa iniciativa, alinhando-as às demandas por sustentabilidade e inclusão no ensino superior em artes visuais.

Palavras-chave: Gravura, sustentabilidade, inovação, ensino de artes.

RESUME

PROYECTO A GRAVURA AINDA VIVE: Sostenibilidad e Innovación en la Enseñanza del Grabado

Presentamos las directrices y experiencias de una investigación centrada en la promoción de prácticas artísticas más accesibles y sostenibles en la enseñanza del grabado en la educación superior, enfrentando desafíos como el alto costo de los materiales tradicionales y el impacto ambiental. Adoptamos alternativas, como el uso de polímeros reciclados, tintas biodegradables y técnicas alternativas de calcograbado aplicadas en disciplinas como Grabado en Metal. Además, desarrollamos un prototipo de equipo de electrograbado y un manual de prácticas sostenibles. En este artículo, describimos las experiencias actuales de esta iniciativa, alineándolas con las demandas de sostenibilidad e inclusión en la educación superior en artes visuales.

Palabras clave: Grabado, sostenibilidad, innovación, enseñanza de artes

Introdução

No projeto GRAVI (A Gravura Ainda Vive), conduzimos uma investigação teórico-prática no Centro Integrado de Design Social (CIDS) da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (ED/UEMG)². Nossa iniciativa interdisciplinar reúne docentes dos cursos de Artes Visuais — Licenciatura e Design de Produto da instituição para apresentar soluções inovadoras aos desafios financeiros e ambientais enfrentados pelas disciplinas de gravura na instituição.

No Brasil, as técnicas artísticas tradicionais apresentam custos elevados e impactos ambientais significativos devido ao uso de materiais não sustentáveis e processos prejudiciais ao meio ambiente. Com base nas análises de Dilvo Ristoff (2014) e Alessandra da Silva Castro (2021), identificamos que os desafios financeiros enfrentados por estudantes de artes visuais para adquirir materiais artísticos são uma barreira significativa.

Ristoff (2014) aponta que muitos alunos de baixa renda dependem de políticas públicas para permanecer na universidade, enfrentando dificuldades em cursos que exigem custos adicionais, como artes visuais. Castro (2021) complementa ao demonstrar que a maioria dos estudantes de artes visuais possui

1 Doutor em Arte e Cultura Visual pela UFG. Mestre em Artes pela UFU. Docente do Departamento de Formação Sócio-Humanística da Escola de Design da UEMG. Pesquisa processos alternativos em gravura, formação de arte-educadores, história do design, da arte e cultura visual.

2 Este projeto conta com apoio do Programa de Bolsas de Produtividade em Pesquisa - PQ/UEMG – Edital 08/2023.

renda familiar limitada, frequentemente inferior a um salário-mínimo e meio, e que mesmo com programas assistenciais, muitos não conseguem arcar com despesas básicas, como tintas e pincéis. Esses fatores revelam como o alto custo dos materiais prejudica o pleno desenvolvimento das atividades acadêmicas de nossos estudantes.

Além dos custos financeiros, reconhecemos que os impactos ambientais das técnicas tradicionais de gravura agravam os desafios enfrentados. Materiais como tintas à base de óleo e solventes liberam substâncias químicas nocivas durante o uso e descarte, contaminando o solo, a água e o ar, conforme observado por Pylypchuk et al. (2021). Esses impactos são intensificados pelo uso de materiais não biodegradáveis, como resinas sintéticas, que se acumulam no ambiente, dificultando a mitigação dos danos ecológicos. Esse cenário reforça a urgência de desenvolvermos soluções que integrem sustentabilidade e acessibilidade, modernizando o ensino e alinhando-o às demandas contemporâneas.

Buscamos, então, substituir materiais tradicionais por opções inovadoras e sustentáveis, como tintas termocrômicas e resinas orgânicas, que oferecem características como biodegradabilidade, menor toxicidade e eficiência energética. Essas alternativas ampliam as possibilidades criativas, mas ainda enfrentam desafios relacionados a custos e conscientização ambiental, tanto entre artistas quanto nas instituições de ensino.

Com essa visão, nosso projeto adapta inovações ecológicas ao contexto do ensino superior, explorando materiais alternativos e técnicas ambientalmente responsáveis. No GRAVI, propomos democratizar o acesso à gravura ao reduzir os custos associados aos métodos tradicionais e minimizar os impactos ambientais. Essa abordagem promove um ensino que combina inclusão, segurança e respeito ao meio ambiente, tornando-se um modelo de modernização pedagógica no campo das artes visuais.

Enfrentamos esses desafios como uma oportunidade de transformação. O projeto GRAVI propõe não apenas substituir materiais nocivos por alternativas sustentáveis, mas também reestruturar práticas pedagógicas para atender às demandas contemporâneas de sustentabilidade e acessibilidade. Reafirmamos nosso compromisso de integrar a tradição artística da gravura com as necessidades de um mundo que vive grandes desafios, garantindo que o ensino das artes visuais permaneça relevante e alinhado às exigências do século XXI.

Nossa pesquisa fundamenta-se na experimentação de materiais inovadores, como polímeros acrílicos, alumínio reciclado e tintas biodegradáveis, além da exploração de técnicas alternativas como a eletrogravura — um método que utiliza eletrólise para gravar matrizes metálicas, minimizando o uso de produtos tóxicos. Integramos essas soluções ao ensino superior, criando oportunidades para estudantes de diferentes contextos socioeconômicos, sem comprometer a qualidade técnica das obras produzidas.

Neste artigo, apresentamos as experiências realizadas até o momento, destacando as contribuições do projeto para práticas artísticas mais ecológicas e alinhadas às demandas atuais. Posicionamo-nos como uma iniciativa transformadora, preservando as tradições da gravura enquanto respondemos às necessidades contemporâneas de sustentabilidade e acessibilidade. Alinhamos nosso trabalho às diretrizes pedagógicas da UEMG, comprometendo-nos a formar futuros docentes aptos a incorporar essas inovações em suas práticas educativas, assegurando a evolução e a relevância da gravura no século XXI.

Experiências de outros pesquisadores e comunidade artísticas

A gravura tem se transformado significativamente com o desenvolvimento de técnicas alternativas que buscam minimizar os impactos ambientais e proteger a saúde dos artistas. Desde o uso de materiais

menos tóxicos até a aplicação de novas tecnologias, como a eletrogravura e o grafeno, os artistas têm explorado formas inovadoras de substituir métodos tradicionais.

Pesquisas, como a de Dellagostin et al. (2008), apoiam nossas iniciativas ao demonstrar que o uso de perclorato de ferro em substituição ao ácido nítrico torna o processo menos prejudicial, sem comprometer a qualidade das imagens. Além disso, a substituição de vernizes e pedras litográficas por bases acrílicas e poliésteres tem se mostrado eficaz na redução do impacto ambiental, mantendo bons resultados.

Sabour (2017) salienta que a transição para técnicas não tóxicas reduz os riscos à saúde e promove a sustentabilidade, especialmente em locais com dificuldades para manter estúdios tradicionais. O uso de polímeros fotossensíveis e litografia sem água são soluções eficazes para proteger tanto os artistas quanto o meio ambiente.

Adotamos como prática pedagógica a substituição de materiais perigosos por alternativas não tóxicas, refletindo um padrão consolidado na gravura contemporânea. Winczek e Winczek (2018) relatam que ácidos como nítrico e clorídrico, antes usados na corrosão de matrizes, foram substituídos por soluções mais seguras, como cloreto férrico e misturas digestivas. Além disso, vernizes à base de betume e alcatrão vêm sendo trocados por '*primers*' acrílicos removíveis com água e sabão, eliminando solventes nocivos. Tintas à base de solventes também são substituídas por tintas à base de água, mantendo a qualidade sem os riscos à saúde.

Em processos de adaptação técnica, os artistas enfrentam desafios que vão além da compatibilidade técnica e estética, concentrando-se também na manutenção do controle criativo durante o desenvolvimento. A experiência de Pohlmann et al. (2019) é um exemplo significativo dessa abordagem. Ao utilizar matrizes naturais e objetos corroídos em seus experimentos, Pohlmann demonstrou como a integração entre ciência e arte pode possibilitar maior domínio criativo do processo. As pesquisas em laboratório desenvolveram materiais não tóxicos para gravura, como vernizes e tintas baseados em nanotecnologia, que preservaram a qualidade técnica e ampliaram as possibilidades criativas. A colaboração com cientistas mostrou que a nanotecnologia não apenas renova as práticas tradicionais, mas também reforça o controle expressivo dos artistas, alinhando inovação técnica à liberdade criativa.

Ampliamos nossa pesquisa por materiais e processos inovadores ao explorar o grafeno, que emergiu como uma alternativa promissora. Com propriedades únicas como alta condutividade e flexibilidade, o grafeno está sendo explorado em diferentes contextos. A pesquisa de Devi et al. (2024) destacou seu uso em gravação por deposição química de vapor (CVD), trazendo avanços significativos para a produção de gravuras detalhadas e ambientalmente sustentáveis. Essa abordagem expande o potencial criativo dos artistas, enquanto mantém um compromisso com a sustentabilidade.

A experiência de Van Grol e Blauth (2016) reforça como a adaptação técnica pode transformar tanto o processo criativo quanto o ensino da gravura. Utilizando materiais alternativos, como silicone e refrigerante de cola em substituição à pedra calcária, as pesquisadoras enfrentaram desafios técnicos, mas alcançaram métodos mais sustentáveis e acessíveis. Ao integrar tecnologias digitais com práticas manuais, seus trabalhos exemplificam como as práticas contemporâneas da gravura continuam a evoluir, mantendo-se relevantes e inovadoras.

Nesta perspectiva a eletrogravura se destaca como uma técnica alternativa significativa por seu baixo custo, toxicidade e facilidade de descarte de rejeitos. Conforme Santos (2011), ela substitui os ácidos por corrente elétrica e soluções eletrolíticas para corroer placas de metal. Winczek e Winczek (2018) reforçam que a técnica permite uma corrosão controlada, criando uma estética única.

Em nossa prática com eletrogravura, utilizamos métodos eletroquímicos para corroer a superfície metálica controladamente, criando desenhos ou padrões detalhados. Diferentemente dos métodos tradicionais que empregam ácidos fortes, como ácido nítrico ou percloro de ferro, a eletrogravura baseia-se na eletrólise — um processo químico em que uma corrente elétrica induz uma reação química não espontânea. Nesse método, a corrosão ocorre a partir do uso de uma solução salina, que conduz a eletricidade e permite a dissolução do metal precisamente. Essa abordagem reduz o uso de substâncias tóxicas, tornando o procedimento mais seguro e ambientalmente amigável.

A eletrogravura combina princípios eletroquímicos e métodos artísticos tradicionais. O processo começa com a preparação da matriz, na qual uma placa metálica, geralmente de cobre ou zinco, é limpa para remover impurezas que interfiram na gravação. Em seguida, aplica-se um revestimento, um material resistente à corrosão, que cobre as áreas que não devem ser corroídas. Esse revestimento pode ser aplicado utilizando vernizes específicos ou técnicas como a transferência de toner de impressora por calor. Após a aplicação, o artista utiliza ferramentas de incisão para remover o revestimento das áreas onde deseja que a corrosão ocorra, expondo o metal nessas regiões específicas.

A próxima etapa envolve a montagem do circuito eletroquímico, onde a placa preparada é conectada como ânodo (polo positivo) em um circuito elétrico, enquanto um cátodo (polo negativo), geralmente feito de material inerte como grafite, é posicionado em uma solução eletrolítica. No banho eletrolítico, a placa é submersa em uma solução condutora, como uma mistura de sulfato de cobre e água. Quando a corrente elétrica é aplicada controladamente, ocorre a corrosão nas áreas de metal exposto, gravando o desenho desejado com precisão.

Após atingir a profundidade desejada, inicia-se a finalização do processo. A placa é removida da solução, limpa para eliminar resíduos, e o revestimento é retirado, revelando o desenho gravado no metal. O resultado é uma matriz pronta para ser utilizada na impressão ou para fins decorativos. Durante essa etapa, é essencial adotar medidas seguras para o reaproveitamento e descarte dos materiais utilizados. A solução eletrolítica pode ser filtrada e reutilizada em futuros processos, prolongando sua vida útil. Já o descarte deve ser feito conforme as normas ambientais, utilizando pontos de coleta apropriados para resíduos químicos. Resíduos sólidos, como restos de revestimento e materiais de limpeza, também devem ser separados e destinados a serviços especializados de descarte.

A solução eletrolítica, frequentemente composta por sais menos tóxicos, como cloreto de sódio ou sulfato de magnésio, pode ser reutilizada em processos futuros, desde que sua condutividade e eficiência permaneçam adequadas. Antes de ser descartada, a solução deve ser filtrada para remover partículas metálicas ou outras impurezas acumuladas. Caso o descarte seja necessário, é imprescindível realizar a neutralização da solução para reduzir sua toxicidade. Esse processo pode ser conduzido adicionando substâncias alcalinas, como bicarbonato de sódio, para ajustar o pH, especialmente em casos onde há traços de ácidos residuais.

Os metais dissolvidos na solução, como cobre ou zinco, podem ser recuperados utilizando técnicas como precipitação química ou eletrólise reversa. Isso não só reduz a carga tóxica do resíduo como permite a reutilização dos metais em outros processos. Resíduos líquidos e sólidos, como restos de revestimento ou materiais de limpeza contaminados, são coletados, separados e destinados para descarte em instalações especializadas em tratamento de resíduos químicos.

Essas práticas garantem a sustentabilidade do processo, minimizando impactos ao meio ambiente.

A técnica apresenta diversas vantagens em relação aos métodos tradicionais. No aspecto da segurança, ela reduz significativamente o uso de ácidos fortes, como ácido nítrico, minimizando riscos à saúde e ao

meio ambiente. No quesito precisão, a eletrogravura permite um controle detalhado da profundidade e dos padrões gravados, atendendo a requisitos técnicos rigorosos. Além disso, sua versatilidade possibilita sua aplicação em diferentes tipos de metais e adaptações para variados estilos artísticos.

A eletrogravura simboliza uma evolução nas técnicas de gravura em metal, integrando a tradição artística com preocupações ecológicas e de baixo custo. Como alternativa mais segura e sustentável aos métodos convencionais, ela responde às demandas contemporâneas por inovação, acessibilidade e menor impacto ambiental, consolidando-se como uma prática relevante no cenário artístico atual.

Processos de descoberta e reinvenção, como os que conduzimos e destacamos, refletem o nosso esforço e o da comunidade artística para inovar e superar as limitações dos métodos tradicionais, priorizando a sustentabilidade e a proteção à saúde. A transição para materiais não tóxicos, a introdução de técnicas como a eletrogravura e a incorporação de materiais inovadores como o grafeno representam avanços significativos na gravura contemporânea. Essas iniciativas permitem que os artistas explorem novos horizontes criativos enquanto respondem às demandas urgentes de nosso tempo.

Tradição e Inovação: a eterna reinvenção da gravura em metal e seu ensino

A gravura em metal, introduzida no século XV, desenvolveu-se como uma técnica de precisão e detalhamento que ampliou as possibilidades da gravura em madeira. Na produção e ensino da arte contemporânea, transforma-se em um espaço de experimentação técnica e poética, com foco na articulação entre tradição e reinvenção e na sustentabilidade. Disciplinas como Gravura em Metal permitem que estudantes explorem métodos clássicos, como a ponta-seca, água-forte e água-tinta, ao mesmo tempo, em que experimentam alternativas que reduzem os impactos ambientais.

A introdução de materiais e técnicas alternativas ainda encontra algumas resistências por parte de artistas e professores, habituados às práticas tradicionais. A mudança de paradigma exige um esforço de adaptação e aprendizado, além de uma quebra de crenças e hábitos arraigados. Na Escola de Design, ao contrário de xilogravura e serigrafia, a Gravura em Metal é oferecida como uma disciplina optativa para todos os cursos. Essa configuração curricular específica da disciplina nos permite explorar diferentes abordagens pedagógicas, alinhadas aos objetivos específicos de cada disciplina e às demandas contemporâneas.

A nossa abordagem em sala de aula inclui o estudo crítico das práticas tradicionais de gravura, como o uso de ácidos e vernizes, contextualizando as suas contribuições históricas, mas também enfatizando os desafios, como a toxicidade dos materiais e seus impactos ambientais. Apresentamos experiências que incentivam a substituição de materiais tradicionais por alternativas menos tóxicas, como polímeros reciclados, e a aplicação de tecnologias contemporâneas, como a eletrogravura e o corte a 'laser'. Essas práticas não apenas tornam as disciplinas mais acessíveis e seguras, mas também ampliam as possibilidades criativas dos estudantes, contribuindo para uma formação técnica e artística mais inovadora e consciente.

A introdução de materiais e técnicas sustentáveis, aliada à prática em ateliê, permite aos alunos desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também uma consciência ambiental e artística. Com essa abordagem, buscamos transformar o aprendizado em uma oportunidade de alinhar tradição e inovação, preparando futuros artistas e educadores para integrar a gravura ao contexto contemporâneo de forma ética e criativa.

Nossa experiência pedagógica na disciplina de Gravura em Metal envolve a criação de planos de

trabalho flexíveis que alinham a tradição técnica e produtiva dessa prática com a realidade específica de cada turma. Nas aulas, nos apoiamos nas referências históricas, artísticas e culturais que enriquecem o entendimento dos alunos sobre a riqueza das artes gráficas, sem nos concentrarmos em determinismos técnicos, materiais ou processuais. Dessa forma, nenhum semestre letivo é idêntico ao anterior, tendo em vista as especificidades econômicas e experiências de cada grupo, reinventando a disciplina constantemente.

Este tipo de abordagem requer atualização constante sobre boas práticas e experiências nacionais e internacionais que compartilhem o interesse em desenvolver a técnica de forma sustentável e inclusiva. Isso requer pesquisar referências inovadoras e incorporar avanços que dialoguem com os desafios contemporâneos, enriquecendo a prática pedagógica e o aprendizado artístico.

Algumas experiências realizadas no projeto GRAVI

As experiências que realizamos no nosso projeto tem gerado impactos significativos tanto nas práticas artísticas dos nossos estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura quanto na formação de uma consciência crítica sobre sustentabilidade e acessibilidade nas artes. Incorporamos novas técnicas e materiais em disciplinas como Gravura em Metal, Tópicos Especiais em Gravura e Serigrafia, incentivando os alunos a explorar alternativas inovadoras que preservam a qualidade técnica das obras enquanto promovem soluções ecologicamente responsáveis.

Em nossa primeira experiência, desenvolvida na disciplina optativa Gravura em Metal, apresentamos aos alunos processos alternativos para as técnicas de ponta-seca, água-forte e água-tinta. Substituímos a tradicional matriz de metal por placas de acrílico e PVC, que foram riscadas com ferramentas tradicionais, como a agulha de ponta-seca. Realizamos as impressões das gravuras em uma prensa, utilizando tinta solúvel em água, o que reduziu tanto o impacto ambiental quanto os custos.

Outra experiência importante que conduzimos envolveu o uso de placas de fenolite (resina fenólica) para experimentos gráficos com ponta-seca (Figura 1a). A resina fenólica, é um tipo de plástico termoendurecido resultante de uma reação química entre o formaldeído e fenóis. Ela é conhecida por sua resistência ao calor, durabilidade e isolamento elétrico, sendo amplamente utilizada em aplicações industriais, como componentes eletrônicos, utensílios de cozinha e revestimentos.

Propusemos aos alunos a criação de uma série em ponta-seca e água-forte utilizando uma matriz de fenolite e ferramentas alternativas, como pregos, linhas de costura e furadores de papel, para gravar as placas (Figura 1A). Submergimos as matrizes em banhos de perclorato de ferro e ácido cítrico, obtendo texturas suaves e difusas que reproduzem o efeito tradicional de fumê (Figura 1B). Aplicamos tintas à base de água nas áreas gravadas criando impressões resultantes que se assemelham muito com as técnicas convencionais (Figura 1C).

Figura 1 – (A) Chapa de fenolite com face em cobre para gravação; (B) experiência com oxidação e mordedura para criação de efeitos de água-forte e água-tinta; (C) Gravura impressa com técnica de ponta seca e água-forte (perclorato de ferro) e tinta gráfica à base de água, destaca-se a precisão dos detalhes e a viabilidade sustentável dessa alternativa.

Fonte: Imagens de Arquivo Pessoal.



Também propusemos aos alunos uma prática de emulação dos efeitos da técnica de água-tinta. Utilizamos vernizes sustentáveis, como goma-laca, combinados com pós de açúcar, sal e areia, aplicados com peneiras. Submetemos as matrizes aos mesmos banhos em perclorato de ferro, recriando com sucesso os efeitos tradicionais. Alunos com experiência prévia em gravura tradicional destacaram-se ao aplicar essas alternativas para reproduzir os efeitos desejados (Figura 2). Ao final, os resíduos da solução mordente foram armazenados e enviados para o descarte correto.

Figura 2 - Resultados obtidos pelos estudantes de Artes Visuais Licenciatura da Escola de Design da UEMG (6º período). Processos alternativos em Ponta-seca, Água-forte e Água-tinta em matriz de fenolite. Novembro de 2023.



Na disciplina de Serigrafia, exploramos a experimentação com processos menos nocivos, utilizando tintas à base de água e substituindo a emulsão serigráfica por adesivos vinílicos para a produção de matrizes. Embora essa abordagem apresente limitações na reticulação da imagem, as formas sólidas geradas produziram resultados satisfatórios, especialmente para composições mais simples e gráficas. Os resíduos do

adesivo, após retirados, podem ser reciclados.

Além disso, incentivamos os alunos a explorar a combinação de técnicas tradicionais e alternativas, como a aplicação de camadas de tinta em diferentes etapas para criar efeitos de profundidade e textura. Essa prática não só amplia as possibilidades criativas, mas também promove uma consciência ambiental, ao reduzir o uso de produtos químicos nocivos. A resposta dos alunos tem sido positiva, com muitos expressando entusiasmo pela oportunidade de inovar e experimentar em um contexto mais sustentável.

Figura 3 – (A) Alunos preparando a matriz serigráfica com vinil adesivo durante a aula, explorando métodos sustentáveis; (B) Exemplo de imagens impressas na disciplina de Serigrafia, destacando as possibilidades gráficas da técnica com adesivo vinílico; (C) Exercício de transposição do desenho para o corte do adesivo, proporcionando um excelente exercício compositivo e formal para os alunos.



Além das práticas já realizadas, prevemos novos estudos focados no desenvolvimento de materiais alternativos para matrizes de alto e baixo-relevo. Como parte de nossas atividades extensionistas, acompanhamos os alunos que estão preparando seus TCCs na área de ensino de gravura, os quais têm conduzido oficinas sobre técnicas sustentáveis e acessíveis. Essas oficinas proporcionam uma valiosa troca de experiências, que apresentaremos em formato de relato.

Um exemplo de pesquisa nesse sentido vem sendo conduzido pela monitoria das disciplinas de gravura, cuja autora, em seu TCC, explora a técnica conhecida como mukulito³ — um método alternativo de litografia que utiliza madeira em vez de pedra calcária como matriz, permitindo uma abordagem mais acessível e sustentável. Iniciativas como essa demonstram a incorporação das diretrizes de acessibilidade, sustentabilidade e experimentação promovidas pelo projeto, refletindo a integração entre pesquisa, ensino e extensão. Essas práticas não apenas ampliam as possibilidades criativas no campo da gravura, mas também incentivam a formação de novos artistas e educadores alinhados às demandas contemporâneas.

O andamento atual das pesquisas

Atualmente, em parceria com os professores do curso de Design de Produto da Escola de Design,

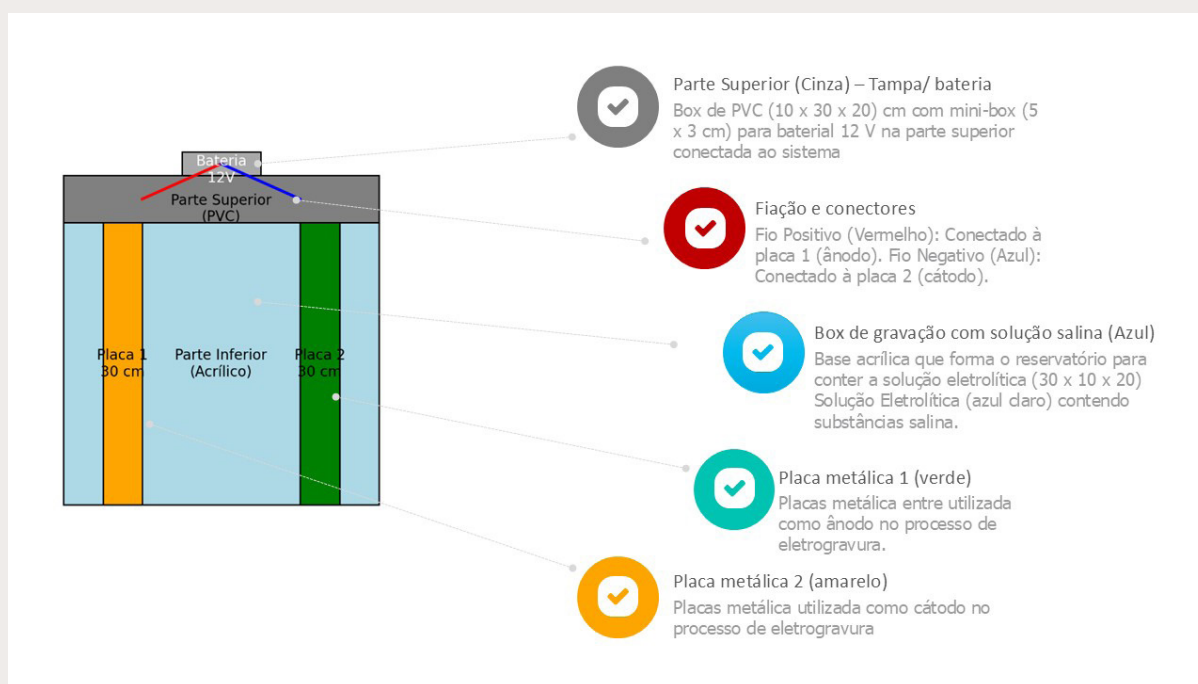
³ Trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso de Beatriz Deslandes Baião, intitulado “O mukulito como técnica alternativa de litografia: estudo de caso para professores”, apresentado ao curso de Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Design da Universidade do Estado de Minas Gerais, sob orientação do professor João Paulo de Freitas, em 2025.

trabalhamos no desenvolvimento de um protótipo para um equipamento portátil para a produção de eletrogravura. O objetivo do equipamento é tornar a prática acessível e eliminar substâncias tóxicas, permitindo que os alunos realizem suas produções de maneira segura e prática, fortalecendo sua independência criativa. Em um mundo em que acessibilidade, sustentabilidade e questões ambientais se tornam cada vez mais importantes, a eletrogravura portátil é uma maneira de ensinar a arte de desenhar e reafirmar sua capacidade de ser flexível.

O protótipo em experimentação (Figura 3) é um sistema compacto projetado para gravação por eletrogravura, composto por diversos elementos técnicos. A estrutura superior será feita de PVC (Cloreto de Polivinila), com tampa em PVC (Polivinil Cloride). Integrado à tampa, será criado um espaço isolado que acomodará uma bateria comum de 12V, responsável por alimentar o sistema seguramente.

O sistema organiza a fiação para criar uma corrente contínua, conectando o fio positivo (vermelho) à placa 1 (ânodo) e o fio negativo (azul) à placa 2 (cátodo), permitindo o fluxo elétrico necessário para a eletrólise. O reservatório em acrílico (30 × 10 × 20 cm) contém uma solução salina azul-clara que atua como meio condutor. A placa 1 (verde) opera como ânodo e a placa 2 (amarela) como cátodo, promovendo a gravação controlada durante o processo. O design modular e compacto torna o protótipo ideal para experimentações com a técnica de eletrogravura.

Figura 4 - Esquema Estrutural de Protótipo de Equipamento para Eletrogravura. Materiais: Reservatório em Acrílico (Polimetilmetacrilato). Tampa superior em



Fonte: Imagem de arquivo pessoal

O nosso objetivo com o desenvolvimento deste dispositivo é fornecer um equipamento prático, acessível e eficiente, permitindo que nossos estudantes experimentem a técnica de eletrogravura de forma prática e segura. A partir dos resultados alcançados, planejamos disponibilizar o dispositivo para professores de escolas públicas, o que permitirá que trabalhem os fundamentos da gravura em encavo com seus alunos, proporcionando o acesso a práticas artísticas e técnicas sustentáveis em contextos educacionais distintos.

Considerações finais

As iniciativas desenvolvidas no projeto demonstram ser possível alinhar práticas tradicionais da gravura com inovações sustentáveis e acessíveis. A introdução de materiais alternativos, como polímeros reciclados e tintas à base de água, não só contribui para a democratização do acesso às disciplinas práticas, como também responde à necessidade de um ensino mais ecológico. As experiências realizadas mostraram a possibilidade de manter a qualidade técnica e estética das gravuras, ao mesmo tempo, em que se reduzem os custos e os impactos ambientais.

A investigação também reforça a relevância da gravura no contexto contemporâneo, ao integrá-la com novas tecnologias e abordagens mais sustentáveis. Ao promover um ensino que valoriza a experimentação e a pesquisa interdisciplinar, a iniciativa garante que a gravura continue a evoluir e a ocupar um espaço significativo tanto no meio artístico quanto no educacional, preparando os futuros docentes e artistas para lidar com os desafios ecológicos e sociais do presente e do futuro. Nesse processo, o papel dos professores é essencial para que a transição entre as técnicas tradicionais e as abordagens inovadoras seja bem-sucedida. A experiência docente permite não apenas preservar o rigor técnico e a expressividade da gravura, mas também explorar novos caminhos que integrem práticas mais sustentáveis e inclusivas. Professores capacitados são agentes transformadores, capazes de inspirar estudantes a compreenderem a relevância histórica e contemporânea da gravura, ao mesmo tempo, em que desenvolvem práticas que dialoguem com as demandas do século XXI.

A implementação de práticas sustentáveis no ensino de gravura também exige a adaptação de equipamentos e espaços. A utilização de materiais e técnicas alternativas pode demandar modificações nos ateliês de gravura, como a instalação de sistemas de ventilação e exaustão mais eficientes, e a aquisição de novos equipamentos de proteção individual. A falta de recursos para realizar tais adaptações pode ser um obstáculo para a implementação plena de práticas mais sustentáveis.

Por fim, caminhos futuros para o ensino da gravura devem incluir o fortalecimento da formação continuada de professores, com ênfase em abordagens interdisciplinares que integrem conhecimentos artísticos, ambientais e tecnológicos. Oficinas e programas de capacitação poderiam explorar o uso de materiais inovadores, como tintas biodegradáveis e matrizes recicláveis, além de técnicas como a eletrogravura. Outra estratégia é incentivar a criação de redes colaborativas entre instituições de ensino, artistas e pesquisadores, para compartilhar experiências e práticas sustentáveis. Essas iniciativas não apenas ampliariam o repertório técnico dos docentes, mas também criariam uma comunidade comprometida com a preservação da gravura enquanto linguagem artística relevante e sustentável no século XXI.

