

organizadores

Mário de Faria Carvalho

Clécia Pereira

Graciele Andrade

IMAGINÁRIO, ESTÉTICA E CULTURA:

ensaios

transdisciplinares



organizadores

Mário de Faria Carvalho

Clécia Pereira

Graciele Andrade

IMAGINÁRIO, ESTÉTICA E CULTURA:

ensaios
transdisciplinares



2021
São Paulo

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbani <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Barcellos Razuck

Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assiz Carvalho

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira, Brasil

Helen de Oliveira Faria

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello

IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo

Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidja Oliveira

Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica

Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria de Fátima Scaffo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbroni

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emídia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragoso Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecília Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cíntia Morales Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
*Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

- Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
- Eliizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil
- Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil
- Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal
- Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Fabício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil
- Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil
- Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
- Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
- Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil
- Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
- Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil
- Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
- Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil
- Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
- Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil
- João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil
- João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil
- Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil
- Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil
- Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil
- Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
- Manoel Augusto Polastrelli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil
- Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil
- Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil
- Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
- Natália de Borba Pugens
Universidade La Salle, Brasil
- Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
- Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil
- Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil
- Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil
- Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

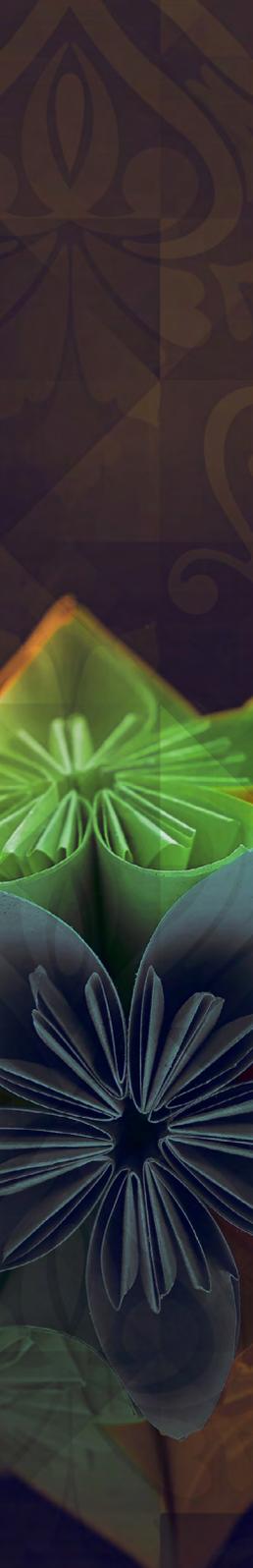
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas	Marcelo Eyng
Editora executiva	Patricia Biegging
Assistente editorial	Landressa Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Ligia Andrade Machado
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida
Imagens da capa	
Revisão	Professor Doutor Fernando da Silva Cardoso
Organizadores	Mário de Faria Carvalho Clécia Pereira Graciele Andrade

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

I317 Imaginário, estética e cultura: ensaios transdisciplinares.
Mário de Faria Carvalho, Clécia Pereira, Graciele Andrade -
organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 363p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-180-6 (brochura)

978-65-5939-181-3 (eBook)

1. Educação. 2. Imaginário. 3. Estética. 4. Cultura.
5. Literatura. I. Carvalho, Mário de Faria. II. Pereira, Clécia.
III. Andrade, Graciele. IV. Título.

CDU: 37.015

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

SUMÁRIO

Introdução

**Notas iniciais, ou sobre os paradigmas
imagético, estético e cultural 13**

Mário de Faria Carvalho

Clécia Pereira

Graciele Andrade

Capítulo 1

**Caminhos metodológicos sensíveis
a partir da Teoria do Imaginário
de Gilbert Durant: a obra de arte como
artefato epistêmico e fonte de pesquisa 21**

Graciele Andrade

Mário de Faria Carvalho

Capítulo 2

Imagens tecidas por linhas escritas 41

Daniela Nery Bracchi

Capítulo 3

**“Vem pra ciranda dançar”: o imaginário
da ciranda na xilogravura de J. Borges..... 51**

Hidelbrando Lino de Albuquerque

Capítulo 4

**Infância e imaginação: perspectivas
poéticas para educação sensível 73**

Alan Campos

Clécia Pereira

Capítulo 5

Educação, corpo e movimento:

a dança como pedagogia do sensível..... 87

Clécia Pereira

Érica Jacira de Araújo Silva

Capítulo 6

“Que diferença da mulher o homem tem?”:

reflexões sobre palhaçaria feminina..... 101

Sarah Monteath dos Santos

Capítulo 7

Vozes do barro: pelas mãos de Marliete 122

Ilzy Gabrielle Soares da Silva

Mario de Faria Carvalho

Capítulo 8

Experiências, narrativas subalternizadas

e saberes femininos: reflexões sensíveis

acerca da construção de uma epistemologia

feminista a partir das experiências de mulheres 147

Maria Beatriz Dias de Medeiros

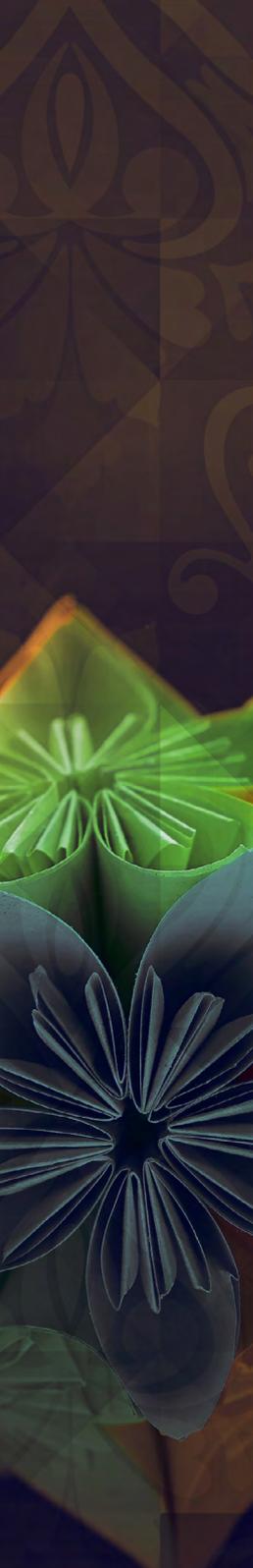
Maria Rita Piancó

Capítulo 9

O corpo: construções teóricas a partir

de Judith Butler e Gilles Deleuze 161

Luís Massilon Silva Filho



Capítulo 10

“Êpa, bicha não! Eu sou uma ‘quase’ mulher”:

um estudo epistemológico e estético sobre
a montaria de corpos e gestualidade *Drag Queen*..... 183

João Pedro Nunes da Rocha

Mário de Faria Carvalho

Capítulo 11

Epistemologia feminista, mulher e patriarcado:

críticas feministas e imagéticas à ciência 206

Rachel de Melo Farias

Carmem Emanuella Santos Costa

Capítulo 12

**(Re)significando os sentidos da educação-arte-
cultura na educação de jovens e adultos:**

um olhar para o Teatro do Oprimido 219

Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda

Capítulo 13

**O desenho animado infantil
como pedagogia cultural:**

problematizando as construções sociais
de gênero e raça a partir da fantasia 239

Jéssica Ribeiro de Oliveira

Ridelma Barbosa de Moura Minhaqui

Capítulo 14

Por uma educação imaginante:

notas a partir de um relato de experiência 256

Priscila Budaes

Capítulo 15

Simbologias do movimento *Hare Krishna*:

diálogos com a abordagem sensível
da teoria do imaginário de Gilbert Durand 274

Ivan Nicolau Corrêa

Capítulo 16

**Baquaqua ou a denúncia
de uma branquitude perversa**

em um Brasil não tão distópico 294

José Diêgo Leite Santana

Capítulo 17

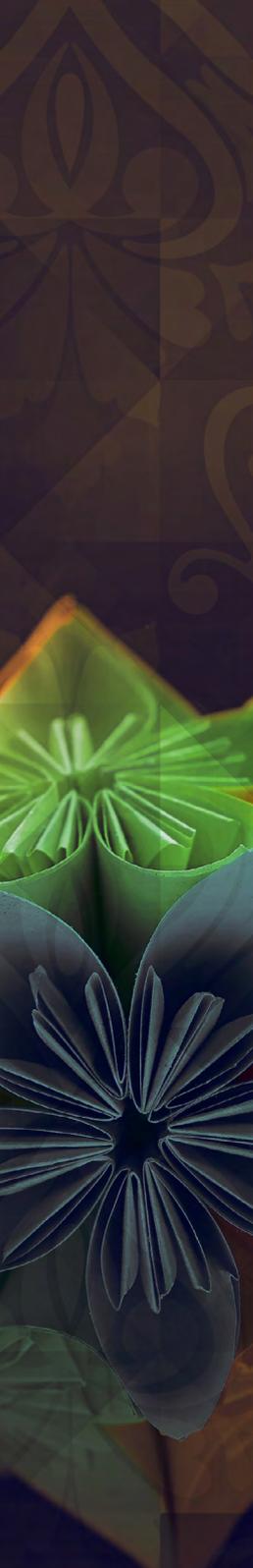
**Descolonizar as identidades de gênero
e construir epistemologias outras:**

uma análise sobre as pedagogias do MST
voltadas para o enfrentamento às desigualdades
de gênero a partir dos estudos do sul 327