REFERÊNCIAS

- BLISS, D. P. **A History of Wood Engraving**. Nova Iorque: Skyhorse Publishing, 2013.
- CASTRO, A. S. **O custo da educação superior para estudantes dos cursos de medicina e artes visuais da Universidade Federal do Amapá**. Orientadora: Valéria Silva de Moraes Novais. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Marco Zero, Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2021.
- DELLAGOSTIN, D. et al. **Gravura Não-Tóxica: Técnica e Poética**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas,

2008. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2008/cd/pages/pdf/LA/LA_01346.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

GAYATHRI DEVI, N. et al. **Art etching of graphene**. Kaohsiung: Royal Society of Chemistry, 2024.

MORO, J. M. **Un ensayo sobre grabado**: a finales del siglo XX. Santander: Creática Ediciones, 1998.

POHLMANN, A. R. et al. Nanotecnologia e gravura em metal: o trabalho colaborativo no laboratório científico. **Revista GEARTE**, v. 6, p. 165–181, 24 abr. 2019.

PYLYPCHUK, O.; KRIVENKO, O.; POLUBOK, A.; ZAPRYVODA, A.; ZAPRYVODA, V. Ecological innovations of materials in art objects to create a comfortable human environment. In: **INTERNATIONAL CONFERENCE ON MODERN EDUCATION MANAGEMENT, INNOVATION AND ENTREPRENEURSHIP AND SOCIAL SCIENCE (MEMIESS 2021)**, 2., 2021. Proceedings... [S. l.]: Atlantis Press, 2021. p. 1-6.

SABOUR, W. A. The Non-Toxic Contemporary Approach to Teaching Printmaking Art. **Arts and Design Studies**, v. 58, p. 52–55, 2017.

SCHONINGER VAN GROL, A. P.; BLAUTH, L. Gravura: procedimentos alternativos em litografia contemporânea. **Revista da Fundarte**, v. 32, jul. 2016.

WINCZEK, K.; WINCZEK, J. **The ecological techniques and materials in artistic graphic art**. E3S Web of Conferences. **Anais EDP Sciences**, 3 jul. 2018.

RESUMO: Proposição de um campo criativo interartístico denominado teatro acusmático, fazendo eco à provocação utópica do compositor musical e artista teatral francês Marc Luras, nos anos 1990. A noção de escuta abrangente é contextualizada no diálogo com referências do teatro cego, áudio-teatro e da música acusmática. Experimentações e reflexões do autor nas interfaces entre música e teatro apontam pistas para a poética do teatro acusmático e culminam em uma metodologia autoral de modelos de ação e interação sonora para fundamentar processos criativos conectando poética corporal, experiências de escuta e construção de sentidos. Apresenta-se, portanto, uma proposta prática para incorporar e ressignificar princípios e procedimentos da criação musical e da criação cênica em uma abordagem peculiar e pertinente ao drama da percepção preconizado nas reflexões e proposições.

Palavras-chave: Teatro cego, áudio-teatro, escuta acusmática, ação sonora, interação sonora.

FOR AN ACOUSMATIC THEATER: Reflections and Clues

ABSTRACT: Proposition of a creative interartistic field termed acousmatic theater, echoing the utopian provocation of French composer and theater artist Marc Luras in the 1990s. The notion of comprehensive listening is contextualized through dialogue with references to blind theater, audio theater, and acousmatic music. The author's experiments and reflections on the interfaces between music and theater provide clues for the poetics of acousmatic theater and culminate in an authorial methodology of models of sound action and interaction to support creative processes that connect bodily poetics, listening experiences, and meaning construction. Therefore, a practical proposal is presented to incorporate and reinterpret principles and procedures of musical creation and scenic creation in a unique and relevant approach to the drama of perception advocated in the reflections and propositions.

Keywords: Blind theater, audio theater, acousmatic listening, sound action, sound interaction.

Introdução

A temática deste texto é uma espécie de teatro liminal (Dubatti, 2020) que proponho discutir sob a designação de teatro acusmático. Essa designação faz eco à provocação utópica do compositor e artista teatral francês Marc Luras² na década de 1990 e busca capturar as especificidades de uma proposição de poética com sonoridades em cena.

Compartilho com Luras a inquietação do lugar interartístico entre música e teatro, o confronto entre a formação em composição musical e a imersão no fazer teatral como criador de sonoridades para a cena. O compositor tende a criticar o uso de sonoridades e músicas em cena como dispositivos referenciais. Ao mesmo tempo, revisa suas próprias concepções musicais, calcadas nas ideias de classificação dos sons por suas características morfológicas e análise das músicas por seus processos formais. As alternativas a uma visão dicotômica dessas oposições multiplicam-se a partir de impulsos criativos e do estudo de repertórios que transitam nessa fronteira³. Entretanto, por coerência com a natureza da questão, os caminhos possíveis

1 Doutorado em Música (Composição) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Música (Composição) - Texas State University - San Marcos (EUA). Bacharelado em Música (Regência) e Licenciatura em Educação Artística pela Universidade de Brasília (UnB). Professor adjunto da Universidade Federal do Tocantins (UFT), onde desenvolve ensino, pesquisa e extensão nas interfaces de criação musical e criação cênica. Contato: heitor_oliveira@uft.edu.br

2 O ensaio "Proposition pour une utopie: pourquoi pas un théâtre acousmatique" de Marc Luras foi publicado em 1992 (apud Guéhenneux, 2018).

3 Teatro musical experimental e teatro instrumental (Trubert, 2013), Teatro Composto (Rebstock e Roesner, 2012), musicalização como dispositivo do teatro pós-dramático (Lehmann, 2007) etc.

precisam ser percorridos e mapeados em sucessivas investidas criativas e reflexivas que particularizem e explorem aspectos pontuais da problemática, considerando uma diversidade de intenções expressivas, escolhas estéticas e contingências práticas.

Aqui, o foco é o desenvolvimento de uma proposta poética sonora para experiências de escuta acusmática, ou seja, aquelas em que as fontes dos sons não estão visíveis. Assim, a discussão a seguir é construída por meio do diálogo com artistas e repertórios do teatro cego (e seu desdobramento neotecnológico no áudio-teatro) e da música acusmática. Em ambos os casos, a costura de uma narrativa entre as referências e minhas práticas avança no sentido de exploração das pistas para a poética de um teatro acusmático. Na sequência, discuto como o desenvolvimento de uma metodologia autoral de criação com sonoridades em cena, denominada *SomAção*, contribui para a exploração de possibilidades expressivas, composicionais e dramatúrgicas no campo interartístico entre música e teatro, fornecendo mais pistas para uma poética do teatro acusmático.

Teatro cego e áudio-teatro

Há uma diversidade de abordagens possíveis à formulação e discussão de poéticas teatrais que abrem mão da visualidade em contextos presenciais ou por meio da mediação tecnológica. A temática é central na discussão sobre inclusão das pessoas com deficiência visual como espectadores, mas também em processos pedagógicos e criativos do teatro (Alves; Cerejeira, 2021; Cerejeira, Figueiredo; Alves, 2023). Evoca, ainda, toda uma linhagem de antecedentes e variações históricas, considerando a existência de peças radiofônicas desde os anos 1920 (Coronato; Collaço, 2008). A discussão desses aspectos, entretanto, extrapola o escopo deste ensaio, que tem um recorte baseado em reflexões estéticas e proposições poéticas.

Desse modo, inicio a discussão remetendo diretamente ao trabalho recente de Marcela Juárez (Desmontajes, 2021), do grupo de Teatro Oscuro Tandil, da Argentina, que compreende o teatro cego como um desencadear de possibilidades da poética corporal do ator e da experiência do espectador. O trabalho deste grupo específico se inicia como uma abordagem para o treinamento de atores, tematizando a escuta e as possibilidades de ação na ausência de visualidades. A pesquisa leva ao desenvolvimento de um teatro que não é para ver, nem mesmo para entender, mas sim para experimentar sensorialmente e subjetivamente. O ciclo se completa com a constatação de que o teatro cego coloca o espectador no centro da experiência teatral, proporcionando que construa uma narrativa pessoal.

Para Juárez, a dramaturgia sensorial do teatro cego é como um tecido de indícios que permitem ao espectador essa (re)construção pessoal de sentido. A dramaturgia sensorial a que se refere inclui estímulos olfativos e táteis, bem como auditivos. Conclui que, no teatro cego, o criador deve abrir mão de algumas definições de modo que quanto mais aberta a dramaturgia, mais interessante e efetivo será o espetáculo para o espectador. Há também uma transformação no papel dos atores, que não somente dizem textos e realizam cenas, mas também acompanham os demais atores e as reações dos espectadores em todos os momentos, numa dinâmica própria de trabalho coletivo. Para Juárez, a exploração da penumbra é, no fim das contas, uma delimitação investigativa que permite ao criador teatral não ficar preso aos limites marcados pelo alcance da visão.

O período de isolamento social da pandemia de covid-19 foi instigante para os pesquisadores do teatro cego, gerando experimentos em áudio-teatro. Marcela Juárez estabeleceu um intercâmbio criativo com Guillermo Dillon na produção de seus próprios experimentos nessa direção⁴. A trajetória de Dillon envolve

⁴ Os episódios de *Todo que oír* encontram-se disponíveis online: Episódio 1 <<https://youtu.be/yamnzYvzIMk>>, Episódio 2 <https://youtu.be/6_0klrLULs4>. Acesso em 24 de abril de 2025.

o uso de tecnologias na criação sonora para o teatro. É curioso notar que, antes do isolamento social, na prática teatral presencial, Juárez e Dillon não tinham encontrado a oportunidade de convergência em suas pesquisas. Em que pese os antecedentes históricos do teatro radiofônico, o áudio-teatro de Tandil possui uma genealogia própria, resultante da confluência das experiências de Juárez em teatro cego e de Dillon com as manipulações sonoras tecnológicas para a cena.

Em *Todo que oír*, os artistas limitam-se ao som espacializado como recurso de dramaturgia sensorial. Eles se atêm ao desafio de dirigir-se ao espectador individualizado, na medida em que se ouve a peça remotamente e assincronamente, por meio de fones de ouvido. A investigação poética é pela recuperação do auditivo que é capaz de nos levar aos demais sentidos. Em ambos os pequenos episódios, uma voz apresenta um relato que serve de guia ao ouvinte. No primeiro episódio, a espacialização sonora é fundamental para sugerir o trajeto da personagem. Depois, os processamentos de áudio constroem sensorialmente a atmosfera do insólito encontro entre a mulher e seu duplo. No segundo episódio, há um uso mais intenso de sons pontuais de cunho ilustrativo. Entretanto, evocam-se outras dimensões da experiência de escuta por meio dos processamentos de áudio, da inserção de sons não referenciais e da sobreposição dos elementos em diferentes camadas.

Recentemente, orientei duas estudantes de graduação em investigações artísticas e acadêmicas relacionadas ao teatro cego e ao áudio-teatro. Na orientação e colaboração artística com Vanessa Leão, criamos *Fragmentos da valsa n. 6*, a partir da dramaturgia de Nelson Rodrigues. O processo criativo foi organizado nas seguintes etapas: seleção de trechos da peça; sessões de gravação de material bruto com voz (Vanessa como atriz), instrumento musical (piano), ruídos do ambiente e diversos objetos remetendo de maneira objetiva ou subjetiva ao conteúdo do texto dramático e do desenvolvimento das cenas; escuta e seleção dos sons gravados; por fim, edição e mixagem dos sons para construção de dois breves episódios⁵.

Os episódios resultantes são como lampejos do estado psicológico da personagem Sônia. Não são registros sonoros de trechos de cenas da peça como poderiam ser encenadas em um palco. São recriações de sensações, associações e referências para o formato exclusivamente auditivo. Mesmo considerando os antecedentes históricos do teatro radiofônico, entendemos que o áudio-teatro, agora disseminado em plataformas *online* e aplicativos de mensagem, precisava ser compreendido em seu contexto específico das iniciativas dos fazedores de teatro frente às restrições impostas em um período de emergência sanitária. E, do ponto de vista criativo, como um espaço único para experimentar e repensar percepções, intenções expressivas e escolhas estéticas sob o filtro da mediação tecnológica.

Na orientação e colaboração artística com Bianca Nascimento, o ponto de partida foi o interesse no formato cênico intimista. Entendemos a noção de cena intimista no contexto mais amplo da noção de teatro de imersão, que se caracteriza pelo compartilhamento do espaço por ator(es) e espectador(es) e em procedimentos de desorientação sobre a passagem do tempo, as presenças e as percepções sensoriais, muitas vezes por meio do uso de recursos tecnológicos (Casiraghi, 2017). Assim, chegamos a uma prática relacionada ao teatro cego, como maneira de experimentar a desorientação sensorial, focando nos elementos auditivos.

Em uma das cenas, o espectador é subtraído de elementos visuais e a atriz diz o texto com acompanhamento de uma trilha de áudio pré-gravado, contendo sons suaves e contínuos. Parte do texto também foi incorporado à trilha gravada, com a voz da atriz sendo submetida a processamentos como

⁵ *Fragmentos da valsa n. 6*: Episódio 1 disponível em <<https://youtu.be/ZSmSy3XTl6c>> e episódio 2 disponível em <<https://youtu.be/aiY11yaGBal>>. Links acessados em 24 de abril de 2025.

reverberação e eco em alguns trechos. Para o espectador, sem o auxílio da visão, há uma certa ambiguidade entre o que a atriz está falando em tempo real e o que é conteúdo pré-gravado, gerando um efeito de confusão da presença.

Essa cena representa uma síntese das reflexões e experimentações discutidas até aqui. Efetivamente, as referências e processos criativos convergem na delimitação de um formato cênico em que ações vocais e sonoras são associadas à difusão de sons pré-gravados, para constituição de uma experiência estética presencial auditiva imersiva. A voz falada e a escuta semântica, focada na compreensão do significado das palavras, enunciados e narrativas, são o elemento central.

Para continuar a particularizar a noção de teatro acusmático, seguimos para o diálogo com artistas e repertórios do campo da música acusmática, abordando as temáticas de imagens sonoras e abrangência das experiências de escuta.

Música acusmática: da escuta reduzida a uma escuta abrangente

A composição de música por meio da gravação, geração e processamento de sons desde o século XX tem recebido uma série de designações – concreta, eletrônica, eletroacústica – que refletem prioritariamente a perspectiva composicional, seus dispositivos e abordagens. Refletem também a complexidade dos processos históricos⁶ e estéticos⁷ que convergem nesse ramo da composição musical acadêmica, baseado nas ideias de escuta reduzida, análise morfológica dos sons e manipulação do objeto sonoro (Schaeffer, 1966).

Paralelamente, buscando retratar a perspectiva do ouvinte na escuta mediada pelas tecnologias de gravação e reprodução sonora, surgiu a proposição de outra designação: música acusmática⁸. A explicação sobre o termo tem sido frequentemente associada a uma anedota sobre o filósofo grego da antiguidade Pitágoras, que, segundo se conta, fazia com que seus discípulos, pelos primeiros cinco anos, só pudessem ouvir suas aulas atrás de uma cortina, sem ver a sua figura. Assim, acusmática é esta experiência de escuta em que se ouve o som sem saber ou identificar visualmente a sua origem.

Na música acusmática, essa experiência de escuta refere-se inicialmente às transmissões radiofônicas e, posteriormente, também à prática de realização de concertos deste repertório. Para realização dos concertos de música acusmática, os centros de pesquisa passaram a desenvolver sistemas complexos de alto-falantes organizados em canais separados, que permitem a difusão sonora e projeção espacializada das composições. A difusão pode ser embutida na própria composição ou ser realizada em tempo real com dispositivos para o controle dos parâmetros da reprodução sonora. Nesses concertos é também recorrente a prática de reduzir a iluminação do ambiente durante a apresentação de cada obra. O caráter acusmático decorre não apenas da ocultação visual das fontes sonoras, mas também pelo uso de sons não convencionais e de processamentos de áudio que os tornam ainda menos reconhecíveis.

A partir dos anos 1970, alguns compositores de música em mídia fixa passaram a adotar a terminologia acusmática em relação a sua própria música. A noção de objeto sonoro é transmutada na noção de imagens sonoras, enfatizando que as análises morfológicas da escuta reduzida não são suficientes para capturar a complexidade das experiências de escuta que a situação acusmática permite construir e explorar. Uma

⁶ Para uma discussão detalhada deste processo, em que as questões técnicas e estéticas envolvidas são analisadas, remeto o leitor a Menezes (1991).

⁷ Para uma abordagem etnográfica do pluralismo na música eletroacústica acadêmica, remeto o leitor a Born (2022). A autora analisa como esse pluralismo pressiona pela superação da música acusmática como corrente dominante, incluindo-se aí questões como hibridações culturais e problematizações temáticas.

⁸ O crítico Jerome Peignot (1960) parece ter sido o primeiro a propor a expressão, trazendo inclusive a referência à anedota de Pitágoras. Schaeffer (1966, pp. 91-99) inclui um capítulo sobre a escuta acusmática, como aspecto inerente à sua concepção do trabalho com objetos sonoros, mas não adota a terminologia “música acusmática”.

distinção fundamental é o entendimento de que a ausência de visualização da fonte sonora não terá como consequência experiências de escuta pautadas pelo viés analítico, mas sim pela construção imaginativa de uma paisagem de imagens sonoras (Wishart, 1986, p. 43). Esses espaços acústicos subjetivos possuem alto teor emocional, já que são capazes de evocar aspectos diversos da experiência humana (Caesar, 2008, p. 67).

A corrente acusmática questiona, portanto, a transformação da escuta reduzida em critério estético para composição e recepção musical. Preconizam, em síntese, uma escuta abrangente.

Uma escuta abrangente é aquela em que atribuímos, aos sons, não somente os predicados plásticos de uma morfologia, nem só os atributos emprestados pelos sentidos vizinhos, porque é uma escuta em que a linha de corte entre percepção, sensação e sentimento está borrada. (Caesar, 2020, p. 306)

Assim, as abordagens composicionais em música acusmática são mais inclusivas e híbridas com relação aos tipos de sons utilizados e investem em processos de transformação das imagens sonoras e ambiguidade perceptiva entre pólos como: som-som, som-música; som captado por microfone, som gerado eletronicamente; som sem processamento, som com processamento. Defendem a indissociabilidade entre os aspectos subjetivos e objetivos da experiência de escuta acusmática, seu alto grau de indeterminação e opacidade à análise. No limite, entendem a escuta como, ela mesma, um processo de recriação da obra, às vezes à revelia das intenções do autor (Caesar, 2008, p. 93-94).

Na minha experiência de escuta da obra *Círculos ceifados* (1997)⁹, de Rodolfo Caesar, há dois tipos de narrativas de preenchimento da paisagem acústica imaginária. Na primeira delas, o espaço acústico é preenchido de maneira esparsa, em burburinhos de imagens sonoras evocativas de insetos e sapos, com suas estridulações localizadas ou trajetórias repentinas. Na segunda, é inundada por massas sonoras de sons como que órgãos com diversos registros e rugosidades. Ao longo dos quase 18 minutos de duração, há diversos modos de transição e alternância entre as duas narrativas. A partir de certo momento as massas sonoras parecem descrever trajetórias circulares no espaço acústico. O título provoca: seriam as massas sonoras representativas de visitantes desconhecidos que se aproximam de áreas rurais remotas com suas naves a produzir os fenômenos misteriosos dos círculos ceifados? Seria essa uma escuta excessivamente narrativa? Será que o compositor preferiria se eu fosse capaz de analisar os intrincados procedimentos de síntese eletrônica (Caesar, 2008) que dão origem aos sons que o ouvido teima em reconhecer como insetos?

Explorei a composição sonora-musical em mídia fixa a partir de experimentos sonoros colaborativos remotos que propus a estudantes e à comunidade no período de isolamento social da pandemia de covid-19. Naquele projeto, eu lançava nas redes uma provocação em forma de partitura/imagem, recebia clipes de áudio gravados por participantes voluntários, realizava uma edição mesclando todos os áudios recebidos e divulgava o resultado por meio do podcast Oficina de Criatividade Sonora¹⁰. Os áudios enviados incluíam uma diversidade sonora desconcertante: paisagens sonoras, sons de objetos do cotidiano doméstico, voz falada, voz cantada, instrumentos musicais, objetos utilizados como fontes sonoras musicais alternativas e sons eletrônicos. Para a edição, adotei como princípio realizar um mínimo de recortes e processamentos no material enviado pelos participantes. Minha intervenção composicional limitava-se a escolhas nas formas

⁹ Disponível em <<https://soundcloud.com/rodolfo-caesar/circulos-ceifados>>, acesso em 24 de abril de 2025.

¹⁰ O projeto como um todo e as reflexões sobre o papel das partituras/imagem foi discutido em Oliveira e Perotto (2020). Aqui, retomo apenas a etapa da composição em mídia fixa por meio da edição e mixagem dos áudios, devido ao paralelo desse processo com a música acusmática.

de sucessão ou sobreposição dos áudios. O desafio era compreender as características e potencialidades expressivas próprias a cada material para, em seguida, buscar construir poéticas sonoras convincentes.

No experimento sonoro colaborativo remoto *Ei-la visível, enfim!*¹¹ realizado em abril de 2020, os áudios recebidos incluíam sons de sintetizadores eletrônicos, sons domésticos cotidianos, fontes sonoras alternativas e vozes, inclusive a declamação de um texto de autoria de uma das participantes. A decisão fundamental que enquadra a composição é deixar o texto para o final, onde soa como uma espécie de resolução dramática. Na edição, os materiais sonoros são apresentados em sequência com transições que convidam o ouvinte a transitar entre o descritivo e o musical, entre o concreto e o abstrato, algumas vezes com efeito cômico.

Ao refletir sobre os critérios adotados nos diversos experimentos realizados nesse período a partir de referências da área de composição musical, listei uma série de atitudes de escuta envolvidas nessa prática: causal, semântica, reduzida (Schaeffer, 1966); paisagem sonora (Schäfer, 2011); musical (Zbikowski, 2017); dramatúrgica (Tragtenberg, 2008). De fato, a lista representa uma tentativa de sistematizar a prática e permanece como descrição apenas parcial das dimensões da experiência de escuta que os experimentos exigiam. De fato, o caráter inusitado dos materiais sonoros recebidos e o desafio de produzir o resultado como retorno concreto aos participantes e à audiência proporcionavam uma situação peculiar e um exercício profícuo.

A experiência de escuta, conforme investigada na música acusmática e nos meus experimentos sonoros colaborativos remotos da Oficina de Criatividade Sonora, mostra-se abrangente e aberta. As mediações tecnológicas não apenas fornecem procedimentos técnicos para o processo criativo, mas potencializam a expressividade e peculiaridade da modalidade acusmática de experiência sonoro-musical. Assim, o diálogo com os repertórios do teatro cego, áudio-teatro e música acusmática fornecem elementos para uma delimitação conceitual do teatro acusmático, naquilo em que ele se aproxima e se diferencia desses outros campos criativos. Na continuidade da discussão, abordo pistas para constituição de uma poética, ligada a procedimentos para o fazer pedagógico e criativo com sonoridades contemporâneas no teatro acusmático.

Ações e interações sonoras

Como compositor envolvido em processos criativos e pedagógicos nas interfaces entre música e teatro, tenho me deparado com situações que apresentam desafios quanto às metodologias de trabalho na sala de ensaio e na sala de aula. Minhas abordagens a essas situações se desenvolveram a partir da própria experiência e do estudo de referências artísticas e bibliográficas pertinentes a essas atividades, principalmente aquelas que retratam a perspectiva de outros compositores.

O desdobramento mais recente das minhas reflexões e práticas tem sido a proposição de uma metodologia de improvisação e experimentação com sonoridades em cena, que denominei *SomAção* (Oliveira, 2022). Trata-se de uma síntese pessoal de entendimentos e orientações que visam uma abordagem abrangente, a partir da delimitação e prática de modelos de ação e interação sonora. Os modelos fornecem um vocabulário que pode ser explorado por artistas e estudantes com diferentes tipos de formação e realizados com o corpo, instrumentos, objetos ou dispositivos. Uma importante premissa da metodologia é que as experiências de escuta são multidimensionais, multifocais, multirreferenciais, emergentes e situadas. Assim, há modelos de ação sonora relacionados a diferentes focos e dimensões da experiência de escuta, admitindo a emergência de múltiplas referências pertinentes ao próprio processo de criação sonora ou por

11 Disponível em <https://creators.spotify.com/pod/profile/heitor-ocris/episodes/Ei-la-visvel--enfim-ed63o5>, acesso em 24 de abril de 2025.

associações subjetivas.

A *SomAção* tem sido desenvolvida por meio de experimentações em sala de ensaio, com a participação de estudantes de graduação com diferentes experiências nas áreas de música, teatro e comunicação. Inicia-se, em círculo, com a prática pontual de um modelo de ação sonora, mediada por explicações verbais, demonstrações e comentários sobre as ideias e possibilidades. Em seguida, é realizada uma sessão de improvisação estruturada que, a partir do estabelecimento de algumas diretrizes, deve ser vivenciada sem direcionamentos adicionais ou interrupções. Assim, as sessões de improvisação constituem experimentos sonoros colaborativos, que são gravados em estéreo, para registro e discussões posteriores¹². Nota-se uma diferença significativa das experiências de escuta durante a realização do experimento e ao revisitar a gravação, ou seja, ao submetê-la a uma situação de escuta acusmática.

No experimento intitulado *Casinha de Sons*¹³, realizado em agosto de 2023, o modelo de ação sonora estudado foi a *Sustentação*, caracterizado pela intenção de prolongar, buscando a qualidade expressiva de permanência. No intuito de dar a um som a maior duração possível, a realização do modelo de ação sonora *Sustentação* muitas vezes se depara com os limites inerentes a determinada fonte sonora, como o esgotamento do fôlego em uma nota cantada, o tempo de vibração das cordas de uma viola ou a brevidade inevitável de sons percussivos como o de um tambor. Também exige a busca de soluções alternativas na manipulação dos instrumentos ou objetos, de maneira a obter a prolongação desejada, por exemplo, por meio do deslizamento contínuo de uma vareta sobre a superfície de um cano ou da realização de um tremolo¹⁴ em fonte sonora percussiva.

As diretrizes para delimitação do experimento foram complementadas por algumas definições adicionais. As interações sonoras deveriam ocorrer na perspectiva do modelo *Burburinho*, caracterizado pela intenção de sobrepor diversas camadas sonoras, visando a qualidade expressiva de imersão em um ambiente sonoro. Foram definidos também o espaço e os materiais que poderiam ser utilizados, incluindo voz, instrumentos e uma estrutura cenográfica de PVC. Por fim, foi estabelecida a regra que cada participante da sessão de improvisação só poderia tocar o instrumento *cowbell* uma única vez e que após todos terem tocado, o experimento deveria ser encaminhado para sua conclusão.

Na escuta da gravação de *Casinha dos Sons*, nota-se como os participantes vão além das diretrizes básicas do experimento, utilizando os campos de escolha abertos pelos modelos de ação e interação sonora para criar e negociar diferentes maneiras de preenchimento do tempo e do espaço. Na escuta, a percepção da alternância de timbres, planos e densidades sonoras que podem ser percebidas como uma música experimental e como uma sucessão de imagens sonoras, ou seja, uma narrativa tênue cujo sentido fica à cargo do ouvinte construir ou imaginar.

Já no experimento *Raquel, um toque de magia*¹⁵, realizado em abril de 2023, os modelos de ação sonora são *Ostinato* e *Leitura*. O *Ostinato* é um modelo de ação sonora que desenvolve a qualidade expressiva de temporalidade cíclica, por meio da repetição de células musicais rítmicas e/ou melódicas. Como em experimentações anteriores os ostinatos percussivos haviam sido amplamente explorados, nesta ocasião o objetivo específico era desenvolver ostinatos vocais. No ostinato vocal, surge a necessidade de maior foco

12 Gravações realizadas com gravador Zoom H4n Pro, sem edições ou processamentos posteriores.

13 Disponível em <<https://creators.spotify.com/pod/profile/heitor-ocris/episodes/Casinha-de-sons-e28d7nt>>, acesso em 25 de abril de 2025.

14 Termo musical que designa a repetição rápida de um som ou alternância rápida entre dois sons em uma velocidade suficiente para que seja percebido mais como continuidade sonora do que como sucessão de sons curtos separados.

15 Disponível em <<https://creators.spotify.com/pod/profile/heitor-ocris/episodes/Raquel--um-toque-de-magia-e2241bs>>, acesso em 24 de abril de 2025.

na escuta musical harmônica e emerge a possibilidade de utilizar palavras. De modo geral, a realização conjunta de ostinatos apresenta focos de escuta relacionados a pulso, andamento, sincronia e defasagem. No desenvolvimento da sessão de improvisação, notou-se a possibilidade de criação de planos sonoros, e uma maior flexibilidade para ajustes no decorrer das repetições. Assim, tornava-se possível adequar-se ritmicamente e harmonicamente, de maneira sutil, ao acúmulo gradativo de vozes na realização simultânea de ostinatos vocais pelo grupo.

O roteiro da sessão de improvisação foi definido por meio de dois dispositivos. O primeiro era a disponibilidade de dois instrumentos de percussão de efeito (carrilhão e queixada) que poderiam ser utilizados a qualquer momento por qualquer participante e que funcionariam como comando para interrupção e pausa imediatas. O segundo era a leitura de trechos do livro “Contraponto modal: manual prático”, de Any Raquel Carvalho. Ficou definido que ao longo de toda a sessão deveriam ocorrer três leituras. Após a terceira leitura, estaria encerrado o experimento.

Na escuta de *Raquel, um toque de magia* emerge, da sobreposição dos ostinatos vocais, dois modelos de interação sonora. Em alguns momentos, a interação sonora adquire maior sincronia e consonância, gerando uma Polifonia de linhas melódicas independentes, mas complementares. Em outros momentos, o resultado sonoro é mais cacofônico, resultando em um Burburinho de vozes cantadas. As leituras trouxeram a dimensão semântica da escuta para este experimento e, embora os textos não tenham cunho dramático ou narrativo, o enquadramento ou deslizamento de sentidos da palavra dá um caráter distinto à experiência de escuta como um todo. Assim, à medida que o texto lido comenta sobre a existência de técnicas de composição musical de determinado período histórico, as texturas vocais parecem ser, pelo menos parcialmente, interpretadas como supostas ilustrações dessas técnicas. Além disso, os participantes incorporaram palavras a seus ostinatos vocais, repetindo palavras e expressões lidas nos textos ou inserções espontâneas. Algumas dessas palavras soam como comentários às demais sonoridades. Mas outras, principalmente as que são muito repetidas, têm a força de seu sentido semântico enfraquecida e passam a soar mais como timbres e articulações das sonoridades vocais.

A principal diferença entre os dois experimentos discutidos é a ausência ou presença da palavra e, conseqüentemente, da dimensão semântica da experiência de escuta. Essa escolha foi proposital. Por um lado, permite sublinhar como as ações e interações sonoras podem construir sucessões de imagens sonoras que se constituem como narrativas tênues, porém ricas em possibilidades expressivas e de sentido, particularmente na situação de escuta acusmática. Por outro lado, revela como a presença da palavra não precisa submeter todas as sonoridades ao caráter ilustrativo ou de marcação emocional relacionado ao sentido semântico que delas se extrai. Portanto, nesse tipo de experimento, a palavra gera um jogo de sentidos, ora convergentes, ora divergentes, com efeitos descritivos, irônicos, percussivos, *nonsense* etc.

Em síntese, o desenvolvimento da *SomAção* tem permitido o mapeamento e caracterização gradativa de modelos de ação e interação sonora, resultando em uma diversidade de recursos para experimentação e improvisação com sonoridades em cena. A musicalidade não está condicionada pelo idiomatismo musical (ou sua negação). A construção de narrativas não está condicionada ao texto (se houver). A principal relevância desta abordagem para a reflexão sobre um campo criativo interartístico é ter as ações e interações sonoras como eixo de articulação entre poética corporal, experiências de escuta e construção de sentidos. Esses princípios estão dentre aqueles que entendo como fundantes para a possibilidade de um teatro acusmático.

Considerações finais

A proposição do teatro acusmático enquadra o desenvolvimento desta discussão de referências e experiências que, de outro modo, poderiam não ter coesão entre si. Assim, a ideia de teatro acusmático reflete uma síntese pessoal de práticas e concepções advindas dos campos teatral e musical. Nesse sentido, as minhas próprias produções abordadas no decorrer do texto, embora tenham seus contextos e objetivos, são aqui ressignificadas como pistas ou prévias de um teatro acusmático.

As referências de teatro cego e áudio-teatro abordam práticas criativas advindas do teatro que se valem da escuta sem auxílio da visão. As principais questões levantadas no diálogo com essas referências são: as implicações para a poética corporal e vocal de atuação; a relevância das tecnologias de processamento de som como potencial poético, expressivo e narrativo no teatro; o caráter imersivo da experiência sensorial auditiva. Nas minhas experiências de orientação e co-criação de experimentos em áudio-teatro ou cenas teatrais cegas, tive a oportunidade de provar e refletir sobre as possibilidades criativas no contexto em que as experiências de escuta estão enquadradas pela predominância de textos e da voz falada.

As referências sobre música acusmática abordam uma prática composicional musical radical, na qual os sons são tratados de maneira emancipada, buscando aprofundar as possibilidades de uma escuta abrangente, não condicionada pela visão, pelo idiomatismo musical e pela morfologia sonora. As principais questões levantadas no diálogo com essas referências são: a delimitação da ideia de imagem sonora como unidade de escuta; a diversificação das tecnologias de gravação, processamento, edição e difusão sonora; a constatação da paisagem sonora imaginária e de reações viscerais a esse espaço acústico como resultado da experiência de escuta acusmática. Nas minhas experiências de escuta da música acusmática, percebo a sucessão de imagens sonoras e paisagens sonoras imaginativas com potencial para construção narrativa, percepção geralmente encorajada pela opção dos compositores de adotarem títulos sugestivos para as peças. Em uma de minhas experiências de criação musical em mídia fixa, realizada no contexto de experimentos sonoros colaborativos remotos, deparei-me com a alternância de modos de escuta e com o inusitado como possibilidade estética.

O desenvolvimento da metodologia da *SomAção* resulta de uma síntese pessoal de possibilidades criativas e pedagógicas no campo interartístico entre teatro e música. A contribuição da metodologia refere-se principalmente ao aspecto poético: os modelos de ação e interação sonora podem fundamentar processos criativos conectando poética corporal, experiências de escuta e construção de sentidos. A *SomAção* é a proposta prática concreta para incorporar e transcender princípios e procedimentos da criação musical e da criação cênica em uma abordagem peculiar e pertinente ao drama da percepção preconizado nas reflexões e proposições rumo ao teatro acusmático.

Assim, tomando como referência as definições de Dubatti (2016) sobre os elementos do teatro, o teatro acusmático que se projeta é uma experiência teatral liminal realizada em território compartilhado, na penumbra, escuridão ou de olhos vendados. Os atores realizam uma poética corporal de ações e interações sonoras, com uso de recursos tecnológicos de difusão sonora de sons pré-gravados, amplificação e/ou processamento eletrônico de sons em tempo real para intensificar a desorientação sensorial e os efeitos de deslocamento e multiplicação de presenças. A expectativa volta-se a uma sucessão de imagens sonoras, admitindo-se uma escuta abrangente, na qual se misturam percepção, sensação e sentimento.

Ainda que permaneça no terreno da utopia, a proposição do teatro acusmático como poética com sonoridades em cena responde às inquietações e descobertas da trajetória criativa, pedagógica e acadêmica deste artista-pesquisador. Em outras palavras, a realização do teatro acusmático conforme aqui explicitado,

parece ser o próximo passo necessário na concretização do pensamento criativo do autor. E, não por acaso, ecoando as provocações de Marc Luras, outro compositor imerso no diálogo com o fazer teatral, na década de 1990. A continuidade do ciclo de experimentações práticas e reflexões visa contribuir para a compreensão da diversidade das vertentes criativas e pedagógicas artísticas contemporâneas, particularmente no que se refere às interfaces entre música e teatro.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Jefferson Fernandes; CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão. Visualidade e audiodescrição: a cena teatral sob o ponto de vista da deficiência visual. **Aspas**, São Paulo, vol. 10, n. 2, p. 8-23, 2021. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/aspas/article/view/184816>. Acesso em: 20 out. 2024.
- BORN, Georgina. The dynamics of pluralism in contemporary digital art music. In: BORN, Georgina (Ed.). **Music and Digital Media: a planetary anthropology**. Chapter 8. London: UCL Press, 2022, pp. 305-377. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/j.ctv2pzbkcg>. Acesso em: 20 out. 2024.
- CAESAR, Rodolfo. O som não é uma coisa em si, e sim o transporte de coisas que vazam. **Revista Música**, v. 20, n. 1, Universidade de São Paulo, julho de 2020, pp. 297-308.
- CAESAR, Rodolfo. **Círculos ceifados**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2008.
- CASIRAGHI, Mauricio Pezzi. **Insônia: A tecnologia audiovisual como catalisadora para a imersão no teatro**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178613>. Acesso em: 20 out. 2024.
- CEREJEIRA, Thiago de Lima Torreão; FIGUEIREDO, Laura Maria de; ALVES, Jefferson Fernandes. Da peça radiofônica à peça sonora: ecos e sintonias na pedagogia do teatro. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 48, Jan./Dez. 2023. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/65330>. Acesso em: 20 out. 2024.
- CORONATO, Vivian; COLLAÇO, Vera. Radioteatro e o direito de sonhar. **DApesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 1279, 2008. DOI: <https://doi.org/10.5965/18083129030520081279>. Acesso em: 20 out. 2024.
- DESMONTAJES. **Episodio 2: El Teatro Oscuro de Marcela Juárez**. Entrevistada: Marcela Juárez. Entrevistadores: investigadores del IPROCAE, Centro de Investigaciones Dramáticas. Facultad de Arte. UNCPBA. Argentina. Junho, 2021. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3G5UVcYbNum9gfmCHgwIT7>. Acesso em: 20 out. 2024.
- DUBATTI, Jorge. Experiencia teatral, experiencia tecnovivial: ni identidad, ni campeonato, ni superación evolucionista, ni destrucción, ni vínculos simétricos. **Rebento**, São Paulo, n. 12, p. 8-32, jan - jun 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/609/397>. Acesso em: 20 out. 2024.
- DUBATTI, Jorge. **O Teatro dos Mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Edições SESC, 2016.
- GUÉHENNEUX, Nolwenn. Musique acousmatique: à écouter ou à voir ? In: JOUBERT, Muriel (Org.). **La musique: art du temps ou art de l'espace?** Disponível em <https://sites.univ-lyon2.fr/cahiersdemusique/tag/acousmatique/>. Acesso em: 20 out. 2024.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MENEZES, Flo. Um olhar retrospectivo sobre a história da música eletroacústica (1991). In: MENEZES, Flo (Org.). **Música eletroacústica: história e estéticas**. 2a. edição. São Paulo: Edusp, 2009, pp. 17-48.
- OLIVEIRA, Heitor Martins. Modelos de ação e interação sonora: gênese de um sistema de improvisação. **A Luz em Cena: Revista de Pedagogias e Poéticas Cenográficas**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 1-20, 2022. DOI: 10.5965/2764.4669020420220203. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/aluzemcena/article/view/22798>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- OLIVEIRA, Heitor Martins; PEROTTO, Leonardo Luigi. Oficina De Criatividade Sonora: Concepts About Music, Images and Sounds in a Collaborative Experimental Podcast in Northern Brazil. **INSAM Journal of Contemporary Music**, Art and Technology, No. 5, Vol. II, December 2020, pp. 108-126. DOI: <https://doi.org/10.51191/issn.2637-1898.2020.3.5.108>. Acesso em: 14 abr. 2024.
- PEIGNOT, Jerome. De la musique concrète à l'acousmatique. **Esprit** (1940-), Nouvelle série, No. 280 (1),

1960, jan, pp. 111-120.

REBSTOCK, Matthias; ROESNER, David. **Composed Theatre: aesthetics, practices, processes**. Kindle Edition. Bristol, UK / Chicago, USA: Intellect, 2012.

SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objets musicaux**. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

SCHAFER, Murray. **A afinação do mundo**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. 2ª edição. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

TRAGTENBERG, Livio. **Música de cena: dramaturgia sonora**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TRUBERT, Jean-François. Théâtre musical et théâtre instrumental. In: DONIN, Nicolas; FENEYROU, Laurent.

Théories de la composition musicale au XXe siècle. Volume 2. Lyon: Symétrie, 2013, pp. 1269-1295.

WISHART, Trevor. Sounds Symbols and Landscapes. In: EMMERSON, Simon. **The Language of Eletroacoustic Music**. Capítulo 3. London: The MacMillan Press, 1986, pp. 41-60.

ZBIKOWSKI, Lawrence. **Foundations of musical grammar**. New York: Oxford University Press, 2017.

RESUMO

Nelson Rodrigues escreveu *Senhora dos Afogados*, em 1947, peça que teve sua estreia no palco em 1954. Classificada como uma das peças míticas do autor, pelo intertexto com o mito de Electra, esse texto dramático apresenta Moema Drummond e seu núcleo familiar. De acordo com Bornheim (2007) toda tragédia pergunta se a medida está em uma particularidade ou se reside em algo que a transcende: eis o percurso de Moema, o qual se realiza através do desenvolvimento da ação que consiste na progressiva descoberta da verdade, ou melhor, da aparência em que estava imersa, da percepção da limitação das medidas iniciais. A proposição deste artigo é abordar essa trajetória da personagem Moema e sua repercussão dentro da peça, que é configurada pelo trabalho estético do dramaturgo de imbricamento do referencial da tradição, baseado no gênero trágico, com temas da modernidade e de seu escopo de autoria emblemática a mover o leitor/espectador.

PALAVRAS-CHAVE: Personagem, dramaturgia, trágico, Moema.

A RODRIGUEAN CHARACTER: MOEMA DRUMMOND

ABSTRACT

Nelson Rodrigues wrote *Senhora dos Afogados* in 1947, and it premiered on stage in 1954. Classified as one of the author's mythical plays due to its intertextuality with the myth of Electra, this dramatic text introduces Moema Drummond and her family nucleus. According to Bornheim (2007), every tragedy questions whether measure lies in a particularity or something that transcends it. This is Moema's journey, which unfolds through the development of the action— a progressive discovery of the truth, the illusion in which she was immersed, and the limitation's realization on her initial perceptions. The article's purpose is to examine Moema's trajectory and its impact within the play, which is shaped by the playwright's aesthetic approach of intertwining traditional references, rooted in the tragic genre, with modern themes and his emblematic authorship, engaging both the reader and the spectator.

KEY WORDS: Character, drama, tragic, Moema.

A DRAMATURGIA DE NELSON RODRIGUES

A obra dramática de Nelson Rodrigues (1912-1980) é composta por dezessete peças e foi classificada por Sábato Magaldi em peças psicológicas, peças míticas, tragédias cariocas; classificação que recebeu a anuência do dramaturgo. Suas peças apresentam um pensar sobre o amor, as frustrações, o poder do dinheiro, a morte. As personagens são construídas no sentido de mostrarem sua verdade interior, sem censura ou convenções, ou melhor, quebram as convenções; há um desnudamento do indivíduo. E é através desse desnudar que se chega à solidão, que se vai fundo na miséria existencial, na condição trágica da existência.

Como observa Sábato Magaldi (2010), Rodrigues é um analista não-convencional da realidade, visto que não exprime o jogo das sutilezas do cotidiano, mas as violentas explosões de sentimentos, episódios que recusam o trivial. São crimes, suicídios, incestos, desregramentos, a loucura a assolar algumas personagens, doenças e defeitos físicos a marcar outros, a constante oposição entre familiares.

Nesse sentido, quando a obra de Nelson Rodrigues aparece no cenário nacional, destoa não só pelos assuntos tratados, mas também pelo gênero, a tragédia, pois, como contextualiza Magaldi (2010), a

1 Professora do curso de Artes Cênicas, do departamento de Artes, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atuando nas áreas de escrita dramática, dramaturgia, história do teatro. Linhas de pesquisa e áreas de interesse concernentes à reverberação da tradição no contemporâneo, gênero trágico e cômico, práticas de escrita e de leitura, escrita criativa, personagem. Integrante dos grupos de pesquisa do CNPq: Linceu - Visões da Antiguidade Clássica (Unesp); A máscara, o ator e o objeto – experimentando métodos (UFSC). elisana.carli@ufsc.br

dramaturgia brasileira era formada basicamente por comédias de costumes e dramas. A opção pelo gênero trágico é extremamente significativa, ainda mais não tendo a literatura dramática brasileira tradição neste gênero. A tragédia implica na observação de valores e balizas, acontecendo “num mundo organizado, de limites claros, governado pelo sentido, ainda que insondável”, como afirma Donald Schüler (1985, p.113).

Ao afirmar que faz um teatro do desagradável², Rodrigues lembra a linha proposta por Artaud de que o teatro foi feito para abrir coletivamente os abscessos. Nesse sentido, as personagens mostram sua verdade interior, há o desnudamento do indivíduo, para além do referencial social reconhecido, reafirmando a solidão do ser frente à sociedade; assim, pensar o amor, os jogos de poder, as frustrações, a morte se tornam uma constante na obra rodrigueana, estabelecendo dicotomias, geradoras de conflitos, tais como: amor x prazer; moral x imoral; passado x presente; permitido x proibido. Essas dicotomias percorrem sua dramaturgia não em decorrência de uma limitação, mas em busca da ênfase, da essência, de um efeito de acúmulo. Essa característica tornou possível uma correlação com o movimento expressionista, como apontam vários estudos. Rosenfeld, ao tratar do expressionismo, expõe:

[...] o que importava aos expressionistas não foi a beleza ou harmonia da obra e sim a força expressiva. A intensidade da expressão não se detém ante o feio e o nauseabundo. Pelo excesso hiperbólico na descrição do asqueroso tenta-se exprimir a decomposição da sociedade e o absurdo das condições reinantes [...]. (ROSENFELD, 1993, p.285)

Pode-se pensar, então, que é pela composição dos excessos³ que a literatura dramática de Nelson Rodrigues cause polêmica e impacto, principalmente junto ao público.

MOEMA DRUMMOND

Escrita em 1947⁴, teve sua estreia em 1954, *Senhora dos Afogados* é composta por três atos, com dois quadros em cada ato, os quais apresentam o desvendar da família Drummond, formada pelo casal Misael e Dona Eduarda, seus filhos Paulo, Clarinha, Dora e Moema e a avó, Dona Marianinha, mãe de Misael, a louca da família. Com a morte de Clarinha, que morreu afogada no mar, como sua irmã Dora, a ação se inicia no dia do aniversário de casamento de Eduarda e Misael, mesmo dia em que, há dezenove anos, uma prostituta fora assassinada. Rumores acusam o juiz e ministeriável Misael Drummond como autor do crime. Em desagravo pela suspeita, colegas oferecem um banquete em homenagem e sinal de apoio ao juiz. Contudo, em casa, confessa ser o criminoso ao Noivo de Moema, filho bastardo e desconhecido de Misael com a prostituta. Eduarda foge com o Noivo, por quem sentia-se atraída, deixando a casa dos Drummond, indo para um café no cais, bordel da avó do Noivo. Moema ardilosamente motiva o irmão a matar o amante da mãe, e o pai a vingar-se dessa. Finalmente sozinha com o pai, Moema confessa ter matado as irmãs, dizendo-se igual ao pai enquanto criminosa. Misael morre e Moema é a única que sobrevive, visto que a

² As peças *Álbum de família*, *Anjo Negro*, *Senhora dos afogados* e *Dorotéia* compõem o conjunto que o autor nomeou como Teatro Desagradável, de acordo com Teatro desagradável, in *Dionysos*, Rio de Janeiro: SNT-MEC, nº1, outubro de 1949, p.16-21. Para aprofundamento desse tema ver ALMEIDA, Verônica Fabrini Machado de. *O desagradável e a crueldade: o teatro mítico de Nelson Rodrigues sob a perspectiva do teatro da crueldade de Antonin Artaud*. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

³ Vale lembrar a alcunha que o autor recebeu, Flor de obsessão.

⁴ A peça sofreu interdição em 1948 por órgãos oficiais do governo. A censura foi baseada na consideração de um excesso de relações incestuosas, crimes e indecorosidades, que afetariam a moral. Sua estreia corre no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em primeiro de junho de 1954. (Magaldi, 2010). Apresentada pela Companhia Dramática Nacional, com direção de Bibi Ferreira, cenografia de Santa Rosa. Para ficha técnica completa do espetáculo vide verbete *Senhora dos Afogados*, *Enciclopédia Itaú Cultural*.

avó também morrerá.

Além do núcleo Drummond, outras personagens, tratadas mais sinteticamente pelo dramaturgo, compõem a peça: os vizinhos, que representam uma espécie de coro, e no cais, o Vendedor de Pentes, Sabiá e as mulheres do bordel, que choram a morte da companheira. Como os vizinhos, essas também formam um coro, elemento de composição das tragédias da Antiguidade grega.

A relação de identificação de Moema com o pai e de repulsa pela mãe retoma o mito de Electra, cuja estória é marcada pela sublevação dos filhos, Electra e Orestes, contra a mãe Clitemnestra. Essa, em conjunto com Egisto, assassinara Agamemnon, marido e pai. O aspecto de desenvolvimento dos mitos como argumento inicial de autores é uma estratégia de criação vista em diferentes gêneros e períodos, como identificado com esse mito, que faz parte do ciclo troiano, e foi abordado pelos três tragediógrafos gregos em textos que persistiram ao tempo e chegaram até nós, resistindo como o único mito abordado pelos três autores da Grécia antiga⁵. De Ésquilo (c.525-456 a.C.), a trilogia *Oresteia*, damos destaque para a segunda peça *Coéforas* (458 a.C.); de Sófocles (c.496-405 a.C.), *Electra* (c.420-410 a.C.), de Eurípides (c.485-406 a.C.), *Electra* (c.413 a.c.). A produtividade desse mito também aparece em obras do século XX, como *Elektra*, de Hugo von Hofmannsthal (1874-1929); *Mourning becomes Electra*, de Eugene O'Neill (1888-1976); *Electre*, de Jean Giraudoux (1882-1944), para uma breve exemplificação.

No referencial grego, no mito e nas peças como na de Eurípides, logo se sabe da vontade e das intenções da protagonista. Em *Senhora dos Afogados*⁶, somente ao final do segundo quadro do segundo ato é que se relacionam os índices dados desde o primeiro ato, percebendo então, o agir da personagem trágica e suas consequências: Moema tenta adequar a realidade ao que deseja: quer ser a única mulher na vida de seu pai. A partir desse pressuposto, polos geradores de conflito se estabelecem, os quais ela busca superar, tentando ser a ordenadora do cosmos dos Drummond. Essa posição que pressupõe uma soberania sobre as pessoas e as situações se origina, dentre outros fatores, da necessária individualidade do herói trágico como Hegel (1993) aborda, bem como da chamada liberdade moral, de acordo com Schiller (1964). Moema faz de seus valores a medida do real, enfatizando uma subjetividade em que a individualidade é a medida das coisas.

Se o motivo dos conflitos não é declarado *a priori*, o mesmo não ocorre com os embates fomentadores desses conflitos, manifestados de modo claro e evidente, os quais Moema faz questão de não mitigar, ao contrário, revela e reforça-os. Desses, a mais forte é a antinomia filha e mãe, que se apresenta desde o início. Nos diálogos Moema expressa autoridade e poder no enfrentamento com a mãe, a qual representa um obstáculo na obtenção exclusiva do amor do pai. Esta autoridade e este poder também são observados quando Moema tenta ordenar o “caos/cosmos” Drummondiano pela sua lógica, afirmando: 1) sabia que Clarinha morreria; 2) não foi suicídio; 3) que foi um acidente; 4) o corpo não deve ser procurado; 5) ela (Moema) não morrerá; 6) será a única filha e mulher.

Assim, entendemos que Moema age no sentido de estabelecer a sua ordem, a sua *diké* (justiça) regulando e dispondo de atitudes e de um discurso planejados para enredar os demais personagens, o que facilitaria a realização de seus objetivos, aos quais dedica sua existência. Ao usar somente roupas da cor preta, o faz devido a uma promessa: usará branco somente no dia mais feliz: isto ocorre no final da peça, ao estar sozinha com o pai, após a morte de todos. Se deseja uma realidade e faz promessas, Moema também

⁵ Cabe o destaque feito por Kitto (1990, p.9), “Ésquilo, Sófocles e Eurípides tem uma forma diferente do pensamento trágico.” Sobre essa configuração variada do fazer estético desses tragediógrafos vide Silva, 2010, em especial p.35.

⁶ De acordo com Nuñez (1995), ainda que Nelson Rodrigues tenha usado a obra de O'Neill como ponte até os gregos, seu enredo é totalmente original. Acerca dessa questão, Prado (2009, p.51-52) também pontua esse intertexto do teatro rodriguelano, apontando *Álbum de família*, *Anjo Negro*, *Senhora dos Afogados*.

arquiteta situações reais, trabalha para que possa cumprir seu juramento, isto é, vestir branco quando seu sonho se realizar. É o que se depreende ao contar ao irmão a verdadeira e primeira intenção de seu noivado: aproximar a mãe de outro homem.

Em um diálogo com o pai, reitera seu desejo e a certeza de um domínio sobre o que virá, sobre o tempo futuro, como se estivesse em suas mãos o tempo e os fatos; ao tirar os sapatos do pai, tarefa que era feita por Clarinha, ela afirma: “Agora sou eu. E amanhã, e depois, e sempre.” (RODRIGUES, 1981, p.275).

Moema acredita ter domínio não só sobre o tempo, sobre os acontecimentos, mas também sobre as pessoas, visto que eliminara as irmãs, cuida da avó, defende-a, posiciona-se contra a mãe e ainda consegue influenciar o irmão. Essa posição que pressupõe uma soberania sobre as pessoas e as situações se origina, dentre outros fatores, da necessária pressuposição de autonomia, uma das marcas do personagem trágico. Moema, ainda que atue, encontra certa imobilidade externa, visto que está em confronto com o que Hegel (1993) qualifica de realidade objetiva, no caso, a família, entendida como um valor de aceção sagrada e natural. Contudo, Moema está subjetivamente livre, pois se sobrepõe a valores instituídos e “naturais”. Deseja o homem que corporifica a figura de seu pai, quer romper os laços de sangue que lhe são obstáculos para instituir um novo cosmos, uma outra ordem; de figura secundária naquele universo pré-estabelecido, a família Drummond, em que se encontra quer ser a figura principal, e única, ao lado de Misael. A interdição desse desejo, o sofrer pela atenção não recebida, a circunstância de dividir os afetos com os membros do ambiente doméstico, a vontade de que mudanças ocorressem podem ser entendidos como elementos possibilitadores de uma força e determinação que a tornam forte e sagaz, manifestando-se trágica por impor-se e agir conscientemente. Desta maneira, Moema é a geradora de alguns polos de conflito, além dos já existentes, tais como: pai x mãe; filho x filha; mãe x filha; sogra x nora, os quais são claros e estão estabelecidos desde o início.

No segundo quadro, do último ato, tem-se a impressão de que Moema conseguiu resolver os conflitos à sua maneira, após a morte da mãe, realizando seu sonho de vestir roupas brancas. Contudo, a realização é efêmera e não se concretiza de todo, visto a morte de Misael, em seus braços, encontrando-se só; nem mesmo o espelho reflete sua imagem. Essa configuração permite retomar nossa elaboração acerca do trágico, visto que entendemos o trágico como um conflito em que há ascensão e queda do indivíduo. Moema consegue atingir seus intentos, mas, como figura trágica, sente a fugacidade a conformar a obtenção do ideal, para o consequente vazio, a perda de um sentido imediato.

Essa situação é denominada de mudança de fortuna, ou peripécia, como Aristóteles (1452a 22) apresenta, pois passa de um estado para outro, e no que diz respeito a Moema essa mudança parece-nos abrupta e chocante, pois fica sozinha com o pai, dando a entender a obtenção de seu objetivo. Porém, essa sensação é aparente, quer para a heroína quer para os leitores/espectadores; a sugestão leva a todos por um caminho para, então, negá-lo. De certa forma, cria-se outra dualidade, o estabelecimento de uma trajetória que revela a aparência e essência. Bornhein (2007) afirma que o percurso da tragédia é justamente para mostrar não a essência do indivíduo, mas a aparência em que ele vivia.

De acordo com Emil Staiger (1975), o trágico aniquila os contornos constituintes de um mundo:

Quando se destrói a razão de uma existência humana, quando uma causa final e única cessa de existir, nasce o trágico. Dito de outro modo, há no trágico a explosão do mundo de um homem [...] (STAIGER, 1975, p.147).

Nesse final de *Senhora dos Afogados* apreendemos um aniquilamento total das verdades e das forças formadoras da protagonista, com as quais acordou sua vida, sem qualquer dúvida, e com uma afirmação de valores a ela externos, contrários ao que se dedicou.

A determinação do trágico se efetiva pela ação e não pelo caráter da personagem. Desse modo, a ação deve ser compreendida a partir da polaridade entre o indivíduo e o mundo em que se insere, como afirma Bornheim (2007), assim como é percebido no texto de análise: Moema e a família. E o que observamos no desfecho dessa tragédia é a suspensão do conflito, visto o desaparecimento das potências geradoras do mesmo, assim como dos seus valores constitutivos.

Aliás, Moema faz de seus valores a medida do real, enfatizando uma subjetividade. De acordo com Bornheim (2007), toda tragédia pergunta se o ser encontra a sua medida em sua particularidade ou se ela está em algo que o transcende, e pergunta para fazer ver que a segunda proposição é a verdadeira. Eis o percurso feito por Moema, o qual se realiza através do desenvolvimento da ação trágica que consiste na progressiva descoberta da verdade, ou melhor, da aparência em que estava imersa.

Aparência esta que permitia a Moema negar suas semelhanças com a mãe, quer físicas como a similaridade das mãos, como pelos seus movimentos constantes, fato que atraía a todos, mas desgostava as duas, a tal ponto que Moema pede ao pai que puna as mãos da mãe, como acaba fazendo ao decepar-lhe esses membros. Outra referência de proximidade entre mãe e filha, possível de ser considerada, é o desejo pelos mesmos homens: Moema deseja Misael, marido de Eduarda; Eduarda sente-se atraída pelo Noivo de Moema, assim como a filha. Além desse comportamento equivalente, mais um elemento de identificação entre essas duas personagens pode ser fixado no sentido de que as duas são as progenitoras das afogadas: uma, genitora da vida e a outra, da morte de Dora e Clarinha. Além disso, o sentimento de repulsa de Moema pela mãe também ocorre da mãe pela filha, como vemos na fala de Eduarda para Moema: “Se eu pudesse encheria, hoje, a casa de pessoas, mesmo de inimigos meus... contanto que eu não ficasse sozinha, ou só com você... Estar com você é a pior maneira de estar sozinha!” (RODRIGUES, 1981, p.266).

Esse negar de Moema para a figura materna possibilita outra interpretação do trágico a partir do fato de Moema ter em si, trazer em si dois pólos para ela inconciliáveis – pai e mãe -, o que poderíamos chamar de um confronto irreconciliável, de acordo com Staiger (1975). Ela tem as mãos da mãe, os genes da mãe e do pai – ama o pai, ou a figura que incorpora o papel de seu pai e detesta a mãe. Os limites se vão (pai e mãe morrem), mas ela, Moema, corporifica o conflito, ela é a soma de Eduarda e Misael e o confronto que os pais viviam.

Contrariando a noção de herói trágico moderno, Moema não tem dúvidas, não vacila ao agir e não vivencia um conflito interior. Esse aspecto somado ao desfecho que encerra um esfacelamento de suas perspectivas e intenções aponta, a princípio, para uma proposta mais tradicional, ou antiga, de composição estética do trágico. Contudo, a falta total de expectativa, com um aniquilamento completo, em que não resta nem mesmo a imagem no espelho, persuade-nos a pensar em uma modernidade pela falta de crença em algo além, para além da constituição humana. Essa constituição demonstra a ambivalência da constituição estética, o que permite camadas significativas de engendramento de sentidos.

Na configuração de uma vontade humana no desafio às forças humanas e da natureza, Moema torna-se única, destacando-se das demais personagens, por revelar e experienciar sua subjetividade materializando-a no embate com a objetividade do cotidiano da família e da sociedade apresentada. Tal vigor da personagem é potencializada pela elaboração do trágico como motriz de seu percurso, intensificado pela característica de concentração do gênero dramático, destacando ainda mais a figura da personagem,

gerando uma força de impacto sobre leitores/espectadores.

Dessa relação triangular que pauta, inicialmente, a experiência artística – autor, obra, público -, no caso da obra rodrigueana é uma relação de impacto. Essa perspectiva aponta para uma das questões que permeia a arte, nomeada por Aristóteles como *catarse* (1449b 27), advinda da *poiesis*, o fazer artístico/ a arte poética, que teria duas causas naturais: “a ação de mimetizar se constitui nos homens desde a infância, [...], e todos se comprazem com as mimeses realizadas.” (1148b 5)⁷. Cabe destacar nosso entendimento para o termo *mimesis* a partir da ideia de representação (MALHADAS, 2003), mesmo com o uso do verbo *imitar*, como se encontra em várias traduções. (PINHEIRO, 2017; SOUZA, 1987). Destaca-se no excerto acima citado da poética aristotélica o vocábulo *comprazem*, i.e., o prazer ou satisfação proporcionados. A correlação dessa proposição com um objeto estético pautado no trágico fomentou muitas discussões ao longo do tempo. E, no caso das tragédias de Nelson Rodrigues esse estranhamento e as análises são várias. O ponto de partida que gostaríamos de lembrar e destacar o que é pertinente e próprio à tragédia. Nas palavras da tradutora e pesquisa Maria de Fátima Silva (2010, p.36): “Da formulação controversa de Aristóteles, retenhamos o temor e o choque como objectivos a produzir pelo trágico.” Ampliando a observação sobre o amplo espectro oferecido ao público leitor/espectador na interação com o gênero trágico, a autora considera que:

É também “didático” estimular o público a sentir prazer ou desagrado com justeza e habituá-lo a julgar com rigor, a sentir agrado com o que é bom e incômodo com o que é mau, também do ponto de vista estético, [...]. (SILVA, 2010, p.32)

Assim, a mobilização feita pela personagem Moema em seu universo ficcional também mobiliza o público, desloca seu olhar, aciona seus repertórios e seus questionamentos. E, como no enigma da Esfinge - decifra-me ou devoro-te-, na base da tragédia está a indagação: onde está o teu limite? Quem és?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da ação de Moema Drummond, personagem que é a força motriz de *Senhora dos Afogados*, o ambiente familiar é revelado e revelador das personagens em suas miudezas, em seus recônditos, com a temática amor e morte. Esse desvelamento, composto de excessos, de recusas, chegando a um aniquilamento, literal e metafórico, marca a composição da tragicidade dessa personagem.