Rubem Viana de Carvalho

Sobre os autores e autoras 356

Índice remissivo 361



INTRODUÇÃO

*Graciele Andrade
Mário de Faria Carvalho*

**NOTAS INICIAIS,
OU SOBRE
OS PARADIGMAS
IMAGÉTICO, ESTÉTICO
E CULTURAL**



A presente obra reúne um grupo de pesquisas desenvolvidas no O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura, fundado em 2009, e na Linha de Pesquisa 'Educação e Diversidade' do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), ambos vinculados à Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. O IMAGINÁRIO congrega pesquisadoras(es) que se interessam por estudos relacionados às intersecções entre Interculturalidades, Artes e Educação, temas também investigados na referida linha de pesquisa do PPGEduC. A partir de três linhas de pesquisa, 'Imaginário, Educação e Cultura', 'Estética, Gênero e Subjetividade(s)' e 'Design, Cultura e Imagem', as pesquisas elaboradas e aqui apresentadas tangenciam alguns dos assuntos, universos e perspectivas abordadas na última década no Grupo e nos últimos quatro anos no PPGEduC.

Assim, o conjunto de textos a seguir apresentado perfaz o debate sobre fenômenos contemporâneos a partir de diferentes expressões artísticas, da estética, da cultura popular, das questões sobre gênero(s) e corpo(s), da Teoria do Imaginário e das sensibilidades. Assumindo o caráter transdisciplinar das discussões, os textos ressaltam importantes diálogos entre diferentes áreas do saber, teorias, métodos e abordagens que têm sido exploradas no O IMAGINÁRIO e que permitem a leitura sensível dos fatos sociais estudados no Grupo a partir de um lócus interdisciplinar.

A Parte I da obra, *“Questões epistemológicas sobre imaginário e sensibilidades”* é inaugurada a partir do texto *‘Caminhos metodológicos sensíveis a partir da Teoria do Imaginário de Gilbert Durant: a obra de arte como artefato epistêmico e fonte de pesquisa’*, de autoria de Graciele Andrade e Mário de Faria Carvalho. No referido capítulo a autora e o autor tomam a imagem e o imaginário como possibilidade para as pesquisas sobre temas que possam objetos capazes de fazer pensar a dimensão estética do saber. Assim, o caráter expressivo e intelectual da imagem orienta a discussão teórico-metodológica proposta em

relação ao campo da educação. Argumentam sobre o alcance da imagem e a possibilidade de obter conhecimento (e autoconhecimento) nos processos de investigação que envolvem a relação com a arte e particularmente, com base na imagem.

Em *'Imagens tecidas por linhas escritas'* Daniela Nery Bracchi retoma a categoria 'imagem' e, assim, abrange o suficiente para incluir as imagens imaginadas, assim como as imagens sonhadas e, quiçá, para entender haver imagens auditivas, como de fato os linguistas argumentam. Nesse sentido, a autora propõe o que nomeia de "um desvio rumo a um labirinto", relacionando a discussão com o campo da fotografia. No referido ensaio, faz uso de metáforas e narrativas fotográficas para, segundo ela, "poder olhar para um pedaço menor do mundo e ver com mais nitidez".

Hidelbrando Lino de Albuquerque problematiza a representação da 'ciranda' como um ponto de reflexão e expressão sensível dos movimentos de cultura popular no Brasil. Em *'Vem pra ciranda dançar: o imaginário da ciranda na xilogravura de J. Borges e sua relação com a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand'*, o autor destaca o seu interesse de discussão sobre o caráter simbólico, sensível e imagético presente nas xilogravuras produzidas por J. Borges e que estão conectadas com a referida dança popular.

'Infância e imaginação: perspectivas poéticas para educação sensível', escrito por Alan Campos e Clécia Pereira, reflete sobre a importância da imaginação enquanto perspectiva poética para a educação sensível. A imaginação é retomada pelo autor e pela autora enquanto contribuição para o desenvolvimento das sensibilidades na infância. É expandido o sentido e compreensão do ato de imaginar como um constructo pedagógico, relacionando educação e a imaginação em uma dimensão privilegiada e capaz de suscitar as sensibilidades nas e com as crianças.

Com a intenção de identificar na dança uma pedagogia sensível e concebendo a interdisciplinaridade no corpo, na linguagem dos movimentos, sentidos e conhecimentos, Clécia Pereira e Érica Jacira de Araújo Silva exploram em *'Educação, corpo e movimento: a dança como pedagogia do sensível'* o diálogo entre as formas sensíveis e pedagógicas da aprendizagem corporal. As autoras levam em consideração a dança enquanto diálogo dos corpos no e com o mundo, ressaltando a importância de uma pedagogia do sensível para a educação dos gestos.

A Parte II da obra, *'Estética, experiência e corporalidades'*, é iniciada a partir do texto intitulado *'Que diferença da mulher o homem tem?': reflexões sobre palhaçaria feminina'*, de autoria de Sarah Monteath dos Santos. Nele a autora ressalta como no campo artístico e na comicidade, em particular, o lugar de fala da mulher palhaça aparece mediado pelo olhar dos homens. Contradizendo a história oficial da comicidade, a autora alude aos lugares de experiência e de fala da mulher nas artes e na comicidade. Apresenta, a partir de uma breve reflexão em torno dos palhaços, a relação das mulheres com esta arte e como são vistas na sociedade, assim como as disputas semânticas pelo reconhecimento de seus saberes e vivências cômicas.

'Vozes do barro: pelas mãos de Marliete', de autoria de Ilzy Gabrielle Soares da Silva e Mário de Faria Carvalho, apresenta os resultados do Projeto de Iniciação Científica intitulado "Os sentidos estéticos e sensíveis que simbolizam a categoria 'gênero' na arte figurativa de mestras-artesãs do Alto do Moura, Caruaru-Pernambuco". A autora e o autor debruçam-se sobre a produção artística da mestra-artesã Marliete Rodrigues, filha mais nova de Dona Celestina e Zé Caboclo, dois grandes nomes do artesanato relativo à arte utilitária e figurativa, respectivamente, de Caruaru, Pernambuco. Argumentam que as recorrências estéticas, sensíveis, simbólicas e subjetivas, presentes na produção artística da mestra Marliete, podem evidenciar o imaginário que se constitui a partir de vivências da artista sobre questões de gênero.

Maria Beatriz Dias de Medeiros e Maria Rita Piancó aludem à possibilidade de se reconstruir o conhecimento científico a partir das sensibilidades. *'Experiências, narrativas subalternizadas e saberes femininos: reflexões sensíveis acerca da construção de uma epistemologia feminista a partir das experiências de mulheres'* é um ensaio que critica o racionalismo próprio das ciências e que defende a necessidade de se incorporar as sensibilidades nos processos de reflexão, sobretudo aqueles que envolvem as experiências de mulheres. Traçam considerações que podem auxiliar na eleição de bases epistemológicas contra-hegemônicas e que partam de saberes localizados, questionando as relações de poder que silenciam experiências.

Visando apreender algumas construções teóricas a partir da distinção entre as categorias do pensamento propostas por Judith Butler e Gilles Deleuze, para evidenciar os seus respectivos axiomas sobre questões que envolvem o corpo, Luís Massilon Silva Filho em *'O corpo: construções teóricas a partir de Judith Butler e Gilles Deleuze'* aduz à forma de vivência e a expressão gendrificada de corpos dissidentes. Considera, então, de que modo o corpo revela a sua constituição subjetiva, materializada pelos discursos e movimentos produzidos, realizando uma releitura teórica desconstrutivista da formação de identidade de gênero de sujeitos e de seus corpos considerados a partir da abjeção.

'Épa, bicha não! Eu sou uma 'quase' mulher: um estudo epistemológico e estético sobre a montaria de corpos e gestualidade drag queen', escrito por João Pedro Nunes da Rocha e Mário de Faria Carvalho, problematiza as significações epistêmicas e estéticas a partir da montaria de Drag Queens. Os autores pensam o corpo subalterno, o corpo repleto de sensações e estéticas do cotidiano. Articulam as significações epistêmicas e estéticas que estão presentes na construção feminina da sujeita, a partir da montaria Drag, como forma de apreender a convergência – epistemológica e estética – que sustenta a intencionalidade histórica, provisória, cultural, política e simbólica que materializa esses corpos outros.