Com o estabelecimento de um liame tradicional para o urdimento do trágico, como estrutura dramática, somado a uma apresentação moderna do conteúdo, materializados pelas ações e o percurso das personagens, em especial Moema Drummond, Nelson Rodrigues demonstra a ambivalência dessa constituição estética, o que permite a composição de camadas significativas de engendramento de sentidos da personagem e da peça, permitindo diálogos para além do contexto de produção, arejando-os a cada leitura, a cada encenação, estabelecendo, então, o percurso dialógico e aberto do teatro.

Olhar para a tradição, para os acervos disponíveis e conjugá-los com os repertórios particulares e de interesse engendram a poética rodrigueana, da qual emergiram personagens que constituem a dramaturgia brasileira.

⁷ Aristóteles, *Poética*, na tradução de Paulo Pinheiro (2017)

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e comentários de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (v.II)
- _____. **Poética**. Tradução, introdução e notas de Paulo Pinheiro. Edição bilingue. 2.ed. São Paulo: editora 34, 2017.
- BORNHEIM, Gerd. **O sentido e a máscara**. 3.ed.São Paulo: Perspectiva, 2007.
- HEGEL, G.W.F. A poesia dramática. In: _____. **Estética**. Lisboa: Guimarães editores, 1993.
- KITTO, H.D.F. **A tragédia grega**. Tradução José Coutinho e Castro. Coimbra: Armenio Amado, 1990.
- MAGALDI, Sábato. **Nelson Rodrigues: dramaturgia e encenações**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- MALHADAS, Daisi. **Tragédia grega: o mito em cena**. Cotia (SP):Ateliê editorial, 2003.
- NUÑEZ, Carlinda F. P. Da roda ao caleidoscópio: o tema de Electra na dramaturgia de ontem e hoje. In: _____. (org.). **Letras em tese: poesia, teatro, narrativa**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, Centro Cultural Banco do Brasil, 1995.
- PRADO, Décio de A. **O teatro brasileiro moderno**. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- RODRIGUES, N. Senhora dos Afogados. in:_____. **Teatro completo de Nelson Rodrigues 2: peças míticas**. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- ROSENFELD, Anatol. **Prismas do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- SCHILLER, F. **Teoria da tragédia**. Tradução Flávio Meira. Prefácio e notas de Anatol Rosenfeld. São Paulo: Herder, 1964.
- SCHÜLER, D. **Literatura grega**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- SENHORA dos Afogados. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obras/181908-senhora-dos-afogados>. Acesso em: 23 de março de 2025.
- SILVA, Maria de F. Poeta, criação e público. A noção de trágico nos criadores atenienses. In: ANACLETO, Marta.,OLIVEIRA, Fernando (orgs.). **O trágico**. Faculdade de Letras: Coimbra, 2010. pp. 25-45
- STAIGER, Emil. **Conceitos fundamentais da poética**. Tradução Celeste Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

RESUMO:

Este artigo investiga a presença e a função das tópicas musicais na obra do guitarrista Nelson Faria, a partir da perspectiva teórica originalmente desenvolvida para a música clássica ocidental por autores como Ratner (1980), Agawu (1991) e Hatten (2004). Segundo Agawu (1991), entre 1770 e 1830, compositores buscavam estabelecer uma comunicação eficaz com o público por meio de códigos culturais compartilhados, como exemplifica o estilo *alla turca* em Mozart, marcado por conotações cômicas e exóticas. No campo da música popular, Acácio T. Piedade adaptou essa abordagem à análise de repertórios brasileiros, incorporando considerações de ordem histórica e sociocultural. Com base nessas referências, este estudo identificou na obra de Faria a ocorrência de diversas tópicas, entre elas Bebop, Brejeiro, Época de Ouro, além de elementos temáticos vinculados ao Rock e ao Blues. Complementarmente, emprega-se, de forma parcial, o modelo analítico proposto por Phillip Tagg (1987, 2003, 2013), que introduz o conceito de “musemas”, que podem ser considerados como unidades mínimas de significação musical, com o objetivo de aprofundar a compreensão musicológica da linguagem de Faria e contribuir para os estudos sobre música popular.

Palavras-chave: Teoria das tópicas, música popular, Nelson Faria, análise musical.

THE THEORY OF TOPICS IN NELSON FARIA’S MUSIC: An analytical proposal

Abstract:

This article investigates the presence and function of musical topics in the work of guitarist Nelson Faria, based on the theoretical perspective originally developed for Western classical music by scholars such as Ratner (1980), Agawu (1991), and Hatten (2004). According to Agawu (1991), between 1770 and 1830, composers sought to establish effective communication with audiences through shared cultural codes, as exemplified by Mozart’s *alla turca* style, characterized by comic and exotic connotations. In the field of popular music, Acácio T. Piedade adapted this approach to the analysis of Brazilian repertoires, incorporating historical and sociocultural considerations. Drawing on these references, this study identified the occurrence of several topics in Faria’s work, including Bebop, *Brejeiro*, *Época de Ouro*, as well as thematic elements associated with Rock and Blues. Additionally, the analytical model proposed by Phillip Tagg (1987, 2003, 2013) is partially employed, introducing the concept of “musemes” — minimal units of musical meaning — with the aim of deepening the musicological understanding of Faria’s musical language and contributing to the study of popular music.

Keywords: Topic Theory; Popular Music; Nelson Faria; Musical Analysis.

Introdução

O presente trabalho propõe investigar a ocorrência de tópicas musicais na obra do guitarrista Nelson Faria. A teoria das tópicas musicais vem sendo utilizada por pesquisadores como Leonard G. Ratner (1980), Kofi Agawu (1991), Robert S. Hatten (2004) como metodologia de análise de caráter retórico, a princípio em repertório da música ocidental europeia, principalmente em obras dos períodos Clássico, Romântico e Barroco. Agawu (1991) argumenta que a música clássica europeia, especialmente entre 1770 e 1830, é intencionalmente direcionada ao ouvinte, integrando expressão e estrutura dentro de uma retórica musical convencional. Ele exemplifica isso com o uso do estilo “*alla turca*” por Mozart na ópera *Die Entführung aus dem Serail* (1782), onde, apesar de a personagem estar furiosa, o estilo foi utilizado para introduzir um elemento cômico, comunicando com o público por meio de códigos culturais compartilhados. Mozart

¹ Professor Efetivo da Rede Municipal de Juiz de Fora-MG. Mestre em Artes, Cultura e Linguagens (UFJF), com pesquisa em Etnomusicologia/Musicologia, ênfase em música popular brasileira. Graduado em música (UNINCOR), Artes (UNAR), História (ETEP). Pós Graduado em Educação Musical e Ensino das Artes (UCAM).

demonstrou domínio tanto desses códigos extra-musicais quanto da habilidade musical necessária para alcançar o efeito desejado (BASTOS, PIEDADE, 2007, p.02). O pesquisador Acácio T. Piedade vem aplicando essa teoria em repertórios de música popular, principalmente em repertórios de música instrumental brasileira, ou jazz brasileiro (PIEADADE, 2005a, 2005b, 2007, 2011) com a finalidade de interpretar melhor tal repertório, buscando dessa forma, realizar uma análise de abordagem musicológica, no entanto, sem deixar de lado os aspectos históricos e sócio-culturais característicos de uma música popular amplamente heterogênea.

Por meio de análises de trechos transcritos de improvisações e das próprias composições de Nelson Faria, podemos recolher algumas tópicas cunhadas por Bastos e Piedade (2007). As tópicas encontradas e discutidas aqui são: a) Tópica *Bebop*; b) Tópica *Brejeiro*; c) Tópica *Época de Ouro*. Ademais, utilizamos também parcialmente o modelo musicológico de análise de música popular baseado na semiótica do pesquisador Phillip Tagg (1987, 2003, 2013), sobretudo seu modelo de comparação entre objetos, a construção de uma lista de checagem de parâmetros musicais de caráter estruturalista e formalista, além do seu conceito de “*musema*”, o qual seria definido como sendo qualquer unidade mínima de significação musical, podendo ser uma figura rítmica, um timbre, uma textura, um gesto. Para, a partir disso, auxiliar-nos a encontrar e delimitar novas tópicas no repertório de Nelson Faria.

Além das tópicas supracitadas, foram encontradas duas novas tópicas no repertório do músico, sendo elas uma Tópica *Rock* e uma Tópica *Blues*. Essas tópicas estão sendo estudadas por nós como forma de compreender musicologicamente a música de Nelson Faria, assim como contribuir para o debate sobre o estudo da música popular a partir de uma abordagem histórica e sócio-cultural, para além dos aspectos puramente musicais.

Síntese biográfica

Nelson Faria é um renomado guitarrista, violonista, arranjador, compositor e educador brasileiro, conhecido por sua versatilidade musical e grande contribuição à música brasileira, especialmente no jazz brasileiro e na MPB. Nascido em 23 de março de 1963, em Belo Horizonte, Minas Gerais, começou a tocar violão ainda jovem, aprendendo os primeiros acordes em casa por meio dos irmãos. Posteriormente, estudou música ainda no Brasil com o professor Gamela e no exterior, em específico no *Guitar Institute of Technology* – GIT, onde aprofundou sua formação em *jazz* e música popular. Sua carreira inclui colaborações com grandes nomes da música brasileira, como João Bosco, Milton Nascimento, Ivan Lins, e Ney Matogrosso. Destacando-se enquanto músico de estúdio e palco, realizou turnês pelo mundo, consolidando-se como um dos grandes nomes da guitarra e do violão na música brasileira.

Como educador, Nelson Faria tem publicado, até o presente momento, oito livros de ensino de música, incluindo livros de grande impacto como “*A Arte da Improvisação*” e “*Inside the Brazilian Rhythm Section*”, voltados para a prática do *jazz* e da música brasileira. Atualmente, Faria também é criador e apresentador do programa de entrevistas “*Um Café Lá em Casa*”, no *YouTube*, onde realiza entrevistas com músicos sobre suas carreiras, e performa com os convidados, criando dessa maneira um grande acervo de documentação da música popular brasileira. Por fim, podemos dizer que Nelson Faria é amplamente reconhecido pela sua virtuosidade na guitarra e no violão, além de sua capacidade de transitar entre diversos gêneros musicais, mesclando influências do *jazz*, *blues* com a bossa nova, baião e samba, o que o torna uma figura central para músicos e estudantes da música popular brasileira.

Tópicas

Segundo o pesquisador Acácio Piedade (2013, p.3-11), as tópicas são construções musicais originadas dentro de uma cultura, formadas por meio de complexos processos históricos e culturais que transcendem fronteiras regionais e nacionais. Para além de simples clichês ou gestos estilísticos, as tópicas funcionam como elementos estruturais (como motivos, variações, texturas, ornamentos, entre outros) que carregam significados e são fundamentais para a composição musical. Embora muitas vezes apareçam de forma marcante, em outros momentos elas se manifestam de maneira mais sutil, em camadas mais discretas.

As tópicas se configuram como um conceito central na retórica aristotélica, denominados como “*Topoi*”, se referindo a lugares-comuns (em latim, *loci-comunes*”), usados para fundamentar silogismos retóricos e dialéticos. Na oratória, os *topoi* são as fontes que sustentam o raciocínio. Especificamente na “*elocutio*”, distingue-se entre as figuras de palavras (ou *tropos*) e as figuras de pensamento, sendo estas as que têm um papel mais direto na organização do discurso como um todo. É justamente nesse sentido que alguns estudiosos falam das “*topics*” (tópicas), entendendo-as como os lugares-comuns aristotélicos e propondo uma teoria que busca explorar a expressividade e o significado musical, a qual pode ser chamada de “teoria das tópicas” (RATNER, 1980; AGAWU, 1991; HATTEN, 2004). Vale destacar que as tópicas são, de certa forma, topológicas, ou seja, seu pleno significado e impacto não derivam tanto de sua estrutura interna, mas da posição em que se inserem dentro do discurso musical, da maneira como se articulam nesse contexto.

No contexto do jazz brasileiro, um estilo conhecido como “música instrumental brasileira”, existe uma relação peculiar com o jazz norte-americano, que é simultaneamente de tensão e síntese, de aproximação e distanciamento (PIEADADE, 1997, 2003). A interação entre as musicalidades brasileiras e norte-americanas no jazz brasileiro pode ser entendida à luz do conceito de “hibridismo contrastivo” (PIEADADE, 2011), que, segundo Piedade (2013,p.3-4), as tópicas presentes nas melodias e improvisações criam um espaço de diálogo, denominadas por ele como “fricção de musicalidades”. Esse fenômeno revela conexões com discussões nativas sobre o imperialismo cultural dos EUA, a identidade brasileira, a globalização e o regionalismo. As musicalidades próprias de uma nação formam os diferentes universos de tópicas aqui estudadas.

Conforme o conceito desenvolvido por Agawu (1991), um universo de tópicas é um conjunto musical e simbólico, composto por várias tópicas interrelacionadas. Esse conjunto pode ser isolado dentro de uma musicalidade mais ampla, a qual é percebida como representativa de uma nação. Em outras palavras, o universo de tópicas é um termo genérico usado para agrupar determinadas estruturas musicais e ideias culturais e literárias que fazem sentido quando separadas de outros universos musicais (PIEADADE, p.10-11). Tais estruturas musicais aqui foram consideradas como musemas que podem ser classificados como qualquer unidade mínima que portaria algum significado musical (TAGG, 1987, 2003, 2013). Essas estruturas mínimas podem ser um motivo, um acorde, uma progressão de acordes, um timbre, articulações, artifícios de expressão etc. Ou seja, tudo que possua algum significado musical mínimo, que em conjunto pode vir a configurar uma tópica.

Portanto, a partir das nossas análises foram mapeados alguns desses musemas encontrados na obra de Nelson Faria, para, a partir disso, identificar a ocorrência de tópicas em seu repertório. Vale destacar que não fizemos distinção entre improvisos e composições, haja vista que as tópicas podem agir tanto em um aspecto quanto no outro.

Análises Musicais

Em nossas análises, foram encontradas três tópicas, definidas por Bastos e Piedade (2006), sendo

elas: a) Tópica Brejeiro; b) Tópica Época de Ouro; c) Tópica *Bebop*. Ademais, encontramos a ocorrência de mais duas novas tópicas, sendo a Tópica *Blues* e Tópica *Rock*. Logo abaixo, apresentamos, por meio de descrições e exemplos musicais, como cada uma das tópicas aparecem no repertório de Faria.

Ainda segundo Bastos e Piedade (2006, p.3), a “Tópica Brejeiro” se trata de um conjunto de tópicas que está diretamente ligado ao jogo musical típico do choro, caracterizado pela presença de desafios, da “quebração” rítmica, ambiguidade melódica e certa malícia. No universo do samba, esse jogo também se manifesta em diferentes aspectos do brejeiro, personificado principalmente pela figura do “malandro” e sua ginga. Esse jogo musical, por sua vez, pode envolver uma competição entre os músicos, especialmente entre os chorões, em que é comum a brincadeira na qual um solista tenta “derrubar” o outro ao apresentar padrões musicais complexos, como uma espécie de desafio. Essa prática tem raízes históricas profundas na musicalidade do choro, uma vez que, no início do século XX, flautistas chorões eram conhecidos por sua habilidade em ler partituras e por realizarem esses desafios com grande virtuosismo.

No repertório de Faria, podemos observar essa tópica com certa frequência. Seleccionamos aqui um exemplo de um trecho do improviso de Nelson na música “Incompatibilidade de gênios”, gravada no álbum “Ao vivo em Frankfurt” (FARIA, 2011). Na figura abaixo, podemos observar a tópica na transcrição realizada por nós. É possível observar que, logo no início do improviso, a guitarra executa uma linha melódica com apenas uma nota criando o deslocamento da acentuação rítmica, o que caracteriza uma espécie de “quebração”, soando, dessa maneira, como uma brincadeira², ora soando como uma simulação de cuíca, ora como um *lick*³ de *blues*, além da continuação da frase conter saltos intervalares característicos dos desafios e brincadeiras dos solistas de choro e samba.

Figura 1: Tópica brejeiro –Incompatibilidade de Gênios



Fonte: Cortez (2023, p.522)

Outra tópica encontrada é a “Época de Ouro”, que, segundo Piedade (2013), se configura como:

O universo de tópicas época-de-ouro inclui floreios melódicos das antigas modinhas, polcas, valsas e serestas brasileiras. A execução de traços destas melodias ornamentadas evoca a simplicidade, a singeleza e o lirismo do Brasil antigo. Este Brasil profundo se expressa em floreios melódicos em certas frases, padrões harmônicos, ornamentação típica (muitas apojaturas e grupetos) que estão fortemente presentes nas modinhas, polcas, no choro e, a partir daí, em vários outros repertórios de música brasileira, e mesmo em segmentos de

² A tópica pode ser ouvida em: <https://youtu.be/Yk20vYfNi7Q> Acesso em 12/04/2025

³ Um *lick* de guitarra é uma sequência curta de notas ou fragmentos de frases musicais que os guitarristas frequentemente utilizam para ornamentar uma melodia, frasear ou improvisar dentro de uma música. Esses *licks* podem ser compostos por poucos segundos de música e são frequentemente usados como “pegadinhas” ou “truques” que ajudam a criar um efeito musical expressivo ou característico dentro de um solo ou acompanhamento.

obras de um estilo completamente diferente do ambiente época-de-ouro. [...] Trata-se aqui do verdadeiro esquecimento dos conflitos originários e da evocação do mito de origem segundo o qual o autêntico, o puro, a verdadeira musicalidade brasileira se perdeu nas sombras do passado, mas pode ser reavivada por meio destas figurações época-de-ouro (p.14)

No repertório de Nelson Faria selecionamos a composição intitulada “Juliana”, presente no seu álbum, chamado “Três”. Aqui podemos ver a tópica Época de Ouro por meio da utilização de *rubato* em algumas notas da melodia do tema, além de alguns outros musemas, como a utilização de *glissando*, evocando um sentimento de nostalgia, advindos de repertórios de choro e modinhas. Na figura abaixo, temos a partitura original da obra, porém, para clareza com relação à presença da tópica, faz-se necessária a audição, haja vista que os musemas que definem a tópica (artifícios de interpretação, dinâmica, etc..) não estão escritos⁴.

Figura 2 – Tópica Época de Ouro - Juliana

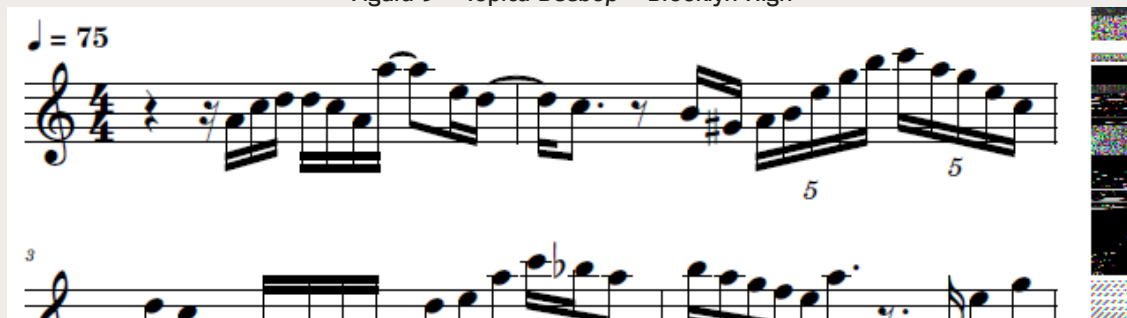


Fonte: Faria (2014)

O terceiro conjunto de tópica que abordaremos aqui é a “Tópica *Bebop*”, que se trata de um termo que envolve a referência ao *jazz*, caracterizadas por musemas que podem ser elementos melódicos típicos desse estilo. Pode-se destacar como exemplo o uso de padrões e convenções específicas, incluindo notas de aproximação cromática características, muitas vezes usadas dentro de arpejos, fraseados inspirados em Charlie Parker e a aplicação de escalas e frases *outside*, ou seja, fora da tonalidade ou do acorde de referência no momento. No cenário internacional, o *bebop* está associado principalmente ao *jazz* dos anos 40 e a figuras icônicas como Charlie Parker, Dizzy Gillespie e Thelonious Monk. Entretanto, entre os músicos brasileiros, o termo designa um conjunto de tópicos jazzísticos que surge de um diálogo intenso entre a musicalidade brasileira e o *jazz* norte-americano (BASTOS E PIEDADE, 2007, p.09). Na figura abaixo podemos observar a ocorrência dessa tópica no improviso de Nelson na música “*Brooklyn High*”, também presente no álbum “Ao vivo em Frankfurt” (FARIA, 2011). Aqui ela se caracteriza pelo uso das aproximações cromáticas, além da sonoridade da colcheia “swingada” do *jazz*, além de um fraseado rápido ao estilo Charlie Parker⁵.

4 A tópica pode ser ouvida em: <https://youtube.com/shorts/yKtaB40jRMg> Acesso em: 12/04/2025

5 A tópica pode ser ouvida em: <https://youtu.be/LwKBeS0lqgE> Acesso em 12/04/2025

Figura 3 – Tópica *Beebop* – Brooklyn High

Fonte: o próprio autor

Ademais, temos as ocorrências da “Tópica *Blues*” e “Tópica *Rock*”. A Tópica *Blues* se configura por remeter ao universo do blues americano. Na guitarra podemos encontrar alguns musemas que caracterizam este estilo como os artifícios de interpretação do *Bend*, e principalmente pela utilização da escala pentatônica com a presença da *blue note*, além de alguns *licks* característicos do estilo para a construção de fraseado melódico ou harmônico. Essa tópica também pode aparecer com configurações rítmicas, emulando, por exemplo, a sonoridade do *delta blues*, do *Shuffle*, *texas blues*, etc. Na figura abaixo, temos um exemplo dessa tópica no improviso de Faria para a música “Eu sei que vou te amar” no álbum “Três”⁶.

Figura 4 – Tópica *Blues*: Eu sei que vou te amar

Fonte: o próprio autor

Já a “Tópica *Rock*”, como o próprio nome diz, faz referência ao universo do rock, por meio de alguns musemas como o uso de distorções no timbre da guitarra, principalmente o *drive* mais “sujo”, além de uma dinâmica mais agressiva no fraseado, a utilização da alavanca da guitarra de forma mais exagerada para produção de efeitos sonoros comumente encontrados nos repertórios de *rock* após a década de 1980, devido à popularização de seu uso no estilo pelo guitarrista Edward Van Halen. Portanto, aqui, a tópica se caracteriza, não pelas notas tocadas em si, mas por musemas que ficariam inviáveis de transcrever em uma partitura convencional. Reconhecemos a importância e a tradição do uso de partituras convencionais para o estudo das tópicas, mas neste caso específico, por se tratar de música popular, estamos de acordo com o musicólogo Phillip Tagg (2003), em sua crítica em relação ao uso exclusivo de partituras para análise musical, especialmente em músicas populares e de tradição oral, argumentando que as partituras são ferramentas limitadas para representar todos os elementos da música, principalmente em gêneros que valorizam a performance, a improvisação, o timbre e a rítmica com nuances complexas, como no *jazz*, *rock*, *blues* e outras

⁶ A tópica pode ser ouvida em: <https://youtu.be/r5ZPfkhsNUk> Acesso em 12/04/2025

formas de música popular.

Sendo assim, para ilustrar a tópica aqui mencionada, deixamos a gravação do fonograma “Francisco”⁷, composição de Milton Nascimento, presente no primeiro álbum de Nelson, intitulado “loiô”, onde podemos ouvir a tópica no solo do guitarrista na minutagem 4:09m até 05:08m.

Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar resultados parciais da ocorrência das tópicas musicais no repertório do guitarrista Nelson Faria. Tais tópicas foram aqui mencionadas e exemplificadas com intuito de demonstrar uma possibilidade de análise musical para além do texto estrutural da música, ou seja, para além dos parâmetros puramente musicais, porém, sem excluí-los. Buscamos abordar a teoria das tópicas como uma ferramenta que viabiliza investigação de um determinado repertório inserido dentro de sua cultura e seu tempo histórico. Dessa forma, esperamos contribuir para o debate musicológico da área dos estudos em música popular. Reconhecemos, entretanto, a necessidade de estudo e aprofundamento das tópicas mencionadas. Tal estudo se encontra em andamento pelo autor do presente trabalho.

Referências

- AGAWU, V. Kofi. *Playing with signs: a semiotic interpretation of classic music*. Princeton: Princeton University Press, 1991.
- BASTOS, Marina Beraldo; PIEDADE, Acácio Tadeu de C. **O desenvolvimento histórico da “música instrumental”, o jazz brasileiro**. In: XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música. Brasília: ANPPOM. 2006.
- CORTEZ, Alexandre da Silva. **Nelson Faria e as tópicas no jazz brasileiro: um estudo de caso**. Revista Gênero e Interdisciplinaridade, v. 4, n. 05, p. 510-527, 2023.
- FARIA, Nelson. **Ao Vivo em Frankfurt**. Frankfurt: [Independente], [2011]. Streaming
- FARIA, nelson. **Exercícios de Leitura para Guitarristas e Violonistas: Arranjos para Violão e Guitarra**. Irmãos Vitale, 2014.
- HATTEN, Robert S. *Interpreting musical gestures, topics, and tropes: Mozart, Beethoven, Schubert*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2004.
- PIEADADE, Acácio Tadeu de C; **A teoria das tópicas e a musicalidade brasileira: reflexões sobre a retoricidade na música**. El oído pensante, v. 1, n. 1, p. 1-23, 2013.
- **Expressão e sentido na música brasileira: retórica e análise musical**. Revista eletrônica de musicologia, v. 11, p. 1-15, 2007.
- **Jazz, música brasileira e fricção de musicalidades**. Opus, v. 11, n. 1, p. 197-207, 2005a.
- **Música Popular, expressão e sentido: comentários sobre as tópicas na análise da música brasileira**. Revista Da Pesquisa, v. 1, 2005b.
- **Perseguindo fios da meada: pensamentos sobre hibridismo, musicalidade e tópicas**. Per Musi, p. 103-112, 2011.
- RATNER, Leonard G. *Classic music: Expression, form, and style*. New York: Schirmer Books, 1980.
- TAGG, Philip. **Analizando a música popular: teoria, método e prática**. Em Pauta, v. 14, n. 23, p. 5-5, 2003.
- **Musicology and the Semiotics of Popular Music**. Semiotica, v.66-1/3, 1987.
- **Music’s meanings. A modern musicology for non-musos**, 2013.

⁷ A tópica pode ser ouvida em: <https://youtube.com/shorts/GtS0v5NgTj8> Acesso em 12/04/2025

ALVORECER

CIDAD-
NUÉVENS

Raíssa Buschini Prado¹

Sayonara Pereira²

RESUMO

Este artigo refere-se a uma pesquisa de Iniciação Científica que analisou, de forma teórica e prática, a comicidade na dança. Primeiro, levantou-se informações sobre a história da comicidade em diferentes épocas e lugares. Depois, houve a descrição de como o riso se dá na *Cena das Luvas* da peça *ENTREPAISAGEN(S)* (PEREIRA/LAPETT, 2022), em *Swan Lake* (MASILO, 2012) e em *Ballet 101* (GAUTHIER, 2006). Paralelamente, a pesquisadora explorou, no próprio corpo, composições coreográficas cômicas que favoreceram a criação de uma obra autoral de dança teatral. Assim, foi possível elencar e comparar situações que geram riso na dança. Essas descobertas contribuem para o processo de criação de novas cenas risíveis e para o aprofundamento das técnicas de atuação para a comicidade nas Artes Cênicas. Em suma, apesar da dança e do riso terem uma antiga história de perseguição, ambos continuam, juntos, presentes nas obras do século XXI, cumprindo a tarefa milenar de fazer rir.

Palavras-chave: História da comicidade, danças cômicas, dança na contemporaneidade, dança teatral.

COMEDY IN DANCE: A study based on three 21st century dance performances

ABSTRACT

This article refers to a Scientific Initiation research project that theoretically and practically analysed comicality in dance. Firstly, information was gathered on the history of comicality in different times and places. Then there was a description of how laughter occurs in the *Scene of the Gloves* from the play *ENTREPAISAGEN(S)* (PEREIRA/LAPETT, 2022), in the show *Swan Lake* (MASILO, 2012) and in *Ballet 101* (GAUTHIER, 2006). At the same time, the researcher explored comic choreographic compositions in her own body, which favoured the creation of an authorial dance theatre piece. In this way, it was possible to list and compare situations that generate laughter in dance. These findings contribute to the process of creating new laughable scenes and to deepening acting techniques for Comic Theatre. In short, although dance and laughter have an ancient history of persecution, both are still present together in 21st century works, fulfilling the age-old task of making people laugh.

Keywords: History of comedy, comic dance, contemporary dance, theatre dance.

Introdução: Rir provoca a dança ou a dança provoca o riso?

A comicidade parece ter sido expulsa de ocasiões sérias, já que, geralmente, o que é importante, é associado à uma fisionomia sisuda, enquanto o riso é tido como bobagem. Isso reflete-se em alguns ditados populares como: “Muito riso, pouco juízo!” ou “Pelo riso se conhece o tolo”.

Não é de hoje que o riso é visto como um fenômeno inferior. Na Idade Média, a Igreja Católica considerava o riso como pecado. Por isso, nas imagens medievais é comum as figuras demoníacas serem representadas rindo, enquanto os fiéis da Igreja Católica eram retratados com a fisionomia sisuda. A dança e o riso eram, com frequência, ligados à loucura e, por isso, sofreram duras opressões ao longo dos séculos. Como afirma Katia Agg em *A Trajetória do Riso e da Dança*:

1 É bacharela em Artes Cênicas pela USP e estudante de Licenciatura também em Artes Cênicas/USP. Atuou, como *atriz-bailarina*, no grupo LAPETT-ECA-USP-CNPq e trabalhou, como bolsista PUB, na preservação de fotografias do acervo de Marilena Ansaldi no CDT/USP. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9425286457265010>; e-mail: raissa.buschini@usp.br.

2 É professora associada/livre docente, pesquisadora de dança moderna e composição coreográfica na USP, onde dirige o grupo de pesquisa LAPETT-ECA-USP-CNPq. É pós-doutora pela Freie Universität de Berlim e pela UNICAMP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4991-9849>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8759788376714763>; e-mail: sayopessen@gmail.com.

Tanto a dança quanto o riso sofreram perseguições desde a Idade Média, sendo refutados com veemência pelo Cristianismo porque eram associados à prática demoníaca. Apesar de coibidos, eles não deixaram de existir e, com o passar do tempo, foram transformados pelos bons modos aristocráticos, ou seja, foram convertidos em expressões com códigos, posturas e procedimentos coerentes com as regras de comportamento ditadas pela sociedade ocidental desta Era. (AGG, 2017, p. 322).

Como sugere Alice Viveiros de Castro em *O Elogio da Bobagem* (2005), provavelmente, os povos antigos riam, na essência, das mesmas coisas que rimos hoje: de figuras excêntricas e exageradas; de críticas aos acontecimentos daquele momento histórico; do contraste entre o que alguém almeja ser e o que ela é de fato; de algo que dá errado ou da quantidade enorme de esforços feitos e que, no fim, não dão em nada.

Na dança, especialmente, a expressividade é essencial para a comicidade. Nesse sentido, a passagem do balé de corte³ - também chamado de *divertissement* - para o balé de ação⁴, no século XVIII, proposto pelo bailarino e professor de balé Jean-Georges Noverre, (1727-1810), teve suas contribuições para trazer mais expressividade na atuação de bailarinos. O balé de ação foi feito para contar uma história a qual o público deveria prestar atenção do início ao fim, diferente do balé de corte, como o *Ballet Comique de la Reine*⁵, em que o público podia entrar e sair no meio da obra. O balé deixa, então, de ser um subterfúgio para dançar e passa a ser mais um modo de expressar uma ideia dramática. Enquanto a pantomima clássica apenas ilustrava as ações na dança, a pantomima pós renascentista buscava trazer a expressividade da ação. Ana Carolina Mundim explica:

Noverre dizia que o bailarino deveria tornar-se comediante sem deixar de ser bailarino. É fundamental ressaltar que, para ele, a ideia do bailarino no balé de corte estava muito vinculada à atuação técnica e mecânica dos movimentos. Já no balé de ação, a busca era por um intérprete que fosse capaz de demonstrar, além de sua atuação técnica precisa, uma capacidade de expressão artística, manifestando sentimentos e relacionando sua prática cênica à intelectualidade e à criticidade dos seus pensamentos. (MUNDIM, 2014, p. 50)

A expressividade aliada à comicidade na dança está muito presente na contemporaneidade. O riso pode advir da relação entre personagens, como na *Cena das Luvras* em *ENTREPAISAGEN(S)*; da releitura atualizada de um balé clássico de repertório como em *Swan Lake* da bailarina e coreógrafa sul-africana Dada Masilo (1985-2024) e da ruptura com a ideia de que os bailarinos são perfeitos, como ocorre em *Ballet 101*(GAUTHIER, 2006) - obra que faz parte do repertório da São Paulo Companhia de Dança (SPCD).

Conclui-se, como bem expressa Katia Agg, que:

3 O balé de corte surgiu no século XVI, na Europa, como forma de entretenimento das cortes. Este balé, frequentemente realizado em festas da realeza, propunha o uso da ação dramática nos espetáculos de dança, os quais passaram a narrar histórias. Eram, em geral, espetáculos longos, compostos por diversas entradas, no qual as cenas não tinham necessariamente uma costura entre elas, assim como um teatro de variedades.

4 O balé de ação, também conhecido como balé de repertório, é um estilo de dança composto por um enredo, com cenas interligadas. As coreografias desse tipo de balé costumam ser seguidas sem modificações, apesar de muitos coreógrafos optarem por adaptar alguns passos. Um dos principais balés de ação é *O Lago dos Cisnes*.

5 Encenado em 1581, o *Ballet Comique de la Reine* foi encomendado pela rainha Catarina di Médici para a celebração do casamento de sua irmã. O espetáculo durava mais de 5 horas, então, o público assistia um pouco a obra, ia curtir a festa, depois voltava a ver a dança. Ou seja, não era necessário acompanhar o enredo do começo ao fim. A coreografia foi inovadora por ter como estrutura: um prólogo, seis entradas e um *gran finale*. Assim, o espetáculo virou um modelo de balé de corte e muitos tentaram imitar esse estilo.

A dança não corre atrás do riso, tão pouco o riso existe por causa da dança. Porém, ambos se encontram, associam-se e dividem suas histórias de perseguição, de expressão, de poder transformador. Eles se misturam na poética narrativa construída na fusão obra/artista/plateia. (AGG, 2017, p. 335).

A Comicidade na *Cena das Luvas* da peça *ENTREPAISAGEN(S)* (PEREIRA/LAPETT, 2022)

Alguns aspectos risíveis são encontrados na *Cena das Luvas* do espetáculo de dança teatral *ENTREPAISAGEN(S)*, coreografado em 2022 pela Prof^a. Dra. Sayonara Pereira⁶ para o grupo LAPETT - Laboratório de Pesquisa e Estudos em Tanz Theatralidades⁷, grupo este em que Pereira é criadora e coordenadora.

A coreografia dessa cena - a qual, em sua idealização, não tinha a intenção de ser engraçada, - acabou se tornando risível por meio dos corpos que interagiam entre si. A *Cena das Luvas* cita a *Dança dos Pequenos Cisnes*, apresentada no segundo ato do balé dramático *O Lago dos Cisnes* (*Swan Lake*). Porém, enquanto a *Dança dos Pequenos Cisnes* é executada por quatro bailarinas que se movem em perfeita sincronia e harmonia, na *Cena das Luvas*, as três atrizes-bailarinas rompem a perfeição ao brigarem e gargalharem entre si. Em outras palavras, a comicidade da *Cena das Luvas* surge ao transgredir o incontestável corpo majestoso e grandiloquente, frequentemente reiterado pelo balé clássico, colocando em jogo duas forças complementares: a tensão e a elasticidade. Além disso, as atrizes-bailarinas usam um elemento não convencional como indumentária: luvas de limpeza, que, retiradas de contexto, contribuem para gerar o riso.

Por meio de entrevistas semiestruturadas com as atrizes-bailarinas da *Cena das Luvas*, com a coreógrafa e com alguns espectadores da peça, foi possível perceber que esta coreografia não gera um riso de gargalhada, mas sim um sorriso no público, o qual é convidado a se deleitar numa atmosfera de brincadeira diante dos conflitos entre esse trio imperfeito de cisnes.

Imagem 1: Cena das Luvas - *ENTREPAISAGEN(S)*, 2022



Fonte: arquivo pessoal do fotógrafo Matteo Dini Finazzi, 2022.

⁶ Sayonara Pereira é professora associada/ livre docente e pesquisadora da Universidade de São Paulo. É também Pós-doutora pela Freie Universität de Berlim, e pela UNICAMP, onde também concluiu o doutorado. Viveu e atuou como bailarina, professora e coreógrafa na Alemanha entre 1985-2004. Na cena independente brasileira, tem participado de projetos com diferentes grupos de dança e teatro nas funções de preparadora corporal, provocadora, coreógrafa ou bailarina. É também curadora e autora de publicações na área de dança.

⁷ O LAPETT, criado em 2011, é um grupo que tem como intenção, aprofundar as técnicas da dança moderna alemã a partir dos paradigmas do Tanztheater de Kurt Jooss (1901-1979) - bailarino e coreógrafo alemão - em diálogo com a contemporaneidade. Além disso, o grupo visa incentivar pesquisas acadêmicas por meio de aulas expositivas, seminários e oficinas. O coletivo, credenciado pelo CNPq e pela Escola de Comunicações e Artes (ECA), é composto por alunos de graduação, pós-graduação e profissionais das Artes Cênicas.

A Comicidade em *Swan Lake* (MASILO, 2012)

Aspectos cômicos são também encontrados em *Swan Lake* (2012) -, peça coreografada por Dada Masilo⁸. Este espetáculo é uma releitura do balé de repertório de mesmo nome, reencenado por inúmeras companhias ao redor do mundo. A obra original é um balé dramático do século XIX, coreografado por Marius Petipa e Lev Ivanov.

Porém, a obra *Swan Lake*, de Dada Masilo, é inovadora na medida em que mescla a técnica de balé clássico europeu com passos da cultura sul-africana. Além disso, no *Swan Lake* de 2012, o enredo do clássico balé de repertório é desconstruído: o príncipe Siegfried não é apaixonado pela mocinha da peça - a Odette -, na verdade, ele ama outro homem. Dessa forma, o espetáculo traz à tona temas como a homofobia.

A comicidade no decorrer da obra se dá por meio da ruptura com alguns padrões clássicos esperados pelo público que vai assistir o tão famoso balé de repertório *O Lago dos Cisnes*. O primeiro momento cômico acontece logo nos minutos iniciais da obra: do lado direito entram - com uma caminhada bem característica do balé clássico - 6 bailarinas utilizando um tutu branco; do lado esquerdo entram, da mesma maneira, 6 bailarinos também usando tutus brancos. O risível surge quando todos os intérpretes quebram aquela caminhada clássica ao movimentarem o quadril, balançando, assim, o tutu bem rápido, de uma forma que o balé clássico jamais faria. Com essa movimentação eles realmente parecem cisnes que chacoalham seus corpos ao sair da água.

Depois disso, entra um bailarino utilizando um colete cinza bem cômico por ter uma grande gola vermelha e por ter apenas uma manga comprida. No braço descoberto, ele usa uma luva branca que chega até o cotovelo e carrega uma espécie de varinha. Esse personagem por si só já é bastante risível por causa do figurino. Porém, ele consegue fazer a plateia rir ainda mais ao caçar do enredo clichê de balés românticos, os quais retratam, frequentemente, homens viris e mocinhas frágeis que dançam à luz do luar e depois se casam, vivendo felizes para sempre. Esse personagem mostra o quão ultrapassadas são essas histórias e o quão risíveis são alguns padrões clássicos na contemporaneidade.

A ex-dançarina Janine Parker escreve sobre o espetáculo:

Masilo tem talento para o humor visual - afirmo que é uma das coisas mais difíceis de se conseguir na dança - e as risadas estão exatamente onde ela deseja. Como se com o aceno de uma varinha mágica, a comédia se transforma em sinceridade: seus dançarinos escorregam entre o pastelão e a sublimidade na virada de um centavo. [...] A diversão é exuberante; as risadas vêm facilmente, mas profundamente, da barriga. A solenidade também ressoa internamente, embora um pouco mais acima no peito. Masilo conseguiu algo raro com seu *Lago dos Cisnes*; é um entretenimento cheio de coração e arte, uma experiência poética que parece nos limpar e curar, pelo menos por alguns momentos preciosos depois que as luzes da casa se acendem. (PARKER, 2016. Tradução nossa)⁹.

De fato, Masilo consegue, esplendidamente, misturar a comicidade advinda de personagens ridículos

8 Dada Masilo foi uma dançarina e coreógrafa sul-africana, nascida em 1985 no município de Soweto, em Joanesburgo. Ela começou seus estudos em dança aos 11 anos e foi aluna da escola *Performing Arts Research and Training Studios*, em Bruxelas. Seus trabalhos foram apresentados em mais de 25 países e receberam uma série de prêmios. Dada faleceu em 29 de dezembro de 2024, deixando enormes contribuições para a dança.

9 "Masilo has a talent for visual humor — I contend it's one of the hardest things to pull off successfully in dance — and the laughs are exactly where she wants them to be. As if with the wave of a magician's wand the comedy morphs into sincerity: her dancers slip between slapstick and sublimity on the turn of a dime. [...] The fun stuff is exuberant; the laughs come easily, but deeply, from the belly. The solemnity resonates internally too, though a bit higher up in the chest. Masilo has achieved something rare with her *Swan Lake*; it's an entertainment that is full of heart and art, a poetic experience that seems to cleanse and cure us, at least for a few precious moments after the house lights come up." (PARKER, 2016.)

como o Rei e a Rainha, pais do príncipe Siegfried, com o admirável amor incompreendido entre o príncipe e seu amado. No final, os “*fluffy-butted tutus*” ou “tutus de bunda fofa”, como afirma Parker, dão lugar a saias simples, pretas e compridas. A comicidade vai embora e instaura-se na cena uma atmosfera mais crepuscular. O espectador, nesse momento, é tomado por uma calma e é envolvido em um ar solene. Os movimentos ondulados dos corpos dos bailarinos, os quais estão de peitos nus, parecem expor uma vulnerabilidade que causa emoção a quem assiste.

Sinteticamente, o espetáculo *Swan Lake* de Dada Masilo, consegue, com muita maestria, atravessar as fronteiras entre o cômico e o solene, por meio de falas, movimentações, figurinos e personagens. Nessa obra, o final não é feliz, como o fim das histórias de contos de fadas, mas é capaz de emocionar a plateia com tamanha sensibilidade.

Imagem 2: *Swan Lake*, 2012



Fonte: <https://www.labiennaledelyon.com/en/biennale/danse-2012/spectacle/dada-masilo-swan-lake> Acesso em: 10.junho.2025.

A Comicidade em *Ballet 101* (GAUTHIER, 2006/SPCD, 2012)

A obra *Ballet 101*, do coreógrafo Eric Gauthier¹⁰, é um solo de aproximadamente oito minutos, o qual brinca com a dança clássica. Na obra, partindo das 6 tão conhecidas posições do balé clássico, Gauthier cria outras 94 variantes, totalizando 100 posições. Na primeira parte da obra, um bailarino as demonstra, e na segunda, o coreógrafo cria uma sequência com as posições e as combina aleatoriamente. Muitas companhias ao redor do mundo dançaram essa coreografia. Nesta pesquisa, foi analisada a versão da São Paulo Companhia de Dança, a qual foi a primeira companhia brasileira a dançar uma obra de Gauthier.

A coreografia consiste em um só bailarino no palco enquanto uma voz off dialoga com ele e com o público. Esta voz começa pedindo ao bailarino que faça as posições tão conhecidas do balé - primeira, segunda, terceira, quarta, quinta e sexta posição. Quando a voz off pede ao bailarino para que ele continue fazendo a sétima, oitava, nona e assim por diante, o público familiarizado com o balé clássico ri, porque entende que há uma desconstrução do balé ao adicionar várias outras posições que não existem. Na posição 28, o bailarino faz uma pose que lembra mais a dança moderna do que a clássica e, então, a voz off corrige dizendo: “vamos manter a forma clássica”. Os espectadores riem novamente. O bailarino faz perfeitamente as 100 posições ditadas pela voz off, a qual, depois, começa a misturar a ordem das posições e a acelerar os movimentos. O bailarino demonstra dificuldade e, com isso, o público ri de novo. Como sugere Henri Bergson

10 Eric Gauthier é um bailarino e coreógrafo canadense, diretor da Gauthier Dance - companhia residente do Theaterhaus Stuttgart - desde 2007. Iniciou sua formação na escola *Les Grands Ballets Canadiens* e também integrou a *National Ballet School*, em Toronto (Canadá), e o *National Ballet of Canada*.

em *O riso: ensaio sobre a significação do cômico*, rir nos lembra que somos humanos. O bailarino revela, assim, que não é uma máquina e sim um ser humano fadado a cometer erros, produzindo, dessa maneira, o riso. Bergson expressa isso, dizendo:

O rígido, o já feito, o mecânico, contrariamente ao maleável, ao continuamente cambiante, ao vivo, o desvio contrariamente à atenção, enfim o automatismo contrastando com a atividade livre, eis em suma o que o riso ressalta e pretende corrigir. (BERGSON, 1899, p.69)

No fim da cena, o bailarino já está exausto fazendo os movimentos em uma velocidade estonteante. Então, há um *blackout* e quando a luz surge novamente, o que se vê são partes de um boneco espalhadas no palco, como se aquele que dançava tivesse explodido e esta fosse a posição 101: é o auge da comicidade da cena. O riso aqui revela-se como uma ferramenta social que, como afirma Georges Minois, tem o poder de exclusão-coesão: “[...] o grupo reforça sua solidariedade pelo riso e manifesta sua rejeição do elemento estranho por esse mesmo riso.” (MINOIS, 2003, p.43). O elemento estranho, ou seja, de quem se ri, nesse caso, não é o bailarino que não consegue suportar as 101 posições, mas é a representação exagerada do balé clássico, o qual é retratado na figura da voz off, que, muitas vezes, exige coisas quase impossíveis de bailarinos.

Em números de Palhaçaria, frequentemente, há duas figuras em cena, as quais criam relações cômicas: o Augusto e o Contra Augusto (ou Branco)¹¹. O Contra Augusto é aquele tipo de personagem sabichão, que se acha o mais inteligente, o mestre mandão das brincadeiras. Enquanto isso, o Augusto é o personagem mais ingênuo, distraído e atrapalhado. A relação entre essas personagens cria situações extremamente cômicas. Na obra *Ballet 101*, é possível relacionar a voz off com o Contra Augusto e o bailarino com o Augusto. Isso porque, enquanto a voz manda na cena, obrigando o bailarino a executar perfeitamente todas as posições, mantendo-se na forma clássica, o bailarino tenta obedecer e dá tudo de si para conseguir atingir a perfeição exigida pelo mestre, porém acaba não conseguindo. Ademais, o contraste gerado pela voz mecânica e o bailarino - de carne e osso, exposto na cena - contribui para gerar riso.

Ballet 101 parece ter sido feito para atingir as pessoas que conhecem minimamente o balé clássico. Isso porque, para entender algumas piadas, é necessário ter um conhecimento prévio sobre esse tipo de dança. Por exemplo, para enunciar a posição 80, a voz off fala: “e um belo *Lago dos Cisnes*: 80”, e, então, o bailarino faz a clássica posição de *O Lago dos Cisnes*. Quem não conhece a referência desta obra, provavelmente não entenderia a graça desse momento.

Apesar disso, a essência de *Ballet 101* é humana: é sobre alguém que tenta muito atingir a perfeição e acaba não conseguindo. Por esse motivo, apesar de repertórios específicos do balé clássico, a obra é capaz de envolver a grande maioria das pessoas, as quais parecem se sentir à vontade para dialogar com a peça: aplaudir no meio, incentivar o bailarino, rir e tecer comentários. Em síntese, a comicidade de *Ballet 101* se dá por meio de contrastes entre o que o dançarino almeja ser e o que ele é e entre o mecânico e o humano, ou seja, entre a voz e o bailarino. Ademais, a obra, aparentemente, faz uma paródia exagerada de coreógrafos e parece zombar da extrema rigidez dos treinamentos de balé clássico.

11 Atualmente, diante das discussões e reflexões acerca do racismo cada vez mais avançadas, o termo “Branco” para designar essa figura vem sendo questionado. Por causa disso, neste artigo, utilizarei o termo “Contra Augusto”.

Imagem 3: Maurus Gauthier em *Ballet 101*.

Fonte: <https://www.bostonglobe.com/arts/theater-dance/2015/07/24/gauthier-dance-dazzles-jacob-pillow/Xw2IN9RHEqSh8EdU7NMbvl/story.html> Acesso em: 10.junho.2025.

Produção de um espetáculo inédito de Dança Teatral

O espetáculo autoral *Capim-Santo* foi criado no decorrer da pesquisa como uma confluência entre o riso e a dança, concomitantemente com a parte teórica da Iniciação Científica. A peça fala sobre uma atriz nascida no interior do Estado de São Paulo que passa a morar na capital para se aprofundar no estudo das artes da cena.

Uma das cenas dessa peça - *Pés que dançam sozinhos* - é risível porque a personagem deseja largar as artes e fazer qualquer outra coisa da vida, porém, ela é tomada por uma espécie de formigamento que faz com que seu corpo dance mesmo sem que ela queira. Em outras palavras, a comicidade advém do contraste entre o que a personagem gostaria de ser e o que ela é: uma artista.

Em outra cena cômica desse espetáculo, chamada *Amor de Abril*, a comicidade aparece na medida em que a atriz canta e dança uma música autoral que mistura amor e matemática de forma bastante exagerada ao relembrar os amores vividos na sua cidade natal.

A criação dessas duas cenas risíveis contribuíram para que a pesquisadora aprendesse mais sobre a comicidade por tentativa e erro. Durante o processo criativo e no decorrer dos ensaios da peça, a pesquisadora buscou lapidar cada vez mais a coreografia e a atuação para que se atingisse a simplicidade da comicidade na dança.

Imagem 4: *Capim-Santo* (2024)

Fonte: arquivo pessoal da fotógrafa Vitória Viana Assis, 2024.

Conclusão

É possível concluir que o cômico na dança pode surgir:

- Ao expôr, em cena, o contraste entre o que se almeja ser e o que se é;
- Ao exagerar uma característica da personagem;
- Ao usar uma indumentária não convencional, como as luvas de limpeza em *ENTREPAISAGEN(S)* (PEREIRA/LAPETT) ou o colete com uma grande gola vermelha e com apenas uma manga comprida de um dos personagens de *Swan Lake* (MASILO);
- Ao quebrar a expectativa que o público tem quando há uma citação de balé clássico.

O que as três obras analisadas têm em comum é o fato de citarem o balé clássico e gerarem quebras de expectativa ao subverterem passos conhecidos desta antiga técnica europeia. A *Cena das Luvas* cita a *Dança dos Pequenos Cisnes*, da obra *O Lago dos Cisnes*, porém enquanto nesta, as bailarinas são perfeitas e harmônicas, naquela, as atrizes-bailarinas rompem a harmonia ao brigarem e gargalharem entre si. *Swan Lake*, de Dada Masilo, cita o balé dramático de mesmo nome, coreografado por Marius Petipa e Lev Ivanov, mas mistura balé com danças contemporâneas da cultura sul africana e muda o enredo da peça, caçoando das ultrapassadas histórias de mocinhas frágeis e homens viris. Por fim, *Ballet 101* cita a própria técnica do balé clássico e também *O Lago dos Cisnes*, de Marius Petipa e Lev Ivanov, ironizando a necessidade da perfeição extrema exigida pelo balé clássico.

Dessa forma, a pesquisa demonstra que, apesar de a comicidade ser, reiteradamente, menosprezada e tida como bobagem, ela é um importante objeto de estudo na dança e está presente em vários espetáculos da contemporaneidade, cumprindo a tarefa milenar de fazer rir e de lembrar-nos da nossa essência. Como afirma Alice Viveiros de Castro:

A principal função do riso é nos recolocar diante da nossa mais pura essência: somos animais. Nem deuses nem semi-deuses, meras bestas tontas que comem, bebem, amam e lutam desesperadamente para sobreviver. (CASTRO, 2005, p. 15).

Referências Bibliográficas

- AGG, Katia. **A Trajetória do Riso e da Dança**: Uma história de encontro e de resistência. Rio Grande do Norte: *HOLOS*, v.8, p. 321–335, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5062> Acesso em: 10.junho.2025.
- BALLET 101 [por] São Paulo Companhia de Dança, 2012. 1 vídeo: (7:05 min). Publicado pelo canal de Creusa Santos. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V77Ins3_XVc. Acesso em: 10.junho.2025.
- BERGER, Peter. **O Riso Redentor**: a dimensão cômica da experiência humana. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 2017.
- BERGSON, Henri. **O Riso**: ensaio sobre a significação do cômico. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.
- CASTRO, Alice Viveiros de. **O Elogio da Bobagem**: palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.
- ENTREPAISAGEN(S). Direção: Sayonara Pereira. São Paulo, 2022. @lapett_eca_usp.
- MINOIS, Georges. **História do Riso e do Escárnio**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- MUNDIM, Ana Carolina. **A comicidade como possibilidade criativa na dança contemporânea**. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 46–58, 2014. DOI: 10.14393/OUV11-v9n1a2013-4. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/28125>. Acesso em: 10.junho.2025.
- PARKER, Janine. **Dance Review: Dada Masilo's "Swan Lake" — An Entertainment Full of Heart and Art**. The Arts Fuse, 31 de janeiro de 2016. Disponível em: <https://artsfuse.org/140399/fuse-dance-review-dada-masilos-swan-lake-an-entertainment-full-of-heart-and-art/> Acesso em: 10.junho.2025.
- SIFFERT, Carlos. **Tchaikovsky - o lago dos Cisnes**: Dança dos Pequenos Cisnes. Clássicos dos Clássicos: Disponível em: <https://classicosdosclassicos.mus.br/obras/tchaikovsky-o-lago-dos-cisnes-danca-dos-pequenos-cisnes/> Acesso em: 10.junho.2025.
- SWAN LAKE. Direção: Dada Masilo. Lyon: Mezzo Live HD, 2012. 1 vídeo (01h45min).

RESUMO

Este estudo tem como finalidade identificar desafios e oportunidades no ensino de teatro para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com ênfase nas experiências de estágio, buscando estratégias para um ambiente de aprendizagem teatral mais eficaz. A investigação considera fatores como o interesse estudantil, disponibilidade de recursos e resistência institucional à prática teatral no currículo de artes. A justificativa reside na necessidade de compreender como esses desafios podem ser superados e como as oportunidades podem ser aproveitadas para enriquecer a experiência de aprendizagem. A análise inclui revisão de literatura acadêmica, relatos de estágios e uma entrevista com um professor de teatro atuante na educação básica, visando mapear dificuldades e explorar soluções e inovações pedagógicas que tornem o ensino de teatro mais acessível, envolvente e significativo para alunos dessa faixa etária.

PALAVRAS-CHAVE: Educação básica, práticas teatrais, estágio pedagógico.

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN TEACHING THEATER TO UPPER ELEMENTARY STUDENTS

ABSTRACT

This study explores the challenges and opportunities of teaching theater to upper elementary students, focusing on internship experiences and strategies for creating a more effective learning environment. Key factors examined include student engagement, resource availability, and institutional resistance to incorporating theater into the arts curriculum. The study seeks to understand how obstacles can be addressed and opportunities maximized to enhance the learning experience. The research includes a review of academic literature, internship reports, and an interview with a theater teacher working in K-12 education. The goal is to identify challenges and explore innovative pedagogical approaches that make theater education more accessible, engaging, and meaningful for students in this age group.

KEYWORDS: Basic education, theatrical practices, teaching internship

1. INTRODUÇÃO

No cenário da educação básica, o ensino de teatro nos anos finais do Ensino Fundamental enfrenta desafios importantes, mas também revela oportunidades formativas relevantes. Este estudo propõe-se a discutir essas dificuldades e possibilidades, considerando aspectos como o interesse dos alunos, a estrutura disponível e as dinâmicas institucionais. A motivação para explorar tais questões advém de sua relevância

1 Professora de Educação Física e Artes na SEDUC-Alagoinhas e na SEC-BA. Licenciada em Educação Física pela UNEB, Licenciada em Teatro pela UFBA, Especialista em Treinamento Desportivo e Educação Física Escolar pela FAVENI. E-mail: lorenasantos.doc2@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3676840133885383>.

2 Mestre em Artes pelo PROFARTES/UFBA, Professor de Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Feira de Santana, Bahia, no curso de Licenciatura em Teatro EAD pela UFBA e Professor Credenciado de Teatro no CUCA/UEFS. E-mail: marcos.machado@ufba.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8247684039343045>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2050-1745>

para a prática educativa em artes.

O teatro, enquanto linguagem artística e expressão cultural, é um potente instrumento para o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas. Compreender os entraves e potencialidades do ensino de teatro é essencial para construir propostas pedagógicas mais eficazes. A variação no interesse dos estudantes pela disciplina requer análise cuidadosa, já que o envolvimento ativo é condição para a construção significativa da aprendizagem.

A escassez de recursos materiais e de formação docente específica impacta diretamente a qualidade das experiências teatrais em sala de aula. Discutir esses fatores permite identificar fragilidades e buscar alternativas criativas e contextualizadas para superá-las. Além disso, o teatro escolar desenvolve habilidades específicas como oralidade, empatia, cooperação e pensamento crítico, o que reforça sua importância como componente do currículo.

O ensino de teatro, quando conectado ao contexto sociocultural dos estudantes, amplia seu potencial pedagógico. O reconhecimento das vivências e realidades dos alunos torna a prática mais relevante e significativa. Nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa marcada pela consolidação de aprendizagens, o teatro pode contribuir de maneira expressiva para a formação integral.

Esta investigação parte da análise de experiências desenvolvidas nos Estágios I e II do curso de Licenciatura em Teatro, realizados no Colégio Municipal de Alagoinhas (CMA), instituição pública da rede municipal de ensino, localizada na área urbana da cidade de Alagoinhas, Bahia. A escola atende a turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo o estudo centrado em três turmas do 8º ano, com estudantes entre 12 e 14 anos de idade.

O CMA apresenta infraestrutura razoável, incluindo biblioteca, quadra esportiva coberta, internet, área verde e refeitório. O vínculo com a comunidade é fortalecido por parcerias com espaços públicos como ginásios e bibliotecas. O docente de artes, com formação na área, também atua na coordenação pedagógica e propõe atividades integrando teoria e prática, como concursos temáticos, incentivando a ludicidade, a criatividade e a criticidade.

Durante o estágio, foi possível observar o engajamento dos alunos nas atividades propostas, ainda que alguns demonstrassem maior afinidade com linguagens artísticas distintas do teatro. Essa dinâmica evidenciou a importância de estratégias pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes e às características institucionais.

A pergunta norteadora deste estudo é: quais são os desafios específicos e as oportunidades presentes no ensino de teatro para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? A justificativa da pesquisa repousa na necessidade de compreender como superar os entraves e explorar as possibilidades pedagógicas do teatro escolar.

O objetivo geral consiste em identificar desafios e oportunidades associados ao ensino de teatro nessa etapa de escolaridade, a partir de experiências vivenciadas em estágio supervisionado. Os objetivos específicos incluem mapear dificuldades, como desinteresse, escassez de recursos e resistência institucional, bem como destacar práticas inovadoras e soluções aplicáveis ao contexto da educação básica.

A proposta é refletir sobre o lugar do teatro na escola e contribuir para sua valorização como linguagem educativa capaz de promover expressão, escuta, autoria e aprendizagem significativa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre a inserção da arte no ambiente escolar brasileiro é recorrente, mas ainda carece de abordagens aprofundadas. Apesar do reconhecimento da arte como elemento fundamental na formação cultural dos estudantes, sua presença nas escolas muitas vezes se resume a eventos esporádicos ou práticas recreativas. Essa superficialidade compromete o desenvolvimento de propostas pedagógicas significativas.

A obrigatoriedade do ensino de artes, prevista na LDB 9.394/96, contrasta com a escassez de docentes licenciados na área, especialmente nas escolas públicas. Em muitos casos, a disciplina é assumida por professores generalistas, o que limita a exploração crítica das diferentes linguagens artísticas. Essa situação reforça a percepção equivocada de que a arte é “menos importante” que áreas como Matemática ou Língua Portuguesa (CANDA; BATISTA, 2009).

A arte, no entanto, quando conduzida com intencionalidade pedagógica, estimula a sensibilidade, a imaginação e o pensamento crítico. Diferentemente de disciplinas focadas em resultados objetivos, a arte valoriza o processo criativo e as múltiplas formas de expressão. Sua função vai além do entretenimento: é um espaço de fruição estética e construção subjetiva, capaz de integrar razão e emoção no processo de aprendizagem.