Rachel de Melo Farias e Carmem Emanuella Santos Costa, em *'Epistemologia feminista, mulher e patriarcado: críticas feministas e imagéticas à ciência'*, pronunciam a epistemologia feminista como proposição à reinvenção do saber científico e do lugar das mulheres na Ciência. Questionam, a partir de uma leitura transversal, a raiz conservadora que exclui e marginaliza o pensamento feminino. Ressaltam, ainda, a Ciência em sua dimensão falocêntrica, do homem. Retomam pressupostos do movimento e epistemologia feminista como forma de relacionar o arquétipo da mulher e do processo de (des) construção do imaginário social que constrói o conhecimento científico.

Por fim, a Parte III que compõe o livro, *'Práticas e pedagogias culturais'*, é inaugurada a partir do *'(Re)significando os sentidos da educação-arte-cultura na educação de jovens e adultos: um olhar para o Teatro do Oprimido'*, de Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda. A autora reflete sobre a educ(ação)-arte e cultura e suas implicações no processo constitutivo do protagonismo de estudantes da EJA. As considerações propostas por ela são desenvolvidas sob um viés das possibilidades da educação estética no percurso formativo de sujeitos na EJA. Dessa forma, relaciona a leitura do objeto da pesquisa baseada na compreensão da rel(ação) das pessoas em formação nesta modalidade com a construção da consciência estético-política.

"O desenho animado infantil como pedagogia cultural: problematizando as construções sociais de gênero e raça a partir da fantasia", escrito por Jéssica Ribeiro de Oliveira e Ridelma Barbosa de Moura Minhaqui, é um ensaio que reflete acerca dos desenhos animados infantis enquanto pedagogia cultural. As autoras entendem os artefatos culturais como espaço de partilha de conhecimentos, valores e saberes. Deste modo, discorrem em torno dos desenhos animados infantis e como as representações presentes nessa mídia sugerem processos de subjetivação através da fantasia. Enfocam as imagens estereotipadas de gênero e raça, assim como a construção social dos papéis de gênero e de identidade negra.

Traçando linhas a partir de um relato de experiência, Priscila Budaes tem o intuito de problematizar a educação e a consciência humana frente à interação da pessoa para com os elementos da natureza. O ensaio '*Por uma educação imaginante: notas a partir de um relato de experiência*' tem como inquietação o afastamento das pessoas da natureza, através de uma relação fria, insensível e centrada na exploração e no consumo mecanicista dos recursos naturais. A autora discorre sobre os rebatimentos dessa problemática na educação a partir de uma experiência como alfabetizadora de pessoas adultas em um projeto do Governo do Estado do Pernambuco, o Programa Paulo Freire Pernambuco Escolarizado, na zona rural de Caruaru-Pernambuco.

Ivan Nicolau Corrêa em '*Simbologias do movimento Hare Krishna: diálogos com a abordagem sensível da teoria do imaginário de Gilbert Durand*' discute a noção de imaginário no contexto de um movimento cultural-religioso oriental, o *Hare Krishna*. O autor considera os seus aspectos simbólicos, investigando o fenômeno através da Teoria do Imaginário. Nota, a partir da leitura apresentada, os rebatimentos das questões analisadas na área da educação, principalmente com base em noções e práticas educacionais que afastam a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico e a imaginação da formação humana.

O que revela o Brasil de Baquaqua sobre a branquitude como construção racista do imaginário brasileiro sobre os ne-gros e negras em um Brasil pós-Golpe de 2016? Esta é a questão que orienta o capítulo intitulado '*Baquaqua ou a denúncia de uma branquitude perversa em um Brasil não tão distópico*', de autoria de José Diêgo Leite Santana. O ensaio em questão revela o Brasil de Baquaqua sobre a branquitude enquanto construção racista do imaginário brasileiro sobre os negros e as negras. O autor discute, através da escrevivência de Baquaqua, algumas dimensões que formaram o imaginário escravagista brasileiro, localizando a branquitude como uma posição de identificação privilegiada, sobretudo a partir de 2016.

Encerrando os textos que compõe a Parte III da obra, Rubem Viana de Carvalho busca compreender as pedagogias do MST e a importância da formação política educativa do Movimento enquanto meio de desconstrução de aparatos ideológicos que, historicamente, têm condicionado as mulheres aos lugares de inferioridade e violência e como processo de descolonização de gênero. *'Descolonizar as identidades de gênero e construir epistemologias outras: uma análise sobre as pedagogias do MST voltadas para o enfrentamento às desigualdades de gênero a partir dos estudos do sul'* explora o enfrentamento às violências produzidas pelo modelo patriarcal-colonial-moderno e faz uma aproximação da pedagogia do MST com a pedagogia decolonial ou descolonial a partir da discussão dos estudos do Sul.

1

*Graciele Andrade
Mário de Faria Carvalho*

**CAMINHOS METODOLÓGICOS
SENSÍVEIS A PARTIR
DA TEORIA DO IMAGINÁRIO
DE GILBERT DURANT:
A OBRA DE ARTE
COMO ARTEFATO EPISTÊMICO
E FONTE DE PESQUISA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.21-40



INTRODUÇÃO

Ao pensar a educação contemporânea e o universo de situações de investigação que se apresentam como 'pouco convencionais', logo as visualizamos como descredenciadas pelo positivismo. No entanto, a vida, em sua pluralidade, só pode ser compreendida se observada a partir de uma perspectiva orgânica. Este argumento nos faz pensar que a rigidez da racionalidade e da objetividade, a partir das quais o saber foi regido, não contribuem para pensar e harmonizar o mundo contemporâneo.

A pesquisa [sensível] em educação envolve as pessoas e as suas subjetividades. Neste sentido, defendemos a necessidade de a investigação científica ser pensada a partir de um olhar sensível, que considere a intuição e a imaginação como caminhos para a produção do conhecimento. Uma vez que, ao tratar os temas contemporâneos que circundam a educação, adentramos em uma dimensão que “[...] repousa sobre a atração, sobre as afinidades, sobre os processos emocionais e afetuais cuja importância pode ser vista contemporaneamente” (MAFFESOLI, 1998, p. 136). Uma opção para produzir conhecimento em educação que é capaz de afastar o(a) pesquisador(a) de propostas metodológicas que fracionam e isolam objetos de estudo ao buscar uma única verdade, como tendem os cartesianos.

A imagem e o imaginário se apresentam como possibilidade positiva para pesquisas em diferentes temas que possuam objetos capazes de fazer pensar a dimensão estética do saber. De acordo com Farina (2000), o caráter expressivo e intelectual da imagem se destaca em estudos nas áreas das humanidades, como a antropologia, a sociologia, a filosofia, e outros.

Inserimos na referida discussão teórico-metodológica o campo da educação, embasados na justificativa em torno do alcance da ima-

gem e da possibilidade de obter conhecimento (e também o autoco-
nhecimento), com base em processos de investigação que envolvem a
relação com a arte. Pois, as experiências estéticas à medida que propor-
cionam liberdade ao espírito e ao fluxo imaginativo, conectam a realida-
de à imaginação e fazem emergir outro sobre a respeito do mundo e de
si. Segundo Maffesoli (1996), o mundo imaginal concerne ao conjunto
de possibilidades que relacionam as imagens às experiências, de modo
a influenciar a vida por meio de uma “chama ardente” que seduz a alma.

Neste íterim, a fim de compreender como nós, pesquisadoras
e pesquisadores da área de educação, em nosso papel social,
podemos questionar e refletir sobre uma cultura que eleva o racional
e desqualifica a sensibilidade, lançamos mão neste texto da seguinte
problemática: quais as contribuições da Teoria do imaginário para a
reflexão de caminhos metodológicos sensíveis a partir do uso de obras
de arte como fonte nas pesquisas em educação?

A fim de respondermos tal questionamento percorremos os se-
guintes objetivos: i. apresentar as principais características da teoria
do imaginário de Gilbert Durant; ii. discutir sobre algumas noções
essenciais ligadas a uma perspectiva metodológica sensível para
pesquisas no campo da educação; e, iii. apresentar a obra de arte
como artefato e possibilidade de fonte para pesquisas amparadas
nas sensibilidades e subjetividades.

TEORIA DO IMAGINÁRIO: UMA LINGUAGEM DO SENSÍVEL

A dimensão estética apresenta a essência filosófica como um ca-
minho possível para compreender tanto as demandas sociais quanto
educacionais que emergem na contemporaneidade. O campo do sensí-
vel permite que tais demandas sejam visibilizadas a partir da reflexão e

da compreensão das subjetividades, a qual é considerada essência do ser humano e dos processos que desenvolve na sociedade, o qual se molda e se reinventa a todo instante em seu percurso histórico-social.