Para que essa proposta se efetive, é necessário rever o currículo escolar, incorporando o diálogo, a escuta e a diversidade cultural como princípios estruturantes. A escola precisa reconhecer-se como um espaço de criação, no qual os estudantes têm a possibilidade de experimentar, errar, refletir e reelaborar sua visão de mundo.

O ensino de arte requer abordagem própria, pois não há um caminho único ou resultado padronizado. Cada estudante chega à escola com sua bagagem cultural e sensível, o que torna o processo artístico uma experiência singular. Essa multiplicidade desafia concepções tradicionais de certo e errado, abrindo espaço para interpretações diversas e para a valorização das subjetividades.

No contexto da escola pública, onde o acesso à arte é frequentemente limitado, garantir uma formação artística consistente torna-se ainda mais urgente. É necessário investir em formação docente, infraestrutura e em políticas educacionais que reconheçam a arte como direito e dimensão essencial do desenvolvimento humano (CANDA, 2012).

Infelizmente, ainda persiste a visão da arte como prática técnica reprodutiva, alheia ao pensamento reflexivo. Influências históricas como a Escola Nova contribuíram para a ideia de que a livre expressão seria suficiente, desconsiderando a mediação crítica e o papel da arte na construção do pensamento autônomo.

O predomínio de abordagens tecnicistas nos currículos, com foco em conteúdos mensuráveis, prejudicou o reconhecimento das artes como áreas do conhecimento. A dificuldade em avaliar a produção artística com critérios convencionais reforça sua marginalização. No entanto, a arte amplia as formas de interação social, fortalece vínculos afetivos e estimula a sensibilidade estética.

A escola, enquanto espaço de formação integral, deve valorizar a expressão pessoal e os processos criativos, respeitando as diversidades culturais e históricas. Isso exige mudanças estruturais, formação continuada e compromisso institucional com práticas pedagógicas mais abertas e inclusivas.

As legislações educacionais avançaram, mas a efetivação do ensino de arte com qualidade ainda encontra obstáculos. A lacuna entre o que está previsto em lei e o que se realiza nas escolas evidencia um longo caminho a ser percorrido. Não basta inserir a arte no currículo: é preciso reconhecê-la como eixo fundamental da formação humana.

No caso específico do teatro, a situação é ainda mais delicada. Mesmo previsto como conteúdo do componente Artes, o teatro enfrenta resistência institucional e preconceitos que o colocam em posição marginal. Os relatos de estágio de Oliveira (2013) e de Peres e Martins (2011) reforçam essa percepção, ao apontarem a dificuldade de implementar planos de aula, a falta de autonomia dos estagiários e a evasão de alunos.

Oliveira (2013) destaca o desalinhamento entre a proposta dos estagiários e as rotinas escolares, além da ausência de espaço consolidado para o teatro no currículo. Peres e Martins (2011) relatam experiências bem-sucedidas no estímulo ao pensamento crítico por meio do teatro, mesmo em contextos adversos. Ambas as experiências indicam a importância de professores comprometidos e qualificados.

A prática da polivalência, comum nas escolas públicas, compromete a especificidade das linguagens artísticas. Um único docente responsável por todas as áreas da arte tende a oferecer um ensino mais superficial. Isso sobrecarrega o professor, dificulta a interdisciplinaridade real e limita o potencial de inspiração dos alunos.

A formação de professores especializados em teatro e sua atuação integrada com a comunidade escolar são elementos fundamentais para o fortalecimento da área. Práticas inspiradas em Viola Spolin e Augusto Boal, por exemplo, valorizam a participação ativa dos estudantes e a abordagem de temas sociais relevantes.

Por fim, superar os obstáculos estruturais e culturais exige ações articuladas: formação continuada, sensibilização da comunidade escolar, parcerias com instituições culturais e políticas públicas efetivas. O teatro escolar, longe de ser mero entretenimento, é uma ferramenta potente de formação crítica e criativa.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma perspectiva interpretativa e naturalista (DENZIN; LINCOLN, 2000). Optou-se pelo estudo de caso exploratório, cujo objetivo é ampliar a familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou gerando hipóteses (GIL, 1991).

O ponto de partida foi a realização de uma pesquisa bibliográfica básica, com levantamento de materiais como artigos, livros, relatórios e recursos digitais (BONI; QUARESMA, 2005). Em seguida, estabeleceu-se contato com o professor de artes do colégio onde se desenvolveram os Estágios I e II.

Inicialmente, pretendia-se realizar a entrevista com o professor regente da escola. Contudo, após sua transferência para outra instituição, as tentativas de contato tornaram-se infrutíferas. Com a anuência do orientador, a autora convidou outro professor de teatro, que aceitou participar da pesquisa, sendo identificado com o nome fictício “João”. O consentimento foi formalizado por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A entrevista foi conduzida por videochamada e composta por 29 perguntas que abordaram sua atuação no ensino de artes, com ênfase no teatro. Embora João lecionasse no Ensino Médio no momento da entrevista, sua experiência com os anos finais do Ensino Fundamental forneceu contribuições relevantes ao estudo.

A técnica da entrevista foi escolhida por permitir a coleta de dados objetivos e subjetivos, promovendo uma escuta sensível sobre a prática docente e o contexto escolar. Trata-se de um processo de interação social que favorece a troca de experiências e a construção conjunta de sentidos (HAGUETTE, 1997). O entrevistador, nesse processo, precisa adotar postura empática, conduzindo a conversa com escuta ativa e sensibilidade.

As entrevistas estruturadas, segundo Boni e Quaresma (2005), são guiadas por um roteiro fixo de perguntas, garantindo a padronização na coleta. Para Selau (s/d), a fonte oral representa uma construção de memória que complementa e enriquece os documentos escritos. Ao reunir entrevistas, planos de aula e registros audiovisuais dos estágios, o estudo construiu um *corpus* diversificado e coerente com os objetivos propostos.

A análise dos dados foi realizada a partir da técnica de análise de conteúdo (DESLANDES *et al.*, 1994), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. As informações foram classificadas em categorias temáticas, como infraestrutura, estratégias pedagógicas, engajamento dos alunos e políticas públicas. As unidades de registro foram compostas por trechos significativos de fala ou observações diretas.

A triangulação entre os dados obtidos na entrevista e aqueles registrados durante os Estágios I e II permitiu ampliar a compreensão sobre os desafios e oportunidades do ensino de teatro nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa articulação entre teoria, prática e experiência docente contribuiu para fortalecer a consistência analítica do estudo.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A entrevista com João revelou a trajetória de um professor com sólida formação técnica e longa experiência docente, especialmente voltada ao ensino de teatro em instituições públicas. Ele possui bacharelado e mestrado em artes cênicas, além de diversos cursos e oficinas. Apesar da formação, expressa desejo de aprimorar sua atuação pedagógica, reconhecendo a diferença entre domínio técnico e capacidade didática.

João já atuou como professor polivalente, mas desde 2013 optou por se dedicar exclusivamente ao ensino de teatro, após constatar, em diálogo com colegas, que outros professores priorizavam as linguagens para as quais tinham maior domínio. Essa especialização permitiu aprofundar suas práticas pedagógicas e estabelecer conexões mais significativas com os alunos.

Segundo o entrevistado, a recepção dos estudantes ao teatro varia. Embora muitos apresentem timidez no início, há, em geral, grande entusiasmo após as primeiras experiências práticas. João busca criar um ambiente acolhedor, compartilhando suas próprias dificuldades e atribuindo valor a todas as funções teatrais, não apenas à atuação.

Entre os principais desafios apontados estão a ausência de salas adequadas e a limitação de recursos materiais. O professor relata dificuldades para realizar atividades que demandem espaço e flexibilidade. Como alternativa, menciona a tentativa de implantar um laboratório de linguagens, mesmo com apoio limitado, e a busca de parcerias com instituições culturais vizinhas. A carga horária reduzida da disciplina também é apontada como um obstáculo à consolidação de práticas contínuas e aprofundadas.

A prática pedagógica de João fundamenta-se em referenciais como a Metodologia Triangular de Ana Mae Barbosa e o Teatro do Oprimido de Augusto Boal. Este último, segundo ele, aproxima os alunos de suas realidades, promove reflexão crítica e encoraja a ação transformadora. João valoriza o equilíbrio entre teoria e prática, adaptando os conteúdos às especificidades das turmas. Mesmo os conteúdos mais teóricos, como a história do teatro, são dinamizados com o uso de vídeos, rodas de conversa e debates.

A avaliação é compreendida como parte do processo formativo. Inspirado nos jogos teatrais de Viola Spolin, João estimula a improvisação baseada no “onde, quem e o quê”, valorizando a escuta e a construção

coletiva das cenas. Enfatiza a habilidade de “finalizar a cena” como essencial à prática dramatúrgica e reconhece o aprendizado teatral como um percurso que envolve autoconhecimento e convivência.

As percepções sobre o ensino de teatro entre alunos e famílias são diversas. Enquanto alguns reconhecem o valor da disciplina, outros demonstram menor envolvimento. Segundo João, isso reflete a hierarquização histórica das áreas do conhecimento, na qual artes e humanidades ocupam lugar secundário frente aos componentes curriculares como Matemática ou Ciências. A mudança desse cenário, acredita, passa pela valorização institucional da arte desde os anos iniciais da escolarização.

João aponta a articulação entre professores e a gestão escolar como fator decisivo para o sucesso de projetos teatrais. A realização de apresentações requer organização e apoio coletivo, o que nem sempre é possível devido à rotina escolar voltada a resultados imediatos. Ele critica a distância entre a legislação — que prevê o ensino de artes — e sua implementação concreta, destacando a carência de políticas públicas efetivas e de profissionais formados na área.

A integração de conteúdos do cotidiano dos alunos nas aulas é uma prática recorrente. João recorre a filmes, séries e temas sociais como ponto de partida para as atividades, permitindo que os alunos vejam suas experiências representadas e debatidas em sala. O teatro, nesse contexto, atua como espelho das realidades juvenis, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e para o desenvolvimento de habilidades sociais.

O professor também se mostra aberto a experimentações com tecnologias digitais no ensino teatral. Embora ainda esteja em fase inicial de exploração, reconhece que ferramentas como vídeos, plataformas online e inteligência artificial podem ampliar as possibilidades de expressão artística, sem substituir a vivência corporal que considera essencial.

A partir da fala de João, identificam-se quatro eixos centrais de análise:

1. **Critérios de avaliação e condução das aulas:** O professor adota critérios flexíveis e formativos, adaptando-se às propostas e aos grupos. Enfatiza a construção narrativa e a expressividade como centrais para o processo avaliativo;
2. **Feedback de alunos e pais:** Há um contraste entre o reconhecimento do valor do teatro por alguns e a indiferença de outros. Isso reflete a valorização desigual das artes no contexto escolar e a necessidade de ampliar o diálogo com as famílias;
3. **Limitações estruturais e institucionais:** A falta de espaços apropriados e de recursos compromete a continuidade e a qualidade das práticas. A baixa carga horária e a desvalorização institucional do teatro dificultam sua implementação efetiva;
4. **Expectativas quanto à valorização do ensino de artes:** João defende políticas mais efetivas e maior investimento na formação docente. Acredita que o fortalecimento do ensino de teatro depende do reconhecimento da arte como linguagem essencial à formação integral.

Esses eixos dialogam diretamente com as experiências vivenciadas nos Estágios I e II realizados pela autora. Observações em sala de aula e espaços alternativos, como o ginásio de esportes, confirmam os desafios estruturais apontados na entrevista. Ao mesmo tempo, o interesse e a participação dos alunos nas atividades, como concursos de desenho, dança e a Mostra de Artes, evidenciam a potência das práticas artísticas na escola.

A metodologia empregada pelo professor regente — combinando ludicidade, rigor e abertura à participação — contribuiu para o sucesso das atividades. Durante a coparticipação, a autora propôs dinâmicas de apresentação e jogos teatrais, como exercícios de nomes e movimentos em círculo, que foram bem recebidos pelos alunos. Mesmo diante da timidez inicial de alguns estudantes, observou-se crescimento no

entrosamento e na disposição para experimentar.

As aulas ministradas pela autora sob o tema “Exploração Teatral” mobilizaram conteúdos como construção de personagens, improvisação e uso criativo do espaço. A adaptação ao espaço físico e às características das turmas foi constante. A presença de um aluno surdo com intérprete de Libras e o trânsito de estudantes da sala de recursos foram tratados com naturalidade, o que reforça o caráter inclusivo da prática docente observada.

A análise dessas experiências confirma que, mesmo em contextos adversos, é possível promover um ensino de teatro significativo, desde que haja sensibilidade pedagógica, planejamento flexível e valorização institucional. O teatro, quando reconhecido como linguagem de escuta e criação, contribui para a formação crítica e sensível dos estudantes.

5. CONCLUSÃO

O ensino de teatro nos anos finais do Ensino Fundamental enfrenta obstáculos estruturais, institucionais e pedagógicos, mas também revela um campo promissor para a formação sensível, crítica e colaborativa dos estudantes. Entre os desafios, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos, a ausência de espaços adequados e a desvalorização histórica da arte na escola.

A formação continuada é fator decisivo para que os educadores desenvolvam estratégias eficazes e inovadoras, capazes de engajar os alunos em experiências cênicas significativas. O apoio institucional, quando presente, tende a criar um ambiente mais propício à implementação do ensino de teatro, promovendo iniciativas como festivais escolares, parcerias externas e valorização curricular.

A resistência à inclusão do teatro no currículo pode ser superada com base em evidências sobre seus benefícios no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes. O reconhecimento institucional precisa estar alinhado a políticas públicas que garantam infraestrutura, professores habilitados e espaços de criação artística.

Parcerias com grupos culturais e organizações da comunidade fortalecem a prática teatral escolar, oferecendo repertório, inspiração e oportunidades de expressão. Tais articulações também aproximam a escola de seu território e ampliam o alcance da ação educativa.

O uso de tecnologias digitais, embora incipiente no contexto entrevistado, apresenta-se como possibilidade pedagógica relevante. Plataformas colaborativas e ferramentas de criação expandem os formatos de expressão e permitem ao teatro dialogar com linguagens contemporâneas, mantendo-se conectado à vivência dos estudantes.

A inclusão de todos os alunos nas práticas teatrais é fundamental. A experiência observada e descrita evidenciou a importância de ambientes acolhedores e metodologias flexíveis, capazes de envolver estudantes com diferentes perfis e necessidades. A convivência entre alunos com e sem deficiência, por exemplo, foi tratada com naturalidade e respeito.

O envolvimento da comunidade e das famílias é outro aspecto relevante. A realização de apresentações abertas ao público, bem como a valorização da produção artística dos alunos, contribui para reforçar a importância da arte na formação integral e estreitar os laços entre escola e sociedade.

O relato do professor João evidencia a potência da prática docente engajada e crítica, que busca caminhos para tornar o ensino de teatro relevante, acessível e transformador. Sua abordagem, centrada no diálogo, na adaptação e na escuta, está em sintonia com uma perspectiva contemporânea da educação, que valoriza o protagonismo estudantil.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar a tensão existente entre as limitações do sistema educacional e o ideal de uma educação artística ampla. A carga horária reduzida, a polivalência docente e a ausência de políticas específicas dificultam a consolidação do teatro como componente formativo central.

No entanto, as experiências analisadas demonstram que, mesmo com tais limitações, é possível promover vivências enriquecedoras e transformadoras.

O teatro, nesse sentido, pode ocupar lugar estratégico na escola como ferramenta de construção de sentidos, de estímulo à empatia, à criatividade e ao pensamento crítico. Ao abordar temas sociais, culturais e existenciais, o teatro amplia o repertório dos estudantes e os prepara para uma participação cidadã mais ativa.

Em suma, o ensino de teatro é desafiador, mas repleto de possibilidades. Quando reconhecido como linguagem legítima e valorizado por toda a comunidade escolar, torna-se um espaço fértil de aprendizagem e de formação para a vida.

REFERÊNCIAS

- BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 nº 1 (3), p. 68-80. Janeiro-julho/2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>, Acesso em: 07 de set, 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.
- CANDA, C. N.; BATISTA, C. M. P. Qual o lugar da arte no currículo escolar?. **R.cient./ FAP**, v.4, n.2, p.107-119. Curitiba: jul./dez. 2009.
- CANDA, C.N. A arte como direito da infância e a sua inserção no ensino fundamental de nove anos. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n.1, p. 121-134. Passo Fundo: jan./jun. 2012.
- DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y. **The discipline and practice of qualitative research**. Disponível em: N.K. DENZIN e Y.S.LINCOLN (eds.), Handbook of qualitative research. Thousand Oaks, SagePublications, p. 1-28, 2000.
- DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Organizadora). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Vozes. Petrópolis: RJ, 1994.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GOMES, M. E. S.; BARBOSA, E. F. **A Técnica de Grupos Focais para Obtenção de Dados Qualitativos. Educativa - Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais**, 1999. Disponível em: http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7B9FEA090E-98E9-49D2-A638-6D3922787D19%7D_Tecnica%20de%20Grupos%20Focais%20pdf.pdf
- HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, R. L. de. **A arte do desencontro: o ensino de teatro: o ensino de teatro em uma escola de Ensino Médio de Brasília** (Monografia apresentada à Universidade de Brasília). Brasília, 2013.
- PERES, D. G; MARTINS, G. da S. L. **Reflexões sobre o estágio supervisionado: a pedagogia do teatro no ensino médio**. O Mosaico - Número 5 – jan./jun 2011
- SELAU, M. da S. **História oral: uma metodologia para o trabalho com fontes orais**. Revista Esboços, nº 11, s/d.
- RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, nº 04, p. 129-148. Araxá/MG, 2008.

RESUMO

Este artigo é resultado da pesquisa de Iniciação científica “História da Arte para crianças: uma investigação pelos livros da Biblioteca Monteiro Lobato na cidade de Guarulhos”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O projeto inicial se propôs a investigar e refletir sobre a disponibilidade e os tipos presentes de livros de história da arte para crianças no recorte da Biblioteca Municipal de Guarulhos, e posteriormente se expandiu em monografia apresentada como trabalho de conclusão de curso. A proposta integrou o grupo de pesquisa “Arte: Contextos e Materialidades”, dedicado a analisar um universo expandido de possibilidades de pesquisa em História da Arte por meio de objetos cotidianos. O objetivo deste artigo é disseminar alguns dos resultados obtidos pelas pesquisas, que buscaram compreender a temática em moldes de amostragem, contribuir com um campo ainda restrito, e levantar questões para investigações futuras.

Palavras-chave: Livros, história da arte, crianças, Guarulhos, bibliotecas.

ABSTRACT

This article is the result of the scientific initiation research “Art History for Children: An Investigation Through Books from the Monteiro Lobato Library in the City of Guarulhos”, funded by the São Paulo Research Foundation (FAPESP). The initial project aimed to investigate and reflect on the availability and types of art history books for children in the Guarulhos Municipal Library, and was later expanded into a monograph presented as a final course work. The proposal was part of the research group “Art: Contexts and Materialities”, dedicated to the analysis of an expanded universe of research possibilities in Art History through everyday objects. The objective of this article is to disseminate some of the results obtained by the research, which sought to understand the theme in a sampling format, contribute to a still restricted field, and raise questions for future investigations.

Keywords: Books, art history, children, Guarulhos, libraries.

...no entanto, nada é mais ocioso que a tentativa febril de produzir objetos - material ilustrado, brinquedos ou livros - supostamente apropriados às crianças” (BENJAMIN, 1924).

Assunto pouco analisado academicamente, os livros de História da Arte para crianças constituem uma categoria recente e ainda restrita. Tal fato pode ser um reflexo de como as temáticas da infância, assim como a própria criança, são menosprezadas em uma sociedade “adultocêntrica” e que opera em uma lógica de produtividade, que não valoriza os processos de aprendizado, contemplação e sensibilidade acessados pela arte.

De acordo com Walter Benjamin, é ociosa a tentativa febril de produzir objetos supostamente

1 Arte Educadora, Bacharel em História da Arte pela EFLCH - Unifesp. E-mail: amanda.educarte@gmail.com ID Lattes: [8134028576062316](https://lattes.cnpq.br/8134028576062316). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7659-3363>

Esta pesquisa contou com Bolsa de Iniciação Científica da FAPESP (Processo n. 24/10676-6).

2 Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em História da Arte da Universidade Federal de São Paulo, Unifesp. Campus Guarulhos. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: angela.brandao@unifesp.br. ID Lattes: [6843594697945779](https://lattes.cnpq.br/6843594697945779). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8946-9910>

apropriados às crianças. Isso porque se trata de um “preconceito” acreditar que elas são seres tão diferentes que se tornam incapazes de se inserir em determinadas discussões. A partir das ideias de Benjamin, podemos perceber como essa relação subestimada é um equívoco, uma vez que, segundo ele, a criança aceita perfeitamente as coisas sérias, desde que sejam honestas e espontâneas. Dessa forma podemos defender que Arte é, sim, assunto de criança.

A conceituação de infância

A relação entre a infância e a arte nem sempre se deu da mesma maneira, já que a vivência das crianças passou, e continua a passar, por transformações. Conceitualmente a infância não é absoluta, mas, sim, uma construção a partir das relações histórico-sociais, como apontam diversos autores. No contexto da Europa Medieval, por exemplo, existia um modelo de infância diferente do qual compreendemos, onde se era inserido precocemente no trabalho e afazeres domésticos, e atividades como jogos, músicas, danças e histórias, eram compartilhadas por pessoas de diferentes idades (ARIÈS, 2014).

Apesar da importante contribuição de Ariès, seu trabalho não pode ser universalizado, já que, se dirigirmos o olhar para outras culturas e períodos, iremos encontrar diferentes sentimentos de infância. Segundo Kuhlmann e Fernandes (2012), que também recorrem a fontes visuais e questionam aspectos da pesquisa de Ariès, existem exemplos de imagens antigas e de diferentes contextos onde há crianças representadas. São citadas: as esculturas de jade, da *cultura Valdivia*, datadas entre 3500 a 2000 a.C.; pinturas da antiga China Imperial, no Palácio Nacional de Taiwan; e exemplares de brinquedos na Antiguidade Clássica, que fornecem indícios do lugar deste grupo entre gregos e romanos.

Observando as transformações educacionais até o século XVII na Europa, havia principalmente escolas religiosas e privadas, além da educação em casa, sendo essa a realidade das crianças abastadas, enquanto as que eram pobres trabalhavam. Já o caráter dubio que surge com a educação moderna, ao mesmo tempo que traz ideias de liberdade iluminista, também apontam o controle de acordo com os interesses do poder vigente (CAMBI, 1999). Assim, é importante destacar a existência de diversos processos que resultaram nos modelos escolares e na ideia de infância compreendida hoje. Dentro destes processos, passou-se a produzir materiais e mercadorias específicas para o público infantil, entres eles, o livro.

O livro e a criança

Com modos e meios distintos, a história do livro não se deu da mesma forma em todos os locais. Segundo Ariès, foi sob a influência de um novo clima moral na Europa que surgiu uma literatura pedagógica infantil. De acordo com o autor, no fim do século XVI, educadores passaram a não tolerar mais que se dessem às crianças livros duvidosos, fornecendo edições expurgadas de clássicos, ou seja, “livres de impurezas”.

Já no contexto nacional, a história do livro também é heterogênea, com complicações desde a chegada da impressão (que ocorreu somente no final do período colonial), até a consolidação gráfica. Assim, antes de adentrar em uma abordagem dos livros de História da Arte para crianças no Brasil, é relevante entender como se deu o início da produção de livros de arte de maneira geral no país.

De acordo com Laurence Hallewell (2012), por muitos anos, o livro de arte brasileiro padeceu de uma qualidade precária, e os projetos mais ambiciosos eram impressos no exterior. Desse modo, ainda que com o passar dos anos tenha havido uma melhora no desenvolvimento de outros tipos de livro, os preços nacionais continuaram sem condições de competir com os importados. Segundo Hallewell, a primeira tentativa de

produzir uma história ilustrada da Arte no Brasil foi feita nos anos 1950, com *“As Artes Plásticas no Brasil”*, título que não foi continuado. Ainda de acordo com o autor, a melhor fórmula encontrada para a publicação de livros de arte foi a edição em fascículos vendidos em bancas de jornal, introduzida com títulos como *“Gênios da Pintura”* da editora Abril, entre 1967 e 1969. Já em 1975 foi lançada *“História da Arte Brasileira”*, de Pietro M. Bardi, uma publicação unitária. Após este período, outras obras despontaram, como *“A Arte no Brasil”* (1979), da Abril Cultural, e *“História Geral da Arte Brasileira”* (1983), coordenada por Walter Zanini. No entanto, elas ainda eram destinadas a uma pequena parcela da população.

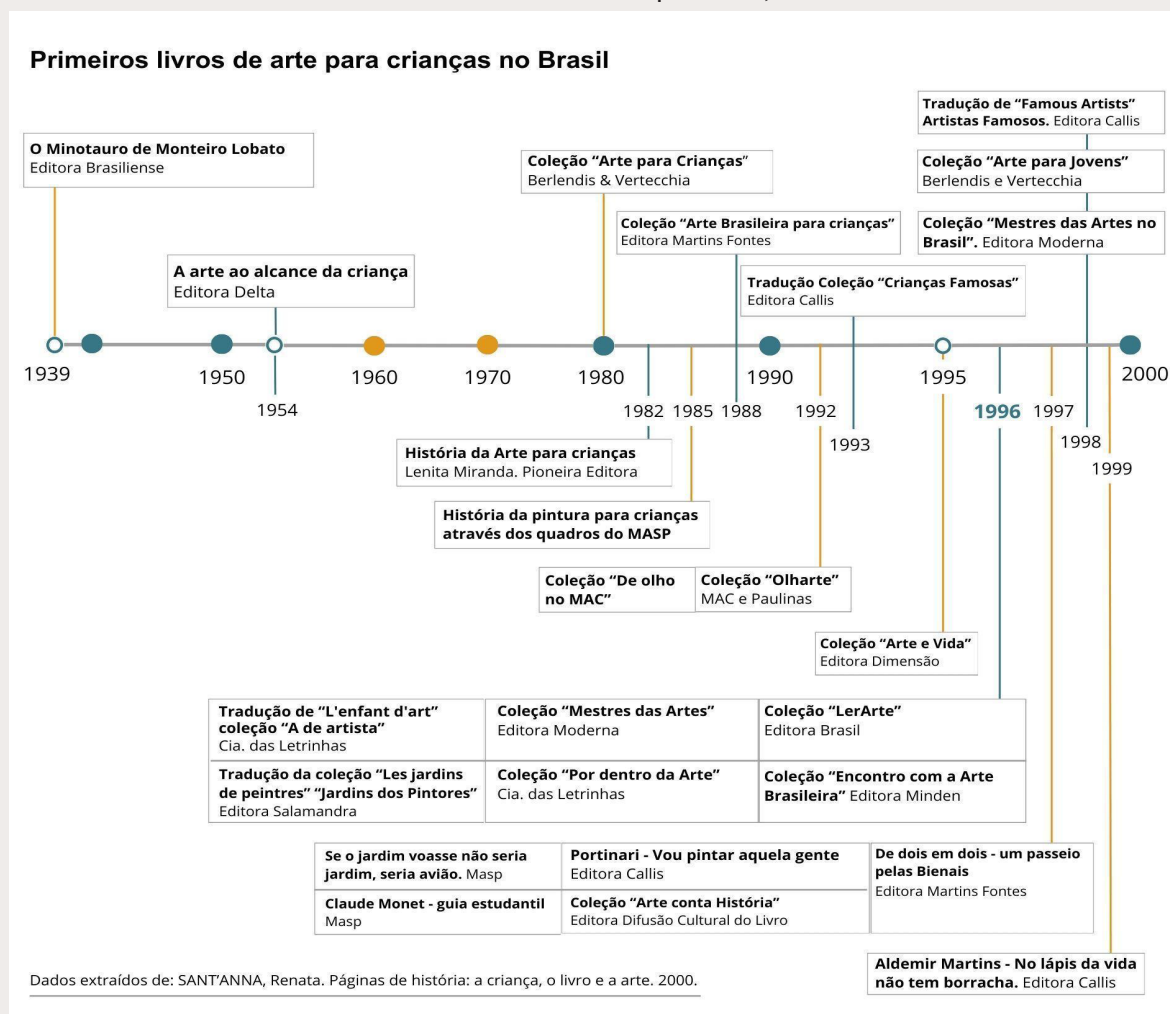
Sobre a produção nacional de livros infantojuvenis, o autor (Hallewell, 2012) aponta para uma melhora durante a década de 1970. Segundo ele, tal transformação ocorreu devido ao estímulo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, criada em 1968. Outro fator que contribuiu para essa mudança foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) número 5.692 de 1972, que exigia a leitura de um autor brasileiro por semestre nas escolas. De acordo com os dados do historiador, cerca de trinta ou quarenta editoras brasileiras produziam livros para este público no final dos anos 1970, mas apenas um terço lançava mais de dois títulos por ano e apenas três (Verbo, Miguilim e Salamandra) se dedicavam exclusivamente aos livros infantis.

Os livros de História da Arte para crianças no Brasil.

Em *“Páginas de história: a criança, o livro e a arte”* (2000), Renata Sant’Anna traça um panorama sobre o livro de arte para crianças no Brasil. Para isso, a autora apresenta uma breve trajetória a respeito da literatura infantil brasileira, e faz um levantamento dos primeiros livros publicados referentes ao recorte (gráfico 1). Além deste levantamento, ela divide e descreve diferentes categorias pertencentes ao gênero, e analisa três coleções: *“L’Art en Jeu”*, *“Arte para Crianças”*, e *“Olharte”*.

O primeiro livro apresentado no gráfico, é *“O Minotauro”*, publicado em 1939 pela Brasiliense. A publicação não é propriamente um livro de arte, porém, é destacada por algumas linhas no capítulo *“Visitas às obras do Paternão”*, em que Pedrinho e Dona Benta discutem sobre as imagens esculpidas nas frisas. A autora aponta que, até o aparecimento de Monteiro Lobato, a literatura infantil no Brasil era composta por textos destinados à formação moral, e o mercado editorial era abastecido por livros vindos de Portugal.

Gráfico 1 - Primeiros livros de arte para crianças no Brasil.



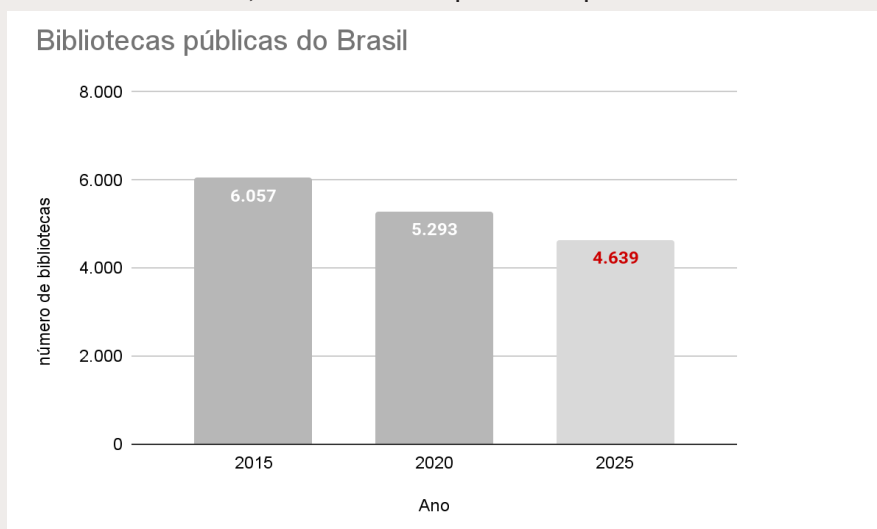
Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados de Renata Sant'Anna,(2025)

Já a segunda publicação destacada "A arte ao alcance da criança" foi publicada em 1954 pela editora Delta. A obra é o décimo volume da Coleção "The Child's Treasure" (O mundo da criança), traduzida em 1954. De acordo com a autora (Sant'Anna, 2000), a publicação apresenta diferentes abordagens do ensino artístico, baseadas em três definições da arte: 1. fazer; 2. conhecimento e 3. expressão. Além disso, a edição conta com atividades e dispõe de imagens de obras que utilizam o mesmo material da proposta. Fora as experiências práticas, o título também aborda obras de artistas nacionais, embora ainda reproduzidas em preto e branco, como pinturas de Rodolfo Amoedo, Antônio Parreiras e Almeida Junior.

Até aquele momento não existiam livros específicos de arte para criança elaborados no país. Segundo Sant'Anna (2000), foi Ana Mae Barbosa, uma das pioneiras da arte/educação, quem despertou uma preocupação na relação com as artes no sistema educacional a partir de 1980, o que ocasionou uma corrida das escolas aos museus e a procura por livros específicos. Na linha do tempo (gráfico 1), é possível perceber uma mudança de mercado. Após um hiato de 20 anos desde a publicação de "A arte ao alcance da criança", 1954, surge em 1980 a primeira coleção do gênero editada no Brasil "Arte para Crianças" da Editora Berlendis & Vertecchia. Após este período, observa-se no gráfico um aumento deste tipo de publicação até o fim da década de 1990.

A primeira obra para o público infantil a apresentar uma "história geral da Arte", foi "História da Arte para Crianças" (1982), de Lenita Miranda. Já a primeira a mostrar um aspecto generalista da arte nacional

Gráfico 2 - Diminuição das Bibliotecas públicas do país nos últimos 10 anos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da SNBP (2025)

Entendido que o acesso à leitura se insere de forma desigual, é possível compreender um dos motivos do porquê o Livro de História da Arte não ser disseminado entre as crianças. Além da questão básica do acesso, outro aspecto que acaba por distanciar os leitores desse tipo de material é o caráter de “distinção” presente na arte, como apontado por Bourdieu (2007). Fora este fator, as dificuldades escolares e da leitura de imagens no país são barreiras que profissionais da arte/educação buscam ultrapassar por meio de ações democratizadoras que aproximem as pessoas (de vários contextos e idades) de diferentes linguagens artísticas.

No estudo de caso realizado na Biblioteca Monteiro Lobato, em Guarulhos - SP, foram analisados títulos das seguintes categorias, organizadas por (BRANDÃO, 2007): Livro temático; Publicação de caráter lúdico; Biografia de artista - podendo ser historiográfica ou romanceada; Livro geral de História da Arte; Livro de História da Arte Brasileira; Livro com abordagem de período específico; e Guias de exposição, museu ou viagem. Além das categorias organizadas por Brandão, foi adicionada a de “Livro de reproduções”, no qual a imagem assume papel central. É importante justificar que nem todas as publicações se configuram como um livro tradicional de História da Arte, mas possuem características que permitem a inserção no campo. Além da classificação, foram levantados dados de catalogação, e para os livros biográficos foram aplicadas mais três divisões, sendo elas: gênero, nacionalidade e, no caso de artistas brasileiros, estado de origem. O levantamento foi feito em planilhas digitais, e os resultados organizados em diferentes gráficos, entre os quais alguns serão apresentados neste artigo.

Localizada no centro da cidade, a Biblioteca Monteiro Lobato (BML) é parte do Sistema Municipal de Bibliotecas Públicas de Guarulhos, composto por ela e outras sete bibliotecas ramais. Juntas, as bibliotecas somam mais de 197 mil livros, dos quais 85 mil encontram-se na Monteiro Lobato. Além de ser a Biblioteca com maior acervo da cidade, a BML é também a mais antiga. Inaugurada em 1940 no antigo Paço Municipal e transferida para a sua localização atual em 1968.

Durante a pesquisa, foram levantados 90 títulos referentes ao recorte, distribuídos em 161 exemplares. A amplitude cronológica entre a publicação mais antiga e a mais nova é de trinta anos, sendo a primeira do ano de 1986 e a última de 2016. A idade média das publicações é de 23,3 anos³.

³ O número não implica a idade do livro em si, uma vez que o mesmo pode ser de uma edição ou reimpressão de outro ano.

foi “Arte brasileira para crianças” (1988), de Marilyn Diggs Mange, que já havia produzido em 1985 “História da pintura para crianças através dos quadros do MASP”. A partir deste retrospecto, é possível verificar que a trajetória dos livros de história da arte para crianças no Brasil se trata de uma brevíssima história. A partir de 1988 com a coleção “Arte Brasileira para crianças”, da editora Martins Fontes, há um aumento na produção de coleções, muitas delas traduções de obras estrangeiras ou adaptações para o contexto nacional de coleções de fora do país, como “Mestres das Artes no Brasil”, da editora Moderna.

Neste início, existe certa diversidade entre as editoras, mas apenas publicações de dois museus nacionais: MASP e MAC-USP. Porém, o aumento do número de coleções não reflete necessariamente na qualidade das publicações, como se observa na afirmação de Sant’Anna: “A história do livro de arte para crianças no Brasil é recente, e infeliz” (2000, p.32). Além da crítica ao mercado editorial até o momento, a autora também aponta para a dificuldade em encontrar materiais teóricos que pensem especificamente a respeito da produção desses livros.

O trabalho de Sant’Anna (2000) reforça a hipótese da ausência de materiais pelo aspecto recente desta história. Contudo, é sintomático que, 25 anos após a publicação de sua tese, ainda exista a mesma escassez de fontes. Como bem aponta Ângela Brandão (2007, p. 108), em um dos raros artigos sobre o tema: “Um quadro incompleto composto de edições de história da arte para crianças forma um quebra-cabeça de peças desiguais”. Segundo Brandão, as abordagens são diversas, mas muitas são as lacunas. Essa observação também pode ser aplicada às reflexões sobre o campo, evidenciando a necessidade de ampliar discussões e consolidar mais pesquisas na área.

O caso da Biblioteca Monteiro Lobato em Guarulhos

De acordo com Hallewell (2012), a maioria das bibliotecas públicas existentes em 1985 eram mal equipadas e gravemente carentes de recursos para aquisição de livros. Segundo ele, o espaço servia quase que somente como local para que os alunos mais velhos fizessem as lições de casa, e ao invés de oferecer um lugar onde se refugiar da educação formal, a biblioteca atuava como mera extensão da escola.

Nos dias de hoje, segundo a base de dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), atualizado em 2023, o Brasil conta com 4.639 bibliotecas públicas (municipais, distritais, estaduais e federais)³. Esse número pode parecer expressivo, porém, reflete uma diminuição de Bibliotecas nos últimos 10 anos (gráfico 2). Segundo matéria publicada em 2022, o fechamento de bibliotecas entre 2015 e 2020 reverte tendência de anos anteriores. Entre 2004 e 2011, período em que durou o Programa Livro Aberto, 1.705 novas bibliotecas foram criadas e 682 modernizadas.⁴ Apesar da melhora, se comparado ao período descrito por Hallewell, a instabilidade no mantimento das bibliotecas traduzem um cenário de descaso por tais espaços de formação e cidadania.

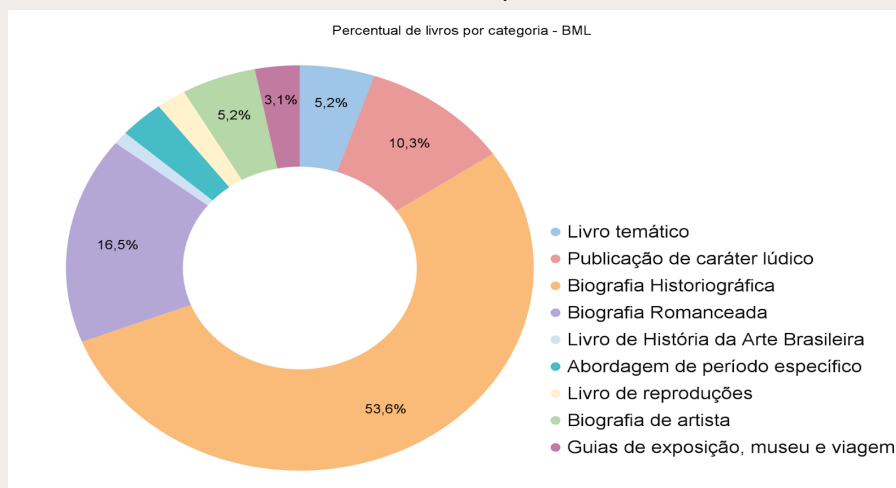
⁴ Não constam nestas relações as bibliotecas comunitárias e pontos de leitura mantidos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, e pessoas físicas. Assim como a Biblioteca Nacional e bibliotecas especializadas ou universitárias, vinculadas ao governo federal.

⁵ Informações retiradas do (SNBP) Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas.

Os livros encontrados em maior número foram: “*Michelangelo*” de Mike Venezia (coleção Mestres das Artes) com 4 exemplares; e “*Michelangelo*” de David Spencer (coleção Grandes Artistas) também com 4 exemplares. Fora a questão dessas publicações serem classificadas como biografias de um mesmo artista, a proporção de tal classificação é significativa. A categoria de “Biografia Historiográfica” é a mais numerosa, representando 53,6%. Já as biografias juntas representam quase 80% do acervo. Porém, essas categorias podem ser combinadas com outras em um mesmo título. Fora a classificação biográfica, as “publicações de caráter lúdico” apresentam uma porcentagem considerável de 10,3%, e os livros temáticos representam 5,2%.

Gráfico 3 - Percentual de livros por categoria

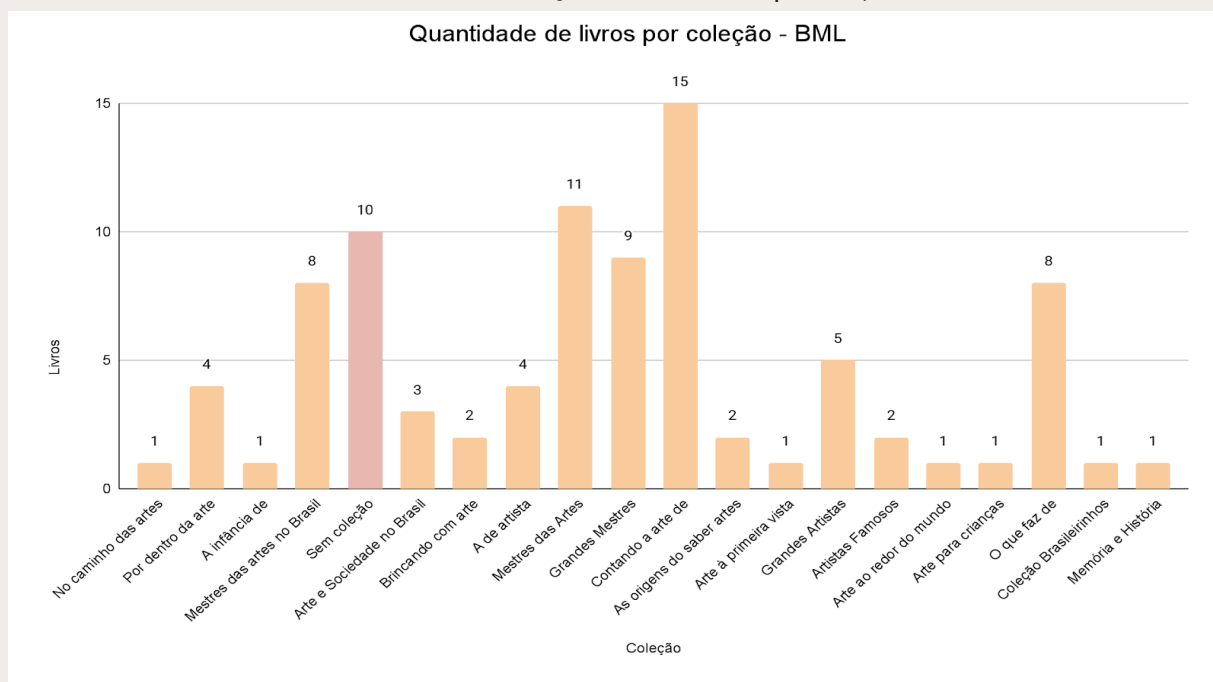
Fonte: Elaborado pela autora (2025)



Existem três autores que se destacam em quantidade de obras, sendo eles: Mike Venezia com 11 publicações; Richard Muhlberger com 8 publicações; e Oscar D'Ambrosio com 6 publicações. Somados, eles participam da autoria de cerca de 27,7% dos livros. Os títulos levantados se dividem entre 20 editoras, e as que possuem o maior número de publicações são, respectivamente, Moderna, Noovha América, Ática, Companhia das Letrinhas e Callis.

Já as coleções continuam sendo um modelo significativo, representando a maior parte dos livros. As coleções “Arte para crianças”, “Artistas Famosos”, “Mestres das Artes”, “Mestres das Artes no Brasil”, “A de artista” e “Por dentro da Arte” constituem quase metade do recorte, 48,8%. No “gráfico 4” é possível observar a quantidade de livros por coleção.

Gráfico 4 - Quantidade de livros por coleção



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dentre os livros, estão representadas 14 nacionalidades, contando casos de dupla nacionalidade. O Brasil é o país com maior quantidade de artistas como temas para as publicações, seguido por França e Itália. Já na classificação por estado de origem (aplicada somente no Brasil) existe uma concentração de publicações sobre artistas paulistas. É possível constatar uma convergência das editoras para São Paulo, com 19 títulos, e Rio de Janeiro, com 5. Apenas outros dois estados aparecem no levantamento: Ceará e Bahia, ambos com somente 1 título cada.

Quanto ao recorte de gênero, existe uma disparidade entre livros sobre artistas homens e mulheres. O número de publicações dedicadas a artistas do gênero masculino é sete vezes maior, com 71 títulos contra apenas 10 voltados para as artistas. Além disso, a representatividade feminina, no que se refere às artistas, se concentra em poucos nomes: Tarsila do Amaral com 5 títulos; Tomie Ohtake com 2; e Djanira, Anita Malfatti e Frida Kahlo, cada uma com apenas 1 título. Esse contraste reflete a invisibilização das mulheres na Arte, que, apesar de sempre terem produzido, apenas recentemente passaram a ser reconhecidas e pesquisadas com maior afinco. Tal falta de diversidade nos títulos afeta a construção do repertório das crianças e reforça uma visão parcial da história da arte, limitada a poucas referências femininas.

Fora o acervo, outro ponto ao qual a pesquisa se debruçou foram as dinâmicas da biblioteca e do espaço infantojuvenil. Em questionário aplicado com funcionários e respondido de forma anônima, foi descoberto que todos os livros do recorte analisado foram recebidos por doações. Além da falta de aquisições, que dificulta a ampliação do acervo, também não existe um incentivo da relação das crianças com os títulos analisados, uma vez que a biblioteca não conta com um grupo educativo que realize ações ou agenda de contação de histórias. A única atividade desenvolvida periodicamente é o clube de leitura das Bibliotecas de Guarulhos. Em resposta a essa ausência, funcionários se queixaram das problemáticas em relação a atuação da biblioteca enquanto espaço de cultura.

A falta de investimento é um dos aspectos que se destacam nas respostas obtidas. Funcionário A: "Acredito que só irão sobreviver as bibliotecas que investem nos seus espaços culturais para que se tornem dinâmicas". Funcionário B: "A biblioteca é um ótimo espaço cultural, só precisamos de mais funcionários e verba para estruturar melhor os projetos". Já a ausência de incentivo, elaboração de propostas e falta de divulgação também aparecem como queixa, como é possível observar na seguinte declaração:

“Funcionário C: Ela (a biblioteca) poderia melhorar bastante como espaço cultural, com o oferecimento de oficinas ou shows e melhor divulgação, o que atrairia maior público e exploraria mais os recursos”.

Alguns bibliotecários relataram que, por vezes, recebem grupos agendados, mas que a maioria do público frequentador é espontâneo. Também foi apontado que, após a pandemia, houve uma queda acentuada no número de frequentadores em todas as bibliotecas, e na rede de Guarulhos não foi diferente. Já, quando questionados sobre a procura por livros de História da Arte para crianças, 37,5% relataram “não existir a procura”, 37,5% disseram haver procura dos títulos por professores, e 25% que a procura acontece pelos responsáveis. Nenhum dos funcionários disse que os títulos são procurados pelas próprias crianças.

No geral, o acervo apresenta um número considerável de títulos e em bom estado de conservação. Os dados levantados são importantes para indicar alguns fatores. Por exemplo, o modelo mais difundido é o biográfico e a maioria se refere a artistas brasileiros. Apesar disso, grande parte se concentra no estado de São Paulo e representa artistas do gênero masculino. Fora estes pontos, é importante destacar que nenhum dos títulos levantados se configura como “livro geral de História da Arte”.

Dessa forma, é possível perceber que o acervo necessita de uma ampliação, tanto no que se refere aos artistas, para abranger figuras fora do perfil predominante (homem, brasileiro, paulista), quanto nas categorias, visto que, o modelo biográfico é um, mas não o único possível para aproximar as crianças da vastidão do universo das artes. Além disso, a ampliação de um repertório artístico, seja através da leitura, da contação de histórias, ou da prática, são aspectos que enriquecem a sensibilidade em diversas idades e fases de desenvolvimento, especialmente durante a infância. Ademais, tanto a equipe da biblioteca, e principalmente a prefeitura, deveriam ampliar as ações culturais da unidade, para assim atrair um novo público (não somente infantil), e exercer de maneira mais efetiva os papéis artísticos e socioeducativos deste importante espaço da cidade.

Referências:

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família** (São Paulo, LTC, 2014). e-book.
- BENJAMIN, Walter. Livros infantis velhos e esquecidos (1924). In: **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- BRANDÃO, Angela. História da Arte para crianças: um comentário bibliográfico. **Encontro de História da Arte**, Campinas, SP, n. 3, p. 97–109, 2007. DOI: 10.20396/eha.3.20073659. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/eha/article/view/3659>. Acesso em: 28 de mar. de 2025
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. Terceira parte, Cap. I. Características da educação moderna.
- CARRANÇA, Thais. Brasil perdeu quase 800 bibliotecas públicas em 5 anos. **g1 Educação**, julho de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/07/16/brasil-perdeu-quase-800-bibliotecas-publicas-em-5-anos.ghtml>. Acesso em: 28 de mar. de 2025
- KUHLMANN, Moysés Jr.; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. Disponível em: <https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>. Acesso em: 28 de mar. de 2025
- SANT'ANNA E SILVA, Renata Teixeira Nascimento. **Páginas de história: a criança, o livro e a arte**. Dissertação (Mestrado em Comunicações e Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- SNBP – SISTEMA NACIONAL DE BIBLIOTECAS PÚBLICAS. **Bibliotecas Públicas do Brasil**. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/bibliotecaspublicas/>. Acesso em: 28 de mar. de 2025

AQUILOMBAMENTO NA ARTE: RESISTÊNCIA E SUBVERSÃO NA PERIFERIA

A Arte como Ferramenta de Reconstrução de Narrativas e Memórias

Kamila Rodrigues de Souza Silva¹
Universidade Regional do Cariri – URCA
kamila.rodrigues@urca.br¹

Elis Marina Rigoni Perlini Universidade Regional do Cariri – URCA
elis.rigoni@urca.br²

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre a oficina “Arte na Margem: identidade e vivência”, realizada em 2024 no bairro Cirolândia, em Barbalha-CE. A experiência teve como eixo a prática da colagem manual como metodologia acessível e potente para promover autonomia, escuta e expressão estética em um contexto periférico. Partindo da articulação entre tradição e contemporaneidade no território do Cariri, o texto discute a importância de reconhecer a produção artística da periferia como legítima e transformadora. Com base em conceitos como nutrição estética e curadoria educativa, e em referências como Nego Bispo e Paulo Freire, o artigo problematiza as barreiras entre academia e comunidade, propondo uma pedagogia sensível, contracolonial e comprometida com a escuta ativa. Ao relatar as etapas da oficina — da nutrição estética à criação coletiva — evidencia-se a arte como ferramenta de aquilombamento e resistência, capaz de forjar novos caminhos para a produção de conhecimento e afirmação identitária nas margens.

Palavras-chave: arte periférica, colagem, nutrição estética, curadoria educativa.

Abstract

This article presents reflections on the workshop “Art on the Margin: Identity and Experience,” held in 2024 in the Cirolândia neighborhood of Barbalha, Ceará. The experience was centered around manual collage as an accessible and powerful methodology to promote autonomy, attentive listening, and aesthetic expression in a peripheral context. Drawing from the intersection of tradition and contemporaneity in the Cariri region, the text discusses the importance of recognizing peripheral artistic production as legitimate and transformative. Based on concepts such as aesthetic nourishment and educational curatorship, and referencing thinkers like Nego Bispo and Paulo Freire, the article addresses the barriers between academia and community, proposing a sensitive, counter-colonial pedagogy committed to active listening. By recounting the workshop stages — from aesthetic nourishment to collective creation — the article highlights art as a tool for aquilombamento and resistance, capable of forging new paths for knowledge production and identity affirmation at the margins.

Keywords: peripheral art, collage, aesthetic nourishment, educational curatorship.

Introdução

O que significa fazer arte na margem? Como a periferia, lugar que tantas vezes lida com a ausência, produz estética, narrativa e memória? Como uma prática artística pode ser um espaço de encontro, experimentação e aquilombamento?

Este artigo é um convite à reflexão sobre a experiência da oficina “Arte na Margem: identidade e Vivência”, realizada em 2024 na cidade de Barbalha, Ceará. Partimos da colagem manual como prática educativa, por meio da metodologia participativa, buscando nela um meio acessível de expressão, um campo aberto à experimentação e um dispositivo para tensionar as relações entre a tradição e a contemporaneidade

¹ Estudante de Artes Visuais na licenciatura, pesquisadora artística e arte-educadora que se desdobra na decolonialidade a partir da perspectiva de mulher negra.

² Professora no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Regional do Cariri (URCA), mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba. Orientadora deste artigo.

na cultura popular periférica. Esse artigo não se propõe a oferecer respostas fechadas, mas provocar pensamento sobre o lugar da arte periférica e suas múltiplas camadas.

Ao ingressar na universidade de artes visuais, percebo que a produção artística feita na periferia, por sujeitos periféricos, pouco aparece nos debates e currículos. O que acontece quando essa arte, nascida da vivência e do território, não é reconhecida como linguagem legítima? Como ressignificar esse silenciamento? A oficina emerge com esse incômodo, esse desejo de afirmar que a arte feita na margem não apenas existe, mas resiste, criando seus próprios meios e referências.

A colagem manual foi escolhida como suporte artístico justamente por seu caráter de apropriação e reconstrução. Trabalhar com fragmentos de revistas, imagens ressignificadas e sobreposições visuais permitiu criar narrativas que flutuam entre memória e presente. Diferente de técnicas que exigem domínio acadêmico ou virtuosismo técnico, a colagem se abre como território seguro para quem deseja experimentar, sem a cobrança de uma aquarela bem diluída ou um traço preciso, ou qualquer outra técnica que exija expertise. O que importa não é a perfeição, mas o gesto, a sobreposição de tempos e identidades.

Se a cultura popular se reinventa para permanecer, o mesmo acontece com a estética da periferia. E a colagem, ao misturar o que já existe para criar o novo, nos lembra que toda criação é, no fundo, um movimento de continuidade.

Criar para Não Silenciar

Ao elaborar esta vivência, alguns eixos foram fundamentais para a construção do plano de aula, partindo de inquietações pessoais e estruturais que atravessam minha trajetória como artista e pesquisador. Um dos grandes desafios enfrentados hoje na universidade é o muro invisível que ainda separa a academia da sociedade. Esse muro se ergue tanto no sentido de dificultar o acesso de pessoas negras, periféricas e socialmente vulneráveis à produção do conhecimento, quanto na manutenção de discursos que, mesmo quando potentes, permanecem confinados aos espaços acadêmicos, sem reverberar na classe popular.

Transito entre esses mundos na tentativa de romper, ainda que parcialmente, com essa barreira. Faço isso por meio dos meus questionamentos, da minha prática artística e da minha pesquisa. Esta oficina, portanto, nasce como uma estratégia de deslocamento: transformo os debates acadêmicos em práticas de oralidade e os levo à periferia, ao território onde também se pensa e se cria. Faço com que os enfrentamentos provocados na universidade se desdobram em ações que envolvam os participantes, não como ouvintes passivos, mas como sujeitos ativos na construção do pensamento.

Como artista e professora-propositora, baseio minha prática em alguns conceitos que passaram a fazer parte do meu repertório a partir do ingresso na universidade. Ao adentrar esse espaço, percebo que me aproprio de determinados termos para nomear metodologias que, muitas vezes, já estavam presentes no meu fazer, ainda que não nomeadas formalmente. Nesse processo, encontro nos estudos de Miriam Celeste importantes chaves de leitura, especialmente no que diz respeito à construção de práticas educativas sensíveis, baseadas na experiência estética e na escuta dos sujeitos. Embora não tenha necessariamente cunhado todos os termos que utiliza, Celeste contribui de forma significativa para a elaboração e difusão de conceitos como nutrição estética e curadoria educativa, a partir de suas vivências em espaços expositivos e educativos.

Ao trazer esses saberes para outros contextos, como o da oficina realizada na periferia de Barbalha, proponho um deslocamento desses conceitos, aplicando em territórios nos quais o acesso às práticas

culturais nem sempre é garantido. Essa apropriação não busca uma simples reprodução, mas sim uma reinvenção metodológica que dialogue com outras realidades, outros corpos, outras urgências. Nesse percurso, algumas perguntas orientaram o processo de curadoria educativa das imagens utilizadas na oficina: Como falar da periferia sem reforçar estereótipos? Como evidenciar que cada periferia possui suas especificidades, fugindo da generalização? Como abordar a racialidade a partir da afetividade, e não da dor?

Essas inquietações foram fundamentais para pensar o propósito das imagens, seus sentidos e os modos de mediação possíveis a partir da escuta do contexto vivido pelos participantes. A curadoria educativa, nesse caso, não é apenas uma seleção estética, mas uma escolha ética e política, que implica responsabilidade sobre os sentidos que se pretende mobilizar.

Esse processo nos torna mais conscientes dos caminhos que escolhemos ao abordar determinadas temáticas com um grupo. Todo professor realiza, consciente ou inconscientemente, uma curadoria ao selecionar uma imagem para um slide, por exemplo. Mas o que orienta essa escolha? A beleza, o choque, a identificação. Esse gesto é semelhante ao da curadoria de uma exposição, na qual as imagens, organizadas em sequência, narram sentidos. Como aponta Vergara (1996, p. 243), é preciso “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural. (...) constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado”. Assim, pensar a curadoria como parte do processo educativo é reconhecer que o professor também é um narrador, alguém que, ao selecionar imagens e discursos, constrói caminhos de sentido e experiências sensíveis com e para seus alunos.

Esse processo se revela, de forma mais evidente, no momento da mediação na vivência, especialmente na etapa de nutrição estética, que antecede a prática artística. É nesse instante que convido o olhar de todos a se direcionar para um mesmo ponto: a imagem escolhida. A partir dela, provocamos as primeiras indagações. Quando há uma curadoria pensada com intencionalidade, a apresentação da imagem ganha potência; ela vai além da leitura superficial e se transforma em uma porta de entrada para reflexões mais profundas.

Vivemos na era da imagem. Somos constantemente bombardeados por estímulos visuais, em redes sociais, na televisão, nos espaços públicos. No entanto, o excesso de imagens nem sempre se traduz em leitura ou compreensão. Na maioria das vezes, não nos detemos o suficiente para observar, interpretar ou questionar aquilo que vemos. Diante disso, apresentar uma imagem em um espaço educativo exige mais do que exibição: requer técnica, escuta e sensibilidade. Como criar estratégias para que uma imagem toque, provoque, convoque o olhar do outro? De que forma podemos tensionar o consumo automático da imagem, abrindo espaço para sua leitura crítica? Como transformar o ato de ver em um gesto de reflexão? Ao elaborar essa curadoria, me torno ainda mais consciente de que a mediação não é neutra. O modo como apresentamos uma imagem, o tempo que damos para observá-la, as perguntas que colocamos em torno dela, tudo isso influencia diretamente na maneira como ela será recebida e ressignificada. E é justamente nesse entre — entre a imagem e o olhar — que reside a potência da nutrição estética: ela é o momento em que, juntos, aprendemos a ver de novo.

A Periferia Não Só Consome, Ela Cria

Ao elaborar o plano de aula para essa vivência, um dos objetivos era realizá-la em um território periférico ou marginalizado, podendo ocorrer em espaços de educação formal ou não formal. Ao apresentar a proposta ao Centro Cultural Banco do Nordeste (CCBNB) em Juazeiro do Norte, a equipe compreendeu minha

intencionalidade e sugeriu uma parceria com o Circo de Quintal, localizado no bairro Cirolândia, em Barbalha. Naquele momento, não poderia haver lugar mais significativo para a experiência.

Idealizado por Luana Colares e sua família, o Circo de Quintal transforma a própria casa em um ponto de cultura, um espaço onde a arte não apenas alimenta a alma e o espírito, mas também se torna um método político e pedagógico. A afetividade e a arte são ferramentas de transformação da realidade, impactando tanto aqueles que já fazem parte do espaço quanto os que chegam, como eu.

A oficina aconteceu na tarde de sábado, 14 de setembro de 2024. A divulgação ocorreu pelas redes sociais do CCBNB e do Circo de Quintal, mas, sobretudo, pela estratégia que ainda resiste no interior: de porta em porta, de boca a boca. Luana foi essencial na mobilização da comunidade, conversando com pais e crianças e fazendo a notícia circular organicamente pelo bairro. O público foi composto por 20 crianças, entre 10 e 12 anos, majoritariamente negras e moradoras da região.

O plano de aula desta oficina permaneceu em aberto, reconhecendo que cada vivência demanda um novo processo de curadoria educativa. Em consonância com Dewey (1974), que afirma que planejar experiências educativas exige olhar para a realidade dos participantes, pois é nessa escuta que se criam possibilidades reais de crescimento. A proposta se refaz a cada encontro, ressignificando o olhar e o diálogo com o território.