No campo do sensível, apresentamos a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, como uma possibilidade de refletir o fenômeno da educação. Segundo Pitta (2017), tal teoria assegura que o ser humano tanto para atribuir sentido às coisas e ao seu próprio mundo, quanto para assumir sua humanidade, faz uso do imaginário e dos processos de simbolização. A autora também menciona que com base em tal teoria é possível valorizar a subjetividade e abranger questões pertinentes aos estudos pós-estruturalistas.

A teoria do imaginário se apresenta como um convite à sensibilidade, capaz de conduzir pesquisas no campo da educação que pretendam dar ênfase a uma pedagogia do aprender criativo, a qual é encontrada à medida que nos construímos, reconstruímos, constatamos e mudamos o nosso olhar sobre o mundo, observamos e refletimos a imagem que temos construído sobre o outro. Ao estabelecer relação com a educação o trabalho com a imaginação educa os sentidos. Podemos dizer que o imaginário converge ao que Chisté (2013, p. 65) situa como uma educação voltada para a sensibilidade, a qual “[...] possibilita que o indivíduo se aventure a criar e a recriar o mundo e traz consigo o horizonte da alteridade”.

A sensibilidade que a Teoria do Imaginário desperta nos permite um senso fino, *esprit de finesse*, pelo qual se vive um estado de compreensão da pluralidade dos modos de existência, onde se permite coexistir de maneira afetiva com o que antes nos causava estranheza e, ainda mais, eleva o espírito a uma convivência leve. Ao se relacionarem com o campo do imaginário, as pessoas deixam emergir o sentir e o intuitivo, caminhando em direção a um pensamento criativo que é capaz de renovar e criar valores que dão sentido ao existir. O imaginário educa na perspectiva de transcender o estado natural que

rejeita e julga como negativo o desconhecido. Apenas a sensibilidade é capaz de encontrar um sentido para a forma como ele nos afeta e afeta os estudos que fazem uso de seus princípios.

Nosso imaginário é preenchido e trabalha com as imagens que construímos sobre as coisas no mundo, como o modo pelo qual representamos o mundo. Para Jung (1932), a imagem está diretamente ligada à autoconstrução da *psiquê*; interfere no imaginário humano, no modo como as relações com a realidade são estabelecidas, no modo como o mundo é compreendido e nos pensamentos são produzidos.

A imagem é capaz de nos lançar em um universo onde o conhecimento é encontrado por meio do corpo e das sensações, tendo a razão igual importância em relação aos sentidos. Ao atentar para este viver estético, as linguagens artísticas e poéticas passam a ter sentido, uma janela para um mundo novo, construída com a ligação entre o corpo e o espírito, através do imaginário.

Segundo Durand (2012, p. 18), o imaginário articula produção e a reprodução de imagens, mitos, símbolos e arquétipos pelo ser humano; é “[...] o conjunto das imagens e das relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* [...]” que leva em consideração as mediações simbólicas que são reforçadas pela cultura e sensação de pertencimento a ela. Essa iluminação construída com a contribuição do imaginário está atrelada à forma como interpretamos os símbolos com quais nos relacionamos, pela interferência na consciência e nos modos como cada pessoa se comporta e se comunica em sociedade. Durand (2012, p. 432) menciona que “o imaginário não só se manifestou como atividade que transforma o mundo, como imaginação criadora, mas, sobretudo, como transformação eufêmica da realidade, como *intellectus sanctus*, ordenança do ser às ordens do melhor”.

Pitta (2017), sobre a teoria do imaginário apresenta o *Schème*, o arquétipo, o símbolo e o mito como a estrutura que sustenta nosso imaginário. Quatro estruturas diferentes do imaginário, mas que têm

relação entre si. Na dimensão em que a imagem é a mais abstrata, temos o *Schéme*. É uma intenção, anterior à imagem. Em seguida tem-se o arquétipo, que vai ser a primeira imagem formada a partir do *Schéme*. Depois temos o símbolo, que é a representação do arquétipo em um determinado contexto, representa o sentido oculto sobre determinada coisa. Por fim, o mito, que se trata de um relato, de uma narrativa a respeito de elementos tanto do mundo social quanto cultural, que aponta para o princípio de racionalização. Nele todas essas estruturas anteriores estão presentes.

Estes elementos trabalham de modo sincronizado para envolver simultaneamente um conjunto de emoções da vida cotidiana, fazendo com que as experiências sensíveis com as quais nos envolvemos sejam o ponto de partida para alcançar a iluminação pelos sentidos. Nesse jogo, os símbolos contemplados conseguem trazer para o consciente os significados que estão em nossa memória e no imaginário. As(os) artistas nos fazem entrar nesse jogo, percebem o mundo e o materializando nas obras de arte, nas quais nos debruçamos a contemplar e criar concepções sobre as coisas. Nossa sensibilidade estabelece relação entre o que está à nossa frente, com a memória coletiva e os processos históricos.

Durand (2012) ressalta que a leitura do mundo acontece embasada por um universo mítico, que pode ser observado de acordo com dois regimes de imagens: o diurno e o noturno. A maneira de interpretar o mundo acontece de acordo com o regime que conduz a nossa imaginação, estando associado à relação de negação ou aceitação da morte. No regime diurno da imagem, a estrutura heróica, tem-se a negação da morte. A imaginação acontece a partir de uma luta constante contra a presença dela. Nesse sentido, é uma representação de mundo associada ao simbolismo da dominante postural da verticalidade, pela qual os mitos são gerados a partir da estrutura mental do herói e as armas são uma opção para aniquilar o 'monstro' que representa a morte. Trata-se da estrutura que concebe a ordem e a disciplina (DURAND, 2012).

No regime noturno vive-se uma dimensão não absoluta, mas sim relativa. Percebe-se as imagens que formam o mundo a partir da estrutura mística ou da estrutura sintética. A primeira apresenta os mitos a partir da perspectiva do repouso, do reconhecimento do devir e das diferenças, busca-se a harmonia universal a partir do simbolismo místico e do realismo sensorial. Na estrutura sintética existe um diálogo entre o combate e o repouso, o mundo é observado a partir da ideia do tempo cíclico e da harmonização dos contrários (DURAND, 2012). O regime noturno simboliza a eufemização das trevas e se aproxima da dimensão dionisíaca que exalta o caráter criador da poesia e da metáfora.

Observa-se então que “[...] a imaginação não seja uma faculdade caótica, arbitrária, contingente e que o imaginário por si destilado possa ser mesmo universalizado em conteúdos imaginativos que podem ser recenseados sob forma de símbolos que sempre encobrem dois tipos de arquétipos (epitéicos e substantivos) estudados por Gilbert Durand.” (PITTA, 2017, p. 14). Apegamos-nos a riqueza que é ser um imaginante para pensar o sensível como caminho metodológico para realizarmos pesquisas que não buscam verdades eternas e comprovadas, mas pesquisas que observam fenômenos sociais e ouvem os sentidos que pulsam nesses a partir do sentir.

UM CAMINHO METODOLÓGICO ACARICIANTE

Corroboramos com a ideia de que: “Queira-se ou não, o sensível não é mais um fator secundário na construção da realidade social. [...] É preciso considerá-lo como elemento central no ato de conhecimento” (MAFFESOLI, 1998, p. 292). Assim, é possível recorrer a caminhos capazes de dar visibilidade às potencialidades das experiências estéticas no que diz respeito à educação, reafirmando a importância da sensibilidade para chegar ao conhecimento. Uma

atividade ao pesquisar que coloca o sentir como um exercício anterior e necessário ao pensar. Maffesoli (1998), descreve tal ato como uma sensualismo que brota quando se vivencia a maneira poética de produzir conhecimento, a qual apresenta como uma dimensão dionisíaca do conhecer, em referência ao deus Dionísio, presente na cultura grega e Romana, propício ao sentimento de alegria e prazer, os quais devem ser presentes no ato de pesquisar.

Partindo em uma viagem acariciante, o ato de pesquisar precisa não apenas julgar importante a descrição de um método, a abordagem, os instrumentos e as técnicas que serão utilizados na pesquisa. Bem como as respectivas justificativas, mas acreditamos ser necessário também explicar em cada percurso eleito o espírito que move a pesquisa, buscar o tocar o outro com o processo que se escolhe, o convidar para mergulhar no caminho que conduzirá a novos conhecimentos.

Refere-se, portanto, ao conhecimento construído por meio da junção entre as partes do conjunto, do todo da pesquisa, como fazem os artistas ao compor uma obra, na qual o saber é fruto de cada elemento, mas apenas quando se olha o todo. Assim, a pesquisa em uma dimensão estética não fraciona e não isola os elementos a fim de revelar uma verdade única, pois ela se constrói nas relações subjetivas observadas no campo do sensível.