Nesta experiência, ao considerar os participantes de Barbalha, trouxe imagens dos brincantes das manifestações populares da cidade, compreendendo que o Cariri pulsa em sua inteireza, mas que cada localidade guarda nuances próprias. Para além da paisagem do bairro que acolheu a oficina, apresentamos referências visuais de pontos icônicos da cidade, instaurando um debate sobre a ocupação dos espaços e a construção do pertencimento. O território se revela na materialidade da imagem, mas também no imaginário de quem o habita e o ressignifica através da arte.

Como professora-propositora, elaborei a vivência em dois momentos, cada um com duração de uma hora, em uma única tarde. O primeiro momento foi dedicado à nutrição estética e aos debates, provocados por mim e enriquecidos pelas vozes dos participantes, seja na leitura das imagens, seja na troca de experiências ao consumir ou produzir arte.

Os debates trazidos no processo de curadoria educativa que foi comentado no ponto anterior, que guia a escolha das imagens a partir das provocações que elas podem gerar, levaram à organização das imagens em três eixos de discussão. Os dois primeiros já mencionados: a cidade e o sentido de pertencimento ao território. Aprofundamos as manifestações culturais, nas quais os participantes revelaram familiaridade, seja por integrarem grupos artísticos, seja por terem ampliado seu conhecimento sobre elas no Circo de Quintal. O terceiro eixo abordou a representação da periferia e das pessoas negras em seu interior. A seleção de imagens priorizou corpos negros, mas distantes dos estereótipos que frequentemente marginalizam essas representações. Trouxe a afetividade, o carinho entre pessoas negras, a moda e nossas apropriações estéticas. Se verem nessas imagens, dentro de uma narrativa que valoriza e ressignifica suas identidades, foi o ponto crucial da oficina.

A execução dessa vivência é, antes de tudo, um ato de aquilombamento³, uma estratégia para criar

3 Conforme os saberes de Abdias Nascimento: "Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial" (NASCIMENTO, 1980, p.263). Compreendendo a partir dos saberes ancestrais, é importante destacar que Quilombo não significa apenas um local de refúgio para escravos fugidos. Na verdade, Quilombo representa uma reunião fraterna e livre, caracterizada pela solidariedade, convivência e comunhão existencial. Acredito que essa prática seja um verdadeiro "aquilombamento" de forma envolvente, pois pode ser realizada em qualquer lugar, e aqueles que aprendem aqui podem replicar essa prática em outros contextos. Acredito que a compreensão e prática desses conceitos são essenciais para promover uma perspectiva mais ampla e inclusiva em relação à história e cultura afro-brasileira.

espaços seguros, onde o ajuntamento de corpos não brancos fortalece memórias e potencializa existências. Aqui, a prática artística se afirma como ferramenta contracolonial, tensionando os saberes hegemônicos ao mesmo tempo em que nós reivindicamos enquanto produtores de arte e pensamento. Nego Bispo nos lembra: “O contracolonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, é eu me defender.” (2023, p. 58). A defesa existe na criação, na imagem e no gesto. Tal como Bispo provoca ao dizer que a periferia enfeitiça a palavra, torcendo o português diante do colonizador que já não a compreende, eu provooco: e se enfeitiçar a arte? Se tomarmos seus signos, suas narrativas, seus materiais e os ressignificarmos para contar nossas próprias histórias? Quero debater arte. Quero produzir arte. Quero afirmar, na imagem e no processo, a estética dos meus. Quero abrir caminhos para que a produção artística dos nossos continue.

Avançamos, então, para o segundo momento da oficina: a etapa prática, do fazer artístico. Nesta fase, se propõe a experimentação concreta por meio de materiais e linguagens, abrindo espaço para a expressão sensível e criativa dos participantes.

No entanto, ao adentrar o campo da prática artística, deparamo-nos com um mito ainda bastante presente no imaginário coletivo: a crença de que desenhar ou pintar são habilidades restritas a pessoas “talentosas”, como se fossem dons inatos. Essa concepção, recorrente e limitadora, é nomeada por Mirian Celeste como o mito do “bom desenho”, uma ideia que se sustenta na negação do próprio fazer: “não sei desenhar”, “não tenho dom”, “sou ruim com arte”. Tais afirmações não apenas desvalorizam a potência expressiva individual, como também funcionam como barreiras simbólicas à produção artística.

Para desestabilizar essa lógica e impedir que a crença no talento como pré-requisito inviabilize o processo criador, opto por trabalhar, neste encontro, com a metodologia da colagem. A colagem, por sua própria natureza, subverte a noção de originalidade pura, abrindo caminhos para a criação a partir do fragmento, do reaproveitamento, da justaposição. Ela acolhe o erro, o improviso, o gesto espontâneo.

Mais do que uma técnica, a colagem se apresenta como um dispositivo pedagógico e poético capaz de ampliar o acesso à experiência estética. Que possibilidades se abrem quando libertamos a prática artística da exigência de perfeição? O que emerge quando o fazer se torna mais importante do que o resultado final?

Após a apresentação inicial dos materiais sendo eles Canetinhas coloridos, lápis de cor, fitas adesivas de diferentes cores, glitter, cola, tesoura e o suporte onde a colagem seria realizada, as crianças foram convidadas a explorar as possibilidades desses elementos, reconhecendo suas texturas, cores e formas de uso. Esse momento de aproximação sensível antecedeu a explicação do propósito da oficina, cujo foco era a criação de uma colagem coletiva.

Ao compreenderem o sentido da proposta, os participantes foram informados de que a composição seria feita em grupo. No entanto, o modo como esse processo se daria não foi determinado por mim. Escolhi confiar e ceder espaço. Nesse momento praticamos a autonomia para decidirem como desejariam se organizar e realizar a atividade. Rapidamente, as crianças formaram dois grupos e decidiram que cada grupo faria sua própria colagem. Em seguida, os dois grupos dialogam sobre como integrar essas criações no suporte final, construindo coletivamente a disposição da obra como um todo.

Figura 1: Participantes da oficina - grupo 1



Fonte: fotografias feitas por Luana Colares

Figura 2: Participantes da oficina - grupo 2



Fonte: fotografias feitas por Luana Colares

A autonomia concedida aqui não foi apenas uma estratégia pedagógica, mas um gesto ético. Permitir que as crianças decidam, em conjunto, o que fazer, como fazer e com quem fazer, reforçou o vínculo com o processo criativo e possibilitou o exercício da escuta, da negociação e da corresponsabilidade. Trata-se de uma escolha que encontra fundamento na pedagogia freiriana. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 24), na Pedagogia da Autonomia:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão.

Mas que lugar a autonomia ocupa na prática educativa cotidiana? O que acontece quando o educador se retira do papel de controle e passa a exercer uma escuta ativa, abrindo espaço para que o outro se manifeste de forma criadora? Que sujeitos estamos formando quando cultivamos, desde cedo, a liberdade responsável e a tomada de decisões em grupo?

Mais do que uma escolha metodológica, se trata de um posicionamento político e ético: confiar no outro como sujeito capaz. E, ao fazer isso, não estamos apenas formando indivíduos mais criativos, talvez, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, mais dialógica, mais comprometida com a escuta e com o bem comum.

Território é Espelho: é sobre se ver

Figura 3: Colagem feita por um participante da oficina



Fonte: fotografias feitas por Luana Colares

Trago essa imagem criada por um dos participantes da oficina, como reflexo daquilo que não cabe só em palavras. Um corpo semelhante ao seu, em destaque, colado sobre o próprio território, maior do que ele, coberto de cor, textura, brilho e afeto. Isso não é só colagem, é político, é reposicionamento. Quem cria se vê, se reconhece, se coloca. É potência no simples ato de escolher um fundo, se colocar no centro da cena, de afirmar: “eu tô aqui, e essa paisagem é minha também”. Essa vivência não se limitou a “ensinar” técnicas. Foi sobre abrir espaço para outro olhar. Um olhar que não é objeto, mas sujeito. Um olhar que enxerga dignidade, que reconhece valor onde sempre houve silenciamento.

Para quem participou, a oficina virou um lugar de retomada: do corpo, da voz, da autoria. E pra academia, é provocação. Essa vivência provoca no sujeito o reconhecimento e a valorização do seu território, faz com que se sinta pertencente, digno, um corpo potente. Um corpo com possibilidades no fazer artístico, capaz de se ver e se reconhecer na própria arte. E, para a academia, essa proposta é uma provocação: a necessidade de considerar os fazeres artísticos da periferia. A arte não cabe só na academia. A discussão sobre arte se estende, sim, para fora dos muros institucionais. É potente, é viva, e nos torna conscientes do processo e da própria arte.

No livro *Terra da Terra*, Nego Bispo propõe a tática de “infeitiçar a língua portuguesa” como uma forma de contracolônização. Trata de uma estratégia de sobrevivência em que nos apropriamos da linguagem do colonizador, que durante séculos serviu como arma de opressão e transformou em instrumento de re-

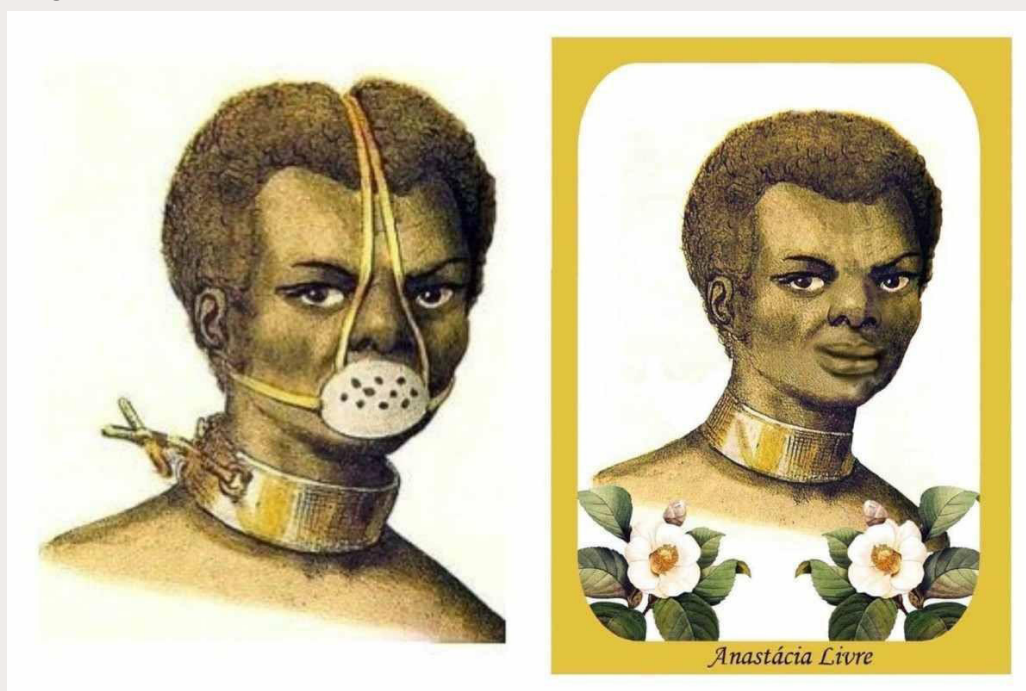
existência. Ao falar sobre eles, na frente deles, na sua linguagem e que muitas vezes não compreendem, recusamos a ideia de que nossas gírias e modos de falar são formas menores de comunicação. Pelo contrário: construímos um saber potente, válido, um saber de aquilombamento e de proteção, onde podemos falar e nos reconhecer com os nossos.

É nessa mesma lógica que busco infeitiçar o saber acadêmico. Na construção do meu trabalho, procuro tensionar e reconfigurar o debate acadêmico para que ele não permaneça restrito a um grupo seletivo, mas que possa ser acessado, apropriado e disseminado pelos meus, de forma prática e viva. Ensino as terminologias e os conceitos, mas a partir das vivências da margem, da arte e da experiência. Quero que a periferia também entre na conversa e não como convidada, mas como parte legítima e criadora desse espaço.

Como nos lembra bell hooks, é fundamental que nos tornemos sujeitos: “temos o direito de definir nossas próprias realidades, estabelecer nossas próprias identidades, de nomear nossas histórias” (hooks, 1989, p. 42). Deixamos de ser apenas objetos de estudo para sermos vozes que falam por si e pelos seus. Criadores da nossa própria imagem e representação.

O fazer da imagem entra quando faltam palavras para descrever. A imagem entra para quebrar os estereótipos validados pelas narrativas da mídia. A imagem entra para encantar, para recontar a história do ponto de vista dos historicamente silenciados. Trago essa imagem para ilustrar meu questionamento e minha reflexão:

Figura 4: À esquerda, retrato da Anastácia com mordança de ferro. À direita, releitura feita por Yhuri Cruz



Fonte: Étienne - Yhuri Cruz

Nego Bispo aponta:

Certa vez, fui questionado por um pesquisador de Cabo Verde: ‘Como podemos contracolonizar falando a língua do inimigo?’. E respondi: ‘Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las’ (2023, p. 3).

Quando li isso pela primeira vez, me perguntei: como posso contracolonizar na arte? Na educação? Acredito que a imagem acima retrata isso muito bem. Ao transformar a imagem que o colonizador produz sobre

os nossos a partir de uma visão racista, fazemos uma contra-narrativa. Enfraquecemos aquela representação colonial e, ao mesmo tempo, potencializamos a partir da nossa reconstrução. Ao reconfigurar a imagem com base na nossa visão, fortalecemos nossa identidade, nossa voz e nosso modo de ver o mundo.

No pensamento de Yhuri Cruz, o “fazer da imagem” se configura como um processo de resistência e reinvenção, onde a produção visual se torna um meio de questionamento e subversão das estruturas estabelecidas. Para ele, o ato de criar imagens não é apenas uma técnica, mas um gesto político, uma afirmação de identidade e de presença no mundo. A importância desse fazer não reside apenas no resultado final, mas na própria dinâmica do processo criativo, que reflete a busca por autonomia e liberdade expressiva.

Então, eu te pergunto:

A imagem que você consome representa ou silencia? Quando foi a última vez que você se viu no centro da cena?

Isso aqui não termina. Porque talvez o mais importante não seja concluir, mas continuar provocando.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Ana Luiza Libânio. São Paulo: Elefante, 2019.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Não sei desenhar: implicações no desvelar/ampliar do desenho na adolescência - uma pesquisa com adolescentes em São Paulo**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. Acesso em: 01 mar. 2025.

LOMBARDI, L. M. S. dos S. Estudantes de Pedagogia em expedição ao ateliê do artista contemporâneo: encontramos o leão na selva. **Revista GEARTE**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2357-9854.117509. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/117509>. Acesso em: 01 mar. 2025.

MARTINS, Mirian Celeste (coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação – **Revista do Departamento de Educação/UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul**, vol. 14, n.1, jan/jun 2006, p.9-27. Disponível em: https://www.mirianceleste.com.br/_files/ugd/7ee6db_4c8bdb0879cd48bcb12dc74310c10c09.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

DEWEY, John. A arte como experiência. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARTINS, M. C.; DE MORAES AMERICANO, -. UPM RENATA QUEIROZ; UPM, -. **NUTRIÇÃO ESTÉTICA: POR UMA DIDÁTICA POÉTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**. Disponível em: https://www.mirianceleste.com.br/_files/ugd/7ee6db_70b2fbd408044d55be989fa5141e9eb7.pdf. Acesso em: 10 mar. 2025.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias Educativas. Rio de Janeiro- Anais ANPAP, 1996.

Disponível também em: <http://www.arte.unb.br/anpap/vergara.htm>. Acesso em 10 mai. 2025

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

LUGARES DE SEGREGAÇÃO: Uma Discussão Sobre As Cidades Contemporâneas A Partir Das Obras Cinematográficas “Cidade De Deus” E “Cidade Baixa”.

Emily Rebeca Silvestre Chacon¹

Profa. Dra. Maria Helena Braga e Vaz da Costa²

RESUMO

O presente trabalho é fruto do processo investigativo sobre as narrativas do espaço urbano e a linguagem fílmica, esse que visa analisar as metrópoles contemporâneas a partir da sua representação em longas-metragens. Tendo em vista o supracitado, esse texto tem como objetivo central expor e discutir, a partir da análise de filmes, a gênese e manutenção dos lugares de segregação presentes nas grandes urbes contemporâneas. Teremos como principais referenciais teóricos os autores Zygmunt Bauman (2009) e Raquel Rolnik (2012). Desse modo, este estudo tomará a análise fílmica de *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002) e *Cidade Baixa* (Sérgio Machado, 2005), ambos filmes brasileiros, como pilar representativo para a compreensão do espaço urbano, sobretudo brasileiro, e dos lugares de segregação nele contidos.

Palavras-chave: Análise fílmica, Cidades contemporâneas, Lugares de segregação.

ABSTRACT

This work is the result of an investigative process into the narratives of urban space and cinematic language, aiming to analyze contemporary metropolises through their representation in feature films. With this in mind, the central objective of this text is to expose and discuss, through film analysis, the genesis and maintenance of places of segregation present in contemporary large cities. The main theoretical references for this study will be the works of Zygmunt Bauman (2009) and Raquel Rolnik (2012). Thus, this study will use the film analysis of “City of God” (Fernando Meirelles and Kátia Lund, 2002) and “City of Men” (Sérgio Machado, 2005)—both Brazilian films—as representative pillars for understanding urban space, particularly in Brazil, and the places of segregation contained within it.

Keywords: Film Analysis, Contemporary Cities, Places of Segregation.

Introdução:

A geografia cultural é a área da geografia humana que busca compreender as transformações do homem, por meio da cultura, nas paisagens naturais. O geógrafo cultural é interessado em entender as habilidades culturais de comunidades e sua capacidade de transformação de elementos culturais através do tempo e do espaço em que estão assemelhando-se ao trabalho do sociólogo, que observa. Desse modo, o interesse em estudos de economias de subsistência foi se modificando com o tempo para o estudo das identidades baseadas no consumo. A partir disso, enxergamos na geografia cultural e na linguagem cinematográfica um grande ramo a ser explorado, observando os fenômenos das grandes metrópoles contemporâneas por meio da linguagem fílmica.

1 Licenciada em Teatro (2025) e graduanda em ciências biológicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especializanda em ensino de teatro e técnica em informática (2021) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Especialista em Artes na Educação pela Facuminas (2025). Atuante nas áreas de pesquisa sobre a história e conservação do teatro no Rio Grande do Norte e nas narrativas dos espaços urbanos na linguagem fílmica. Possui interesse na área de pesquisa e conservação do bioma da caatinga e dos cetáceos da costa potiguar.

2 Professora Titular do Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Pós-doutorado em Cinema pelo International Institute - University of California at Los Angeles (UCLA) - USA; Doutorado e Mestrado em Estudos de Mídia pela University of Sussex - Inglaterra; Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq; Líder (2003-2020) e atualmente Vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagens da Cena: Imagem, Cultura e Representação; Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGE) da UFRN. Atualmente (2023) desenvolve pesquisa em nível de pós-doutorado na University of Sussex, Inglaterra. Atua como pesquisadora na área de Cinema no contexto dos seguintes temas: estudos sobre a imagem fílmica e o espaço; olhares imagéticos sobre a cidade, a arquitetura e o espaço urbano; cultura visual; culturas moderna e pós-moderna.

Desta forma, se configura como objetivo do trabalho examinar o que chamaremos de “lugares de segregação”, presentes nas cidades brasileiras do Rio de Janeiro e Salvador, através dos longas-metragens *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002) e *Cidade Baixa* (Sérgio Machado, 2005). Esses filmes obtiveram destaque por diversos motivos divergentes, e merecem uma análise mais delicada de uma questão tão latente e presente na sociedade brasileira, oriunda de uma desigualdade social sem precedentes.

Levando em consideração que os textos possuem múltiplas dimensões e possibilidades de interpretações diferentes e igualmente válidas, devemos reconhecer a geografia cultural como *heterotopia*. Assim, a simbologia da paisagem pode ser analisada por meio de diversas linguagens, incluindo o cinema, sempre levando em consideração que a representação provém de diversos grupos sociais.

Com as discussões sobre a geografia cultural, podemos dar um salto e entender os fenômenos que permeiam as cidades contemporâneas. Dentre essas transformações, observamos o que os estudiosos denominam de segregação espacial. A cidade cada vez mais vem sendo dividida, as zonas são demarcadas, seja em função das classes sociais ou por funções do espaço urbano.

Desse modo, tomamos por base bibliográfica “O que é cidade” de Rolnik (2012) e “Confiança e medo na cidade” de Bauman (2009) para discutirmos o que aqui chamaremos de “Lugares de segregação”. Após a assimilação desses, utilizamos os títulos *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002) e *Cidade Baixa* (Sérgio Machado, 2005) para analisarmos e iniciarmos nossas discussões sobre os lugares de segregação.

Dos lugares de segregação:

Cidade de Deus (Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002) é uma adaptação do romance homônimo de Paulo Lins, que chocou o mundo afora por sua violência explícita e visceral, sendo visto por “países de primeiro mundo” como uma realidade distópica. Mas considerando que o caro leitor é brasileiro, sabemos que o longa está espantosamente descrevendo a realidade, embora não seja um filme documental (ainda que inspirado em fatos reais) é um “filme urbano” uma vez que: “A cidade é uma representação ficcional com uma relação direta com o mundo real, isto é, o filme narra histórias de ficção locadas em cidades reais e reconhecidas” (Costa, 2009, p 48). A escolha de começarmos por esse é justamente por exemplificar de forma sublime a origem dos espaços de segregação, como veremos a seguir.

A princípio somos apresentados ao nosso protagonista, Buscapé (Alexandre Rodrigues) (imagem 1), que em *voz-off*, narra a história do “trio ternura”; que também é a história da Cidade de Deus, um conjunto habitacional criado pelo Estado, no Rio de Janeiro, em meados dos anos 60. Em uma de suas falas, ao começo do filme, já podemos ter o vislumbre quase que completo de como nascem os lugares de segregação:

A gente chegou na cidade Deus com esperança de encontrar o paraíso. Um monte de famílias tinham ficado sem casa por causa das enchentes e de alguns incêndios criminosos em algumas favelas. A rapaziada do governo não brincava. ‘Não tem onde morar?’ manda pra cidade Deus. Lá não tinha luz, não tinha asfalto, não tinha ônibus, mas pro governo dos ricos não importava o nosso problema. Como eu disse, a cidade Deus fica muito longe do cartão postal do Rio de Janeiro. (Cidade de Deus, 2002)

Fonte: *Frame* do filme Cidade de Deus (2002



É de nosso conhecimento que as cidades, em determinado momento da história, passaram a se reorganizar em virtude do capital, ou seja, do mercado. Tal movimento provocou grandes movimentações, não só na estrutura urbana, como na rural, atraindo, aos montes, pessoas para as cidades. Para Bauman (2009):

A segregação das novas elites globais; seu afastamento dos compromissos que tinham com o *populus* do local no passado; a distância crescente entre os espaços onde vivem os separatistas e o espaço onde habitam os que foram deixados para trás; estas são provavelmente as mais significativas das tendências sociais, culturais e políticas associadas à passagem da fase sólida para a fase líquida da modernidade (Bauman, 2009. p. 28)

Tal marco também demarca a fase no qual as cidades se encontram “inchadas”, a mão de obra dos “estrangeiros” como Bauman retrata, que aqui são equivalentes a essas pessoas que vieram do campo e as que pertencem às classes trabalhadoras, já não é mais bem vinda.

A modernidade produziu ‘gente supérflua’ – no sentido de que é inútil, de que suas capacidades produtivas não podem ser exploradas de maneira profícua. Para falar de forma mais brutal, sem meios termos, para as ‘pessoas de bem’, seria melhor que essas outras pessoas desaparecessem de vez (Bauman, 2009. p. 80)

Tomemos nota de que a “gente supérflua” a qual Bauman se refere, são as classes trabalhadoras menos abastadas, que se tornou excedente, e as ditas “pessoas de bem” são a elite detentora dos meios de produção. Conforme Buscapé (Alexandre Rodrigues) retrata no longa “*Lá não tinha luz, não tinha asfalto, não tinha ônibus, mas pro governo dos ricos não importava o nosso problema. Como eu disse, a cidade Deus fica muito longe do cartão postal do Rio de Janeiro*”, a “gente supérflua” é “empurrada” para as margens da cidade, distante dos olhares dessa elite. Era de se esperar que o Estado tomasse nota dessas questões, e tomasse a frente do bem estar coletivo, no entanto, a máquina pública não só é conivente, como também é

ferramenta fundamental para a manutenção dessa política:

As imensas periferias sem água, luz ou esgoto são evidências claras desta política discriminatória por poder público, um dos fortes elementos produtores da segregação (Rolnik, 2012, p. 47).

Outro traço que podemos visualizar ao longo do filme é a questão racial e da violência, presente em praticamente toda a obra. Não distante da herança escravocrata de quase 400 anos do Brasil, a maior parte das pessoas que pertencem a esses lugares são pessoas negras, onde a “polícia chama de marginal e o povo em geral de má vizinhança, que desvaloriza o bairro” (Rolnik, 2012, p.74), apenas reforçando a lógica de ocupação capitalista da terra e à micropolítica familiar burguesa (branca). Entrando em contradição com seu próprio sistema, as favelas e cortiços, áreas que o mesmo propaga, são terríveis e devem ser eliminados, tal qual as pessoas que ali vivem.

A diante temos *Cidade Baixa* (Sérgio Machado, 2005), um filme sobre um triângulo amoroso protagonizado por Deco (Lázaro Ramos), Naldinho (Wagner Moura) e Karinna (Alice Braga). Arrisco-me dizer que a parte menos interessante desse longa seja o enredo do romance, *Cidade Baixa* (Sérgio Machado, 2005) nos proporciona enxergar a vida dos que são moradores das áreas de segregação da cidade, compartilhando suas felicidades, dificuldades e angústias.

A obra cinematográfica se inicia com o vislumbre de dois amigos que compartilham de um barco para trabalhar realizando fretes, que estão em uma cidadezinha, a caminho de Salvador, até que Karinna (Alice Braga) pede carona até a cidade.

É possível observar ao chegarem ao destino, que todos são trabalhadores e sobrevivem da sua própria força de trabalho, não possuem lugar certo para viver e tentam sobreviver no subúrbio de Salvador. Karinna (Alice Braga) por sua vez, jovem e sem perspectivas, vai ao encontro de um bordel para ser garota de programa, e os dois amigos Deco (Lázaro Ramos) e Naldinho (Wagner Moura) tentam, a todo custo, conseguir um novo serviço, sem sucesso. As ruas e a boemia são o que os resta. Aqui estamos a prova do nosso espaço de segregação, o que pode parecer contraditório, pois a rua como ambiente público deveria ser berço para efervescência da vida pública e democrática, no entanto como nos explicita Bauman:

Os espaços públicos são locais em que atração e rejeição se desafiam (suas proporções são variáveis, sujeitas a mudanças rápidas, incessantes). Trata-se, portanto de locais vulneráveis (Bauman, 2009. p. 80)

E nas cidades modernas, cada vez mais o fenômeno de isolamento desses locais crescem, para burguesia a rua deixa de ser seu espaço público para que de dentro dos muros de seus grandes condomínios, os salões e salas de visitas se tornem esses espaços, assim como Rolnik nos mostra:

Do ponto de vista do modelo burguês de morar que se esboça com estas mudanças, ‘casa’ e ‘rua’ são dois termos em oposição: a rua é a terra de ninguém perigosa que mistura classes, sexos, idades, funções, posições na hierarquia; a casa é território íntimo e exclusivo (Rolnik, 2012, p. 55).

Os três personagens seriam o que Bauman caracteriza por *underclass* (subclasse), pessoas que estão fora do sistema de classe, não possuem poder aquisitivo algum, precisam de subsídio e não dão lucro. Eles estão presentes apenas para lembrar e fazer esse mecanismo se manter, lembrando ao cidadão comum, na visão da burguesia, que é melhor manter-se onde está do que “cair”. Eles são, portanto, a ilustração perfeita das pessoas que vivem e estão fadadas a se manter nos espaços de segregação.

Conclusões:

A partir dessa pesquisa foi possível observar e compreender os objetivos da geografia cultural, reconhecendo seu papel crucial em nos auxiliar a entender a modificação do homem na paisagem natural por meio da cultura para produção das paisagens culturais e entendê-las como texto. A partir disso captamos a simbologia que essas possuem e suas múltiplas possibilidades de interpretação por meio de diversas linguagens, sendo a escolhida para este texto a linguagem fílmica. Isso pois essa nos possibilita infinitas possibilidades de compreensão dos fenômenos das urbes contemporâneas.

Entendemos que os filmes são capazes de reforçar visões coletivas e/ou estereotipadas de espaços, cada filme enfatiza um olhar sobre o espaço, por isso sempre devemos levar em consideração o olhar do diretor cinematográfico e o intuito do mesmo. A escolha dos filmes *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles e Kátia Lund, 2002) e *Cidade Baixa* (Sérgio Machado, 2005) foi de suma importância para compreendermos os fenômenos das grandes urbes brasileiras como o Rio de Janeiro e Salvador. Com base na análise desses filmes foi possível aprofundar a compreensão dos “lugares de segregação” nessas cidades brasileiras e a forma como esses espaços refletem as desigualdades estruturais da sociedade. “Cidade de Deus” destaca a origem das áreas marginalizadas e como elas são moldadas pela política e pela economia, evidenciando a distância cruel entre a realidade dos moradores e a imagem idealizada das cidades. O filme mostra que a segregação não é um mero acidente, mas um produto deliberado das políticas públicas e das dinâmicas de poder.

Por sua vez, “Cidade Baixa” oferece uma visão mais cotidiana da vida nos espaços segregados, destacando a luta pela sobrevivência e a falta de oportunidades para aqueles que habitam essas áreas. A vida dos protagonistas, marcada pela precariedade e pela exclusão, reforça a ideia de que as ruas e os espaços públicos se tornam áreas de marginalização e desigualdade, especialmente quando observados através da perspectiva das classes mais baixas.

Por meio dessas obras, podemos perceber que a segregação é uma construção social complexa, enraizada em práticas econômicas e políticas, também públicas, e que sua compreensão demanda uma análise atenta das imagens culturais que nos cercam. Portanto, ao integrar a geografia cultural e a linguagem cinematográfica, somos convidados a refletir sobre as disparidades urbanas e sociais e a reconhecer a importância de uma abordagem crítica para entender e, eventualmente, superar essas desigualdades. Desse modo, é de suma importância que as pesquisas que investigam as paisagens urbanas dentro da linguagem cinematográfica tenham continuidade, tendo em vista que são uma fonte inesgotável e democrática de acesso ao conhecimento e a compreensão do momento em que nossas urbes vivem. É crucial continuar explorando essas dimensões para fomentar uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências:

- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2009.
- CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Cinema, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Geografia cultural: um século (2)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2000.
- CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. São Paulo: Martins

Fontes, 1999.

GOMES, da Costa Gomes. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço e cultura: pluralidade temática**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 296 p.

ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Geografia: temas sobre cultura e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato. **Paisagem, imaginário e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

Filmografia:

CIDADE BAIXA; Direção: Sérgio Machado, Brasil, 2005.

CIDADE DE DEUS; Direção: Fernando Meirelles e Katia Lund, Brasil, 2002.