A FENOMENOLOGIA COMO UM MÉTODO SENSÍVEL

O imaginário social acerca do ato de pesquisar ainda guarda marcas do pensamento positivista. A ciência validada tende a ser reconhecida como aquela que produz conhecimento a partir dos tubos de ensaio de um laboratório. No entanto, este pensamento

tem sido ressignificado. Entre as novas perspectivas que têm sido apresentadas no campo das pesquisas em educação é possível visualizar os temas contemporâneos que solicitam métodos que considerem as subjetividades, pois lidam com as pessoas e com os fenômenos sociais que as envolvem.

Ao considerar que pessoas e sociedades são constituídas e constituintes uma da subjetividade da outra, percebemos uma relação de complexidade que pode ser mais bem compreendida no campo do sensível. Existe um conjunto de sentidos relacionados ao trajeto vivido por cada pessoa que está intimamente relacionado às atividades humanas, são sentidos oriundos das diferentes experiências sociais. À medida que a educação estética age no interior do ser, organizando e transformando as potencialidades que governam a manifestação de suas vontades nas relações sociais, estabelece uma íntima relação com as subjetividades.

Partindo desta perspectiva, a dimensão estética é favorável para refletir sobre as subjetividades na produção do conhecimento na área da educação. Pois, trata-se de uma perspectiva na qual o foco é deslocado da realização de repetidas experimentações para a busca por um olhar sensível da vida, que seja capaz de predispor o conhecimento que pulsa da vivência com o *outro*. Assim, são as experiências vividas por essas pessoas que, quando observadas de perto, podem ser exemplificações de fenômenos em uma dimensão mais ampla. Neste sentido, pensamos a produção de conhecimento em educação a partir da valorização das subjetividades e da união entre o entendimento e as experiências concretas sobre algo, que apontam para a atenção aos sentidos na pesquisa científica. Um campo onde a sensibilidade pode conduzir a reflexões que tornam possíveis tanto o conhecimento do nosso universo interior quanto a compreensão do mundo externo e dos fenômenos sociais.

Ao elevar a dimensão sensível no campo da pesquisa científica, não pretendemos rebaixar às estruturas do modelo positivista, mas sim caminhar por novos horizontes, à medida que reconhecemos que existem limitações do modelo objetivo e racional do conhecimento para o trato dos fenômenos sociais. Um meto de pesquisa no qual o desejo da descoberta é substituído pelo interesse em aprofundar a compreensão do fenômeno. Neste sentido o método fenomenológico se apresenta como uma ferramenta crítica e aberta, capaz de se aproximar do objeto estudado.

Carvalho e Cardoso (2018) mencionam que a observação da vida social deve acontecer fundamentada por um método sensível, capaz de considerar as dimensões mítica e simbólica na compreensão dos fenômenos sociais. Logo, o método fenomenológico é capaz de nortear pesquisas sensíveis a partir de sua essência filosófica e subjetiva, a qual “[...] não se interessa imediatamente pelos objetos ou pelos fatos, mas pelos sentidos que neles podem ser percebidos” (GUIMARÃES, 2008, p. 73).

A fenomenologia acolhe, segundo Maffesoli (1998), a descrição, a intuição e a metáfora como meios sensíveis que promovem o ato de conhecer. Elementos intimamente relacionadas com pesquisas fundamentadas no conhecimento despertado a partir das linguagens da arte por exemplo, uma vez que elas trabalham a partir do movimento de forças subjetivas entre a pessoa que observa a imagem, o movimento, ou o som, que são o espírito e a plástica da obra. Assim, ao procurar romper com os pensamentos objetivos e lógicos, a descrição é convergida em sentir os elementos heterogêneos da globalidade para então compreender seus pontos de tensão e suas contradições.

Maffesoli (1998, p. 123) sugere a descrição como “[...] uma boa maneira de perceber, em profundidade, aquilo que constitui a especificidade de um grupo social”. Esta profundidade que é buscada pelo modo barroco de conhecer, no qual o espírito é atento

aos detalhes, gira em torno dos fenômenos, do objeto e procura os menores elementos que proporcionem um “[...] pensamento flexível, intuitivo, alusivo, quando não há dúvida de que é da sedimentação de tudo isso que pode nascer um conhecimento mais profundo e mais próximo da realidade.” (MAFFESOLI, 1998, p. 126). A intuição surge neste processo como um vetor de conhecimentos que ajuda a perceber o que está implícito. Afinal,

[...] é preciso reconhecer que os pensadores mais criativos são aqueles que sabem farejar aquilo que está nascendo. Só é possível racionalizar ou teorizar os fenômenos humanos depois que estes ocorrem. De um modo um tanto trivial, lembrei que o sociólogo deve ser, antes de mais nada, um “farejador social”. [...] de certa forma, a intuição como forma de antecipação. Frisei bem que se trata de uma sensibilidade intelectual. (MAFFESOLI, 1998, p. 131).

As pesquisas conduzidas por uma intuição estética, onde é pelo sentir que em um aspecto intelectual objetivo se permite compreender na realidade sensível o que a razão pura e simples não alcança (MAFFESOLI, 1998). Neste aspecto se assumi um olhar subjetivo que tira proveito não apenas da razão, mas, de todas as capacidades humanas, o qual possibilita aliar intuição e razão em prol de um conhecimento orgânico na leitura de um objeto de estudo relacionado com imagens e representações que materializam o pluralismo e a diversidade do mundo contemporâneo.

O uso de imagens exemplifica um espírito sedutor e enigmático na investigação social, pois é uma fonte onde se busca sentir o objeto e não desvendar todos os seus possíveis mistérios. Esse movimento desperta atenção para o uso da metáfora, que favorece e impulsiona a espontaneidade do pensamento investigativo. “Em suma, a metáfora não indica, de maneira unívoca, qual é o sentido das coisas, mas pode ajudar a perceber suas significações” (MAFFESOLI, 1998, p. 148). Observa-se que a metáfora é a própria linguagem do artista, por meio

da qual o conhecimento não é explicado, mas intuído, especulado e construído. Retomando a estrutura da Teoria do Imaginário Podemos dizer que é a construção da realidade metaforizada nas imagens que visita a dimensão simbólica e retoma as figuras arquetipais.

O percurso sensível de investigação pretende deixar livre a imaginação e aponta elementos para perceber o espírito da obra de arte e aquilo que pode ser pensado a partir dela, na medida em que também revela as mensagens implícitas. A metáfora e a intuição são colocadas como ferramentas capazes de alcançar a vida das coisas, expressam o senso comum e tornam inseparáveis o intelecto e a sensibilidade.

Ao buscar compreender o mundo das formas e sua pluralidade de representações, a razão deve ser revitalizada ou “[...] construída a partir de uma intuição inteligente.” (MAFFESOLI, 1998, p. 140), ou a partir do que Schopenhauer (2005) chama de “conhecimento imediato, intuitivo”, aquele que a razão usa para organizar a riqueza de significações do mundo. Partiremos do que Maffesoli (1998) relaciona como sendo *raciovitalismo*, uma maneira dionisíaca de compreender a vida e sua potência criadora, se distanciando da ambição por conclusões universais da necessidade de uma verdade ou um sentido definitivo para os fenômenos sociais.

A OBRA DE ARTE COMO ARTEFATO E FONTE DE PESQUISA

Em consonância com os objetivos eleitos, o campo do sensível possui familiaridade com as sensibilidades e as subjetividades e um viés estético e filosófico, no qual a investigação da natureza dos fatos se deixa conduzir por meio da iluminação pelos sentidos (MAFFESOLI, 1998), pelo que é subjacente, pois eles dão margem para estudar com o conhecimento empírico, vivido.

Neste sentido, pesquisas de tipo exploratória e bibliográfica que busquem fundamento na subjetividade para compreender as dinâmicas da vida social que enaltecem temas contemporâneos da educação. Um tipo de pesquisa que estuda aspectos relacionados educação seguindo as influências de uma sensação barroca de ver, que considera todo o entorno e está atenta às transições, deixando espaço para o relativismo. Creemos não existir uma visão unívoca do mundo. A qual se alcança a medida que se constrói “um relato retrospectivo da experiência pessoal de um indivíduo, oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida” (CHIZZOTTI, 2011, p. 101). Nessa perspectiva, instituímos a Teoria do Imaginário e as sensibilidades como lentes que contribuem para pensar o capital imaginário humano e suas interpretações.

São pesquisas que se afastam da noção firmada no mundo ocidental sobre o conhecimento científico, aquela que busca incessantemente uma verdade e faz disso o único caminho capaz de levar ao conhecimento, visão que não pode ser aplicada às pesquisas no campo das ciências sociais (MINAYO, 2008). Mas um caminho que leva a uma leitura atenta dos fenômenos sociais e não de uma conclusão superficial a seu respeito. Onde se busca compreender os fenômenos e construir conhecimento sobre a sua realidade a partir da riqueza de significados captados de modo subjetivo, por meio de abordagem qualitativa guiada pela intuição e imaginação, ambas exercitadas em uma análise que se dá no campo do sensível e envolve as subjetividades. Pois,

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam. (MINAYO, 2008, p. 57).

Ao pensar os dados como elementos que alimentam o ato imaginativo, que se transformam em imagens que falam sobre o objeto estudado, o modo como chegamos até eles também é algo a ser pensado, artefatos, lembranças e imagens são fontes históricas para pensar diversos fenômenos, têm muito a nos ensinar. É neste sentido que obras de arte são artefatos que guardam o passado, das quais se pode extrair significados, à medida que tal objeto permite uma análise crítica e sensível de sua áurea imaginária.

As obras de arte enquanto imagens são registros valiosos do cotidiano de uma sociedade, capazes de reconstruir uma época, de comunicar visões de mundo de pessoas, bem como de 'testemunhar' uma realidade complexa, devido seu poder de síntese. São conhecimento, documento, registro poético de um povo. Materializam a memória e dão acesso à informação. São parte de uma relação sensível entre a noção de arquivo e a memória, na qual Barros e Amélia (2009, p. 57) delegam ao arquivo "[...] a função de mantê-la viva, de forma a desacelerar o desaparecimento de sinais do que se deseja manter, em face da necessidade do lembrar". A partir desta perspectiva, a cogitamos a obra de arte enquanto um registro que possui relação indissociável com a produção de memórias e de afetos.

Para Cellard (2008, p. 296): "[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou 'fonte". Enquanto documento, as obras de arte registram o modo como a(o) artista viu e sentiu o mundo, são fontes de informações e de sentimentos captados por quem as produziu em íntima conexão com o seu trajeto antropológico.

[...] o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, etc. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995, p. 14-15).

A valorização da perspectiva da(o) artista alinha-se com a ideia de Holsti (1969 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39), que considera a análise de tais artefatos apropriada: “Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação”. Tal processo é válido ao buscar adotarmos uma perspectiva de produção de conhecimento que parte das subjetividades, do contato com as obras e dos sentimentos que foram (e ainda são) construídos a partir do estudo do trajeto antropológico do artista e dos registros de sua produção.

Assim, trabalhar com esse tipo de artefatos é lidar com os sentidos (BARROS; AMÉLIA, 2009). Eles são capazes de despertar memórias sobre aspectos da vida em sociedade que passam despercebidas às obras de arte. Possibilitam experiências sensíveis e capazes de alcançar o belo e promover a educação estética.

Os registros artísticos são geradores de conhecimento e, por esse motivo, se tornam indispensáveis à proposição de leituras que envolvam as intersecções entre memória e fenômenos ligados à arte. Em uma interpretação foucaultiana acerca das características do ‘arquivo’, por exemplo, Barros e Amélia (2009) o definem como aquilo que apresenta a verdade não apenas pela mera interpretação, mas pela análise de todos os sentidos que dele afloram. Neste sentido, compreendemos que a estética da(o) artista é usada como um *lócus* que desvela saberes a partir da observação das mensagens implícitas presentes em seu cerne, as quais são assumidas como fonte preciosa de experiências sensíveis e pedagógicas.

POSSIBILIDADES DA TEORIA DO IMAGINÁRIO PARA LEITURA DA OBRA DE ARTE

Ao tomar a arte como objeto de estudo, concordamos que “O trabalho científico não precisa apenas da imaginação, mas, igualmente, da própria imaginação poética. Nesse sentido, a imaginação, conscientemente dominada, está o mais próximo possível da realidade [...]” (MAFFESOLI, 1998, p. 138). Realidade que se pode alcançar por meio da análise sensível de imagens de obras de arte. O que ocorre ao propormos um estudo a nível do imaginário, no qual a poética do artista contribui para a construção de nossas narrativas, construídas de acordo com a esfera social e subjetiva de cada pessoa (DURAND, 1993).

A análise sensível da obra é um estudo que acontece mediado pela imaginação simbólica e pelas estruturas antropológicas do imaginário. Nesta dimensão, o mundo é representado pela consciência, de modo indireto, “o objecto ausente é re-presentado na consciência por uma imagem, no sentido muito lato do termo.” (DURAND, 1993, p. 07), ou seja, para compreendermos as coisas do mundo, recorreremos ao imaginário. Assim, ao considerar a obra de arte enquanto um artefato, um arquivo, a escolha da técnica de análise de dados precisa envolver a imaginação e a intuição para que se possa interpretar as mensagens encontradas nas imagens analisadas por um desvelar sensível da experiência.

A perspectiva de estudo da obra de arte assumida a partir de uma análise sensível regida pela Teoria do Imaginário (PITTA, 2017) ajudará a compreender as representações imagéticas e sensíveis das obras escolhidas pelo pesquisador, bem como ajuda a construir um sentimento de pertencimento e compartilhamento da áurea imaginária imbuída.

A análise sensível à nível do imaginário desperta o olhar para indicadores simbólicos que levam à construção de mensagens

capazes de inferir em conhecimentos relacionados ao tema da obra e suas ligações com a conjuntura social. O que se conhece do mundo se junta aos símbolos presentes na obra e produzem discursos e narrativas. Podemos ler nas obras uma história do tempo passado ou ainda do tempo atual por meio da compreensão das características, estruturas e modelos que se escondem ou que são postos intencionalmente nas formas da imagem.

As categorias que estruturam a teoria do imaginário, já mencionadas e explicadas anteriormente, captam na plástica da obra seu espírito. Expõem sensivelmente o sentido da comunicação e os significados que estão nas entrelinhas da mensagem que a obra estabelece. A busca por símbolos e arquétipos proporcionam interpretações que conduzem a construção de uma narrativa que nasce junto ao trajeto antropológico do observador, recebendo as influências do seu cotidiano, podendo alcançar mensagens presentes em um imaginário individual ou coletivo. Uma busca que faz parte do processo de análise que considera as experiências estéticas existentes na relação entre as pessoas e as imagens. Onde o museu imaginário de cada pessoa ou grupo social influencia a construção do significado das mensagens presentes nas obras.

Estas mensagens são construídas à medida que o imaginário estrutura bases simbólicas carregadas de sentidos que ao explorar o conjunto de uma obra permite expressar conhecimento. Um processo no qual o(a) pesquisador(a), ao ler a imagem deve se deixar ser invadido por impressões e orientações que irão culminar na formulação de hipóteses, observar formas que compõem expressões e, cores que carregam significados e depois da abertura a formulação de hipóteses.

No trabalho com obras de arte a leitura realizada é a da imagem, na qual as formas e cores contribuem para uma interpretação de sua aura imaginária. Sendo relevante observar também os dados relacionados a sua produção como autor, data e local, pois eles a colocam dentro

de um espaço e tempo e corroboram com a identificação do contexto que dá fluído ao impulso criador do conjunto de signos expressos.

Ao realizar a exploração do material, a fim de perceber as relações que a imagem estabelece com o quadro teórico da pesquisa em andamento é possível organizar categorias de análise com base no conteúdo trazido nas obras de arte escolhidas. Sendo por meio da criatividade, da atenção, da intuição e de uma constante visita a base teórica que se poderá cogitar os sentidos explorados do conteúdo de cada obra ou conjunto de obra que opte por analisar, construindo uma conectividade entre imagem e fenômeno estudado

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obra de arte, observada junto a seu contexto histórico e ao trajeto antropológico de seu criador se apresenta como uma fonte de pesquisa, um artefato, por meio da qual fenômenos sociais podem ser estudados e realidades não percebidas pela sociedade podem ser mais bem compreendidas. A teoria do Imaginário é um caminho metodológico favorável à investigação de objetos de pesquisa que estão dentro de uma dimensão educativa. De base sensível e simbólica, sua estrutura de categorias permite a presença das subjetividades e favorece o trabalho com as obras de arte, sendo uma teoria que contribui a um processo de conhecer que acontece mediado por intuições e interpretações com base na capacidade imaginativa humana.

Ao valorizar tal capacidade a teoria de Gilbert Durand possibilita estudar questões latentes presentes na sociedade, temas que participam da educação na contemporaneidade e que precisam ser discutidos em uma dimensão sensível, como as questões de gênero, racismo, sexualidade, cultura e outras. Temáticas como estas solicitam

uma metodologia acariciante que aceite as interpretações e inferências construídas com base no sentir e se afaste da verdade absoluta e dos julgamentos dicotômicos. Uma maneira de fazer ciência que reconheça a experiência estética com caminho para o conhecer.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Dirlene Santos; AMELIA, Dulce. Arquivo e memória: uma relação indissociável. *Transinformação*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 55-61, abr., 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862009000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 28 jan. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862009000100004>.

CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mario Fária de. Questões teórico-epistemológicas à pesquisa social contemporânea: o pesquisador, o ator social e outros aspectos. *Cadernos da Fucamp*, v. 17, n. 30, p. 187-201, 2018. Disponível em: <http://fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1307/962>. Acesso em: 09. mar. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In.: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHISTÉ, Priscila de Souza. *Educação estética no ensino médio integrado: mediações das obras de arte de Raphael Samú*. 2013. 336 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. 4. ed. Lisboa: Presença, 2012.

DURAND, Gilbert. *A Imaginação simbólica*. Tradução Carlos Aboim de Brito. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1993.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 5. ed. São Paulo: Edgard Blusher, 2000.

FREITAS, Henrique. M. R.; CUNHA, Marcus. V. M.; Jr.; MOSCAROLA, Jean. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. *RAUSP*, v. 32, nº 3. jul./set., 1997, p. 97-109.

GUIMARÃES ROSA, J. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

JUNG, Carl Gustav. *Métamorphoses symboles de la libido*. Montaigne, Paris, 1932.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Chrisphe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Curitiba: CRV, 2017.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e representação*. Tradução Jair Barboza. São Paulo: Ed. Bras. UNESP, 2005.

2

Daniela Nery Bracchi

IMAGENS TECIDAS POR LINHAS ESCRITAS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.813.41-50](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.813.41-50)



Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
- Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano, Livro dos abraços.

Começarei um texto sobre as imagens com um método que já de saída vai lhe parecer estranho. Vou falar sobre imagens e minhas alegações serão dadas por escrito. Nem uma única representação visual vai aparecer ao longo dessas folhas. Falarei sobre a importância de praticarmos um discurso imagético e farei isso por meio de um texto escrito.

Sim, resolvi operar por meio de uma lógica contraditória. Uso as palavras para falar daquilo que não é palavra. Mas faço isso porque parto da ideia de que o mundo é mais complexo do que uma polarização entre imagem visual e texto escrito. Espero que ao final dessas linhas tenham surgido muitas imagens imaginadas na sua mente.

A categoria “imagem” é abrangente o suficiente para incluir as imagens imaginadas, assim como as imagens sonhadas e quicá entender haver imagens auditivas, como de fato os linguistas argumentam. Proponho então um primeiro desvio rumo a um labirinto, que é o de trazeremos a discussão para o campo de ensaio mais controlado da fotografia. Fazemos isso como um cientista que precisa utilizar a ferramenta que possui, seu microscópio, para poder olhar para um pedaço menor do mundo e ver com mais nitidez.

A fotografia é a ferramenta que domino, é a partir de sua especificidade que posso enxergar mais longe sem me perder na

tentativa de ver a olho nu constelações no céu. Reconduzo minhas reflexões às condições experimentais de um tipo de imagem que nasce em 1826 com o francês Joseph Nicéphore Niépce, mas que se multiplica como nunca na Placa de Petri do mundo digital.

E no que a fotografia se diferencia da pintura, gravura e desenho? Essas seriam imagens de síntese, explicadas por Pierre Sorlin (1997) como aquelas nas quais é possível cravar pedacinho a pedacinho da mensagem a ser construída. Era o único tipo de imagem conhecida até 1830. Ela moldou uma ideia de que o discurso poderia ser lentamente articulado em suas nuances, poderia ser composto de forma bastante controlada. Para tanto, a simbologia era uma grande aliada e a verossimilhança não era regra.

Já a fotografia é um relâmpago, precisa se dar toda em um instante, ou não será fotografia. Quando já havia alcançado a sua rapidez tão característica, pôde desfazer enganos. O caso exemplar é o do galope do cavalo, que Théodore Géricault apresenta em suas pinturas de forma majestosa: as quatro patas esticadas, lançando o animal em pleno voo. Na pintura sobre a batalha francesa de Isly, Horace Vernet nos mostra o mesmo movimento do animal. O galope é então fotografado instante a instante, fração de segundo por fração de segundo por Eadweard Muybridge e a majestade se desfaz. O animal até retira todas as patas do chão, mas elas estão encolhidas, muito mais tímidas do que aquelas retratadas na pintura.

É então que a fotografia expõe em seus próprios termos o que só se dava em nossa imaginação. Veja que aqui argumentamos que aquilo que possibilitou essa mudança foi o tempo de produção da imagem e não necessariamente o mundo dado em perspectiva pela câmera escura, pois esse é um ponto de vista sobre o mundo bastante peculiar e já dado desde o século XV nas pinturas realizadas por meio desse equipamento.

E, se dissecarmos ainda mais a imagem em nosso laboratório, veremos que não é apenas a novidade do recorte temporal que a fotografia nos traz, mas também sua ampla difusão a baixo custo. Um quadro ou uma gravura eram muito mais difíceis de serem produzidos, requerendo muito mais habilidade manual do que as fotografias. E circulavam de forma bem mais limitada. De modo que não é a toa que Walter Benjamin (1987) proclamou a perda da aura, da importância do aqui e agora que experimentamos diante de uma imagem enquanto a fotografia se firma como técnica capaz de reproduzir *ad infinitum* imagens que nos chegam de maneira mais veloz.

Em contornos não necessariamente mais exatos (quem já brincou com diversos tipos de lentes fotográficas pôde constatar isso), os registros fotográficos exibiram publicamente figuras até então invisíveis. Tornam-se públicas as formas infinitamente pequenas das plantas fotografadas por Karl Blossfeldt, assim como a fotografia astronômica difunde luzes, e formas nebulosas desconhecidas do grande público. Essas revelações, que expõem novos pedaços do mundo, certamente não exaure nossa imaginação, mas são novos blocos sobre os quais o devaneio e a visualidade reconstruirão sua base.

Então permita-me uma breve história. Algo que presenciei ano passado e que me assombrou. Desse assombro construí toda a ideia desse texto. Fui assistir a um espetáculo de dança. Os corpos dos bailarinos se movimentavam no palco em síncopes que acompanhavam o ritmo da música. Na saída do teatro percebi que entre o público que deixava a sala havia um cego¹.

Uma confusão tomou conta de mim, pois achava que seria impossível fruir o espetáculo sem enxergar as formas visuais daqueles corpos que dançavam. Não pude saber se houve algum tipo de

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2003) classifica a deficiência visual em categorias que incluem desde perda visual leve até a ausência total de visão. A cegueira refere-se a 0,1% ou menos de acuidade visual.

acesso narrativo por meio de palavras que tenha sido disponibilizado pelo evento, pelo menos não vi nenhuma indicação disso. Mas ainda sem essa informação, me vi obrigada a pensar no que está em torno da visão e que pode ter sido a base da experiência daquele homem.

Entram em cena então tantos saberes que não são visuais e que Jean-Marie Schaeffer (2000) identifica como “saberes laterais”, ainda que essa ideia de centramento da visualidade e de lateralidade do que não é visual já demonstre um ponto de vista radical. Nesse espetáculo de dança, me refiro ao ritmo da música, à atmosfera da sala, ao desenrolar temporal de uma narrativa que se deu em três atos.

Imaginei que a experiência e a lembrança daquele espetáculo seriam radicalmente diferentes se o tivesse vivenciado de olhos fechados. Provavelmente eu não teria sabido perceber o sentido de tudo aquilo que se apresentava. Perderia mil nuances desses outros elementos por terem estado nas bordas de meu olhar para os bailarinos. O som, o ar e o que mais teria passado inconsciente por mim?

Existe um conjunto de saberes que colocamos em ação e que pouco nos damos conta quando dentro de nós nasce uma imagem. São conhecimentos históricos e culturais que apoiam o sentido que podemos dar àquilo visto. Como todo ato de leitura, ele não é autônomo, mas depende daquilo que o observador tem a intenção de ler, assim como daquilo que seus conhecimentos sociais e culturais o levam a ler. A questão é tão antiga e atual quanto aquela das fakes news e expõe que a realidade é um dado negociado a todo momento entre os homens no seu discurso. Não há mundo real que não seja apreendido em sombras a serem decifradas de dentro da caverna, diria Platão em sua famosa analogia. Aquilo que sustenta a imagem, os saberes sociais e culturais imbuídos de seus valores é matéria de negociação constante.

Voltando a cena de nosso cego na plateia do espetáculo de dança, fiquei imaginando que o que estava em jogo ali não era a visão,

mas a atenção. A atenção estética é um conceito bem explorado por Schaeffer (2000) e que se refere ao nível perceptivo, ao nível semântico e ao domínio da imaginação. Uma música ou um som é já circundado de uma atmosfera de sentido, de algo que conhecemos sobre a canção e do que aprendemos a sentir frente aos sons do palco, como o ritmo do impacto do corpo dançante (o que seria ainda mais sensível aos apreciadores de sapateado). Entrar numa sala de espetáculo cheia é igualmente repleto de sensações, certamente sentidas pelos admiradores de John Cage naquele longínquo verão de 1952. Foi quando o músico passou quatro minutos e trinta e três segundos em silêncio frente ao piano, no que seria uma “composição musical” constituída unicamente pela atmosfera da presença.

Nosso espectador cego me leva até o fato que há um famoso fotógrafo cego, o esloveno Evgen Bavcar. Esse é mais um ponto na tecitura do nosso texto, ele nos leva um pouco mais adentro de um labirinto no qual a visão se perde, mas não a imagem. A fotografia que Bavcar produz é negociada o tempo todo com o fotografado e com quem vê depois suas imagens, como podemos acompanhar no documentário *Janela da Alma* (2001). Ele toca a modelo antes de posicionar e acionar sua câmera em meio a uma rua movimentada de Paris. E quando fotografa sua sobrinha pequena Verônica correndo num campo aberto, coloca nela um sino para que possa segui-la com o dispositivo fotográfico. “Pedi que ela corresse e dançasse. Ela usava um sininho, que eu escutava. Na verdade, fotografei o sininho, mas este não pode ser visto. Trata-se, então, de uma fotografia do invisível” (JANELA DA ALMA, 2001). Aquela imagem, ele a teve sem ver, fruto de suas negociações com os saberes laterais e com o invisível, um conhecimento sensível que ultrapassa o perceptivo.

É um exemplo que pode parecer extremo, mas sabemos que nos faz lembrar o quanto a imagem não é algo que se dá a um sujeito que vê, é algo que se negocia com o mundo, com as regras e estruturas desse

mundo que queremos pertencer, ainda que não tenhamos a habilidade de um dos nossos órgãos do sentido, a visão. Enquanto estudava crianças com deficiência visual, o pesquisador Marcelo Santos compreendeu que elas queriam ter uma câmera fotográfica e fazer imagens tal como seus colegas videntes. Santos (2008) nos revela que uma das grandes angústias das pessoas cegas é a incapacidade em acessar e construir os signos visuais tão importantes ao resto da sociedade.

O que está em jogo aqui é a noção de partilha de símbolos, de mundo e do que pode ser imaginado. Nesse sentido, Schaeffer nos lembra ainda que ver é imaginar. Para explicar melhor isso me permitam uma outra breve história. Quando eu era criança meus pais viajavam grandes distâncias de carro pelo país, coisa dos tempos em que viajar de avião era bem mais caro. Muitas paisagens passavam pela janela do carro e eu inventei uma câmera imaginária. Ela era responsável por congelar e registrar todas as cenas que me pareciam mágicas e que passavam rápido demais pela estrada. Mas não era rápido demais para a minha câmera, quem sabe ela serviu a algum fotojornalista de guerra e já estava acostumada com capturar tudo em meio à velocidade do que acontecia.

Cresci pensando que todo fotógrafo teve na infância uma câmera imaginária e com ela viu muitas coisas do mundo em enquadramentos desejados, ângulos aventureiros e retratos bem compostos. Então, um dia em 2012 eu descobri um livro no qual os fotógrafos narravam essas fotografias que nunca clicaram. *Photographs not taken* (STEACY, 2012) relata imagens que não foram feitas por várias razões. Há fotografias proibidas de terem sido realizadas, outras quase nasceram mas foram abandonadas, há aquelas perdidas ou desejadas enquanto memória antes mesmo de se materializarem. E, por fim, o livro relata as imagens que exibem uma coisa, mas que são sobre algo completamente diferente do que mostram e que não pôde ser apontado diretamente. Esse é um livro sobre fotografias imaginadas e histórias germinadas.

No nosso dia a dia essa experiência é rara. Há muitas imagens que nascem da menor faísca de atos do cotidiano para circular nas redes, com atenção especial para um prato de comida bonito que tenha pintado no jantar. Mas temos poucas histórias que possamos narrar nessa mesma mesa de jantar e que não seja um compilado de informações da mídia. Então aqui há outro aspecto que resgato do que uma imagem pode ser. Uma imagem é uma possibilidade de narrar.

Distante dos fatos e mais próximo de um compartilhar de experiências, a narração nos parece uma atividade em desuso. As plataformas digitais são breves como os 280 caracteres do Twitter e as oportunidades para ouvir são tão escassas quanto o tempo que antes se devotava à costura e ao compartilhar de histórias no ritmo das agulhas e linhas. Costurar e cozinhar guardam algo desse outro tempo compartilhado de histórias que faziam surgir imagens em nossa mente.

Na contracorrente da aceleração, há trabalhos artísticos que buscam compartilhar o tempo, as agulhas e a possibilidade de se gerar imagens imaginadas. Lembro especialmente da oficina *Viva Maria*, na qual Livia Aquino (2017) propõe que as pessoas costurem inúmeras bandeiras a serem emendadas num grande manto. O que é costurado são as letras que formam a palavra CANALHAS e o que é proposto é um exercício de imaginar que 2.720 bandeiras cobririam a empena do congresso nacional. Um grito de resistência ao silêncio, tentativa de reação ao que vivemos politicamente desde 2016. A artista termina por nos contar um dos momentos que mais a tocou no costurar de bandeiras, quando um menino de seis anos participa da oficina.

Nos tempos da costura, um exercício de poder conversar sobre qualquer coisa, Livia explica a proposta e eles conversam sobre a palavra ali costurada. O menino diz, então, que ele estará nessa imagem, a imagem futura e imaginada das bandeiras sobre o congresso nacional. É um relato que nos faz pensar sobre nos colocarmos num lugar sem nunca o termos visto com nossos olhos e

podemos compartilhá-lo na imaginação. Essa é uma imagem talvez ainda mais poderosa do que aquela vista com os olhos, pois se forma dentro de nós, numa autoria dialogada com outros sujeitos.

A imagem é uma possibilidade que podemos enxergar a partir de nós. E temos mais essa história para contar, a da imagem criada por um menino enquanto costura uma bandeira. E é o fato de existir mais uma história, a possibilidade de narrá-la, que adiou o fim desse ensaio. Do mesmo modo como Ailton Krenak (2019) dá título ao seu livro: mais uma história que se pode narrar é uma história que adia o fim do mundo.

Precisei narrar essas várias pequenas histórias, algumas tão bobas como minha câmera imaginária da infância, para estabelecer, na verdade, uma tese. A de que a visualidade vai além da percepção física para se dar como um compartilhamento de experiências, de pontos de vista, de negociação conosco dos estímulos do mundo com uma imaginação criadora que teima em dar sentido a esse mundo. Sejam teimosos em continuar a imaginar imagens, narrar histórias e tecer mundos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Livia. 2720. *Viva Maria*. 2017. Disponível em <<https://liviaaquino.com.br/2720-Viva-Maria>>. Acesso em set. 2020.

BENJAMIN, Walter. "A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica". In: *Obras escolhidas I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

JANELA da alma. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Produção: Brasil, 2001 Roteiro: João Jardim. Estúdio: Ravina Filmes; Distribuição: Copacabana Filmes. Fotografia: Walter Carvalho. Produção: Flávio R. Tambellini. Edição: Karen Harley e João Jardim. Música: José Miguel Wisnick.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionadas à Saúde- Décima Revisão. 10. rev. São Paulo: EDUSP, 2003.

SANTOS, Marcelo. *Hipertrofia da visão - Inflação do Imaginário*: um estudo empírico sobre a produção e recepção de sentidos pelo corpo da mulher cega numa sociedade escopofílica. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

SCHAEFFER, Jean-Marie. *Adieu à l'esthétique*. Paris: Presses universitaires de France, 2000.

SORLIN, Pierre. *Le Fils de Nadar*. Le "siècle" de l'image analogique. Paris: Éditions Nathan, 1997.

TEACY, Will (ed.). *Photographs not taken*. s.l.: Daylight Books, 2012.

3

Hidelbrando Lino de Albuquerque

**“VEM PRA CIRANDA
DANÇAR”:**
O IMAGINÁRIO
DA CIRANDA
NA XILOGRAVURA
DE J. BORGES

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.51-72



INTRODUÇÃO

Do século XX aos dias de hoje, alguns artistas brasileiros têm materializado por meio de telas, imagens de danças representando, simbolicamente, o Movimento de Cultura Popular. Danças que são captadas pelo imaginário do artista e materializadas na tela a partir da sensibilidade e, possivelmente, da experiência do artista, permitindo-nos compreender que “o imaginário não é um simples conjunto de imagens que vagueiam livremente na memória e na imaginação. Ele é uma rede de imagens na qual o sentido é dado na relação entre elas” (TEIXEIRA, 2001, p. 63), organizando-se e estruturando-se, de acordo com a experiência sensível do artista, de modo a contribuir com a representação do Movimento de Cultura Popular do Brasil.

Há uma compreensão de matriz hegemônica que tende a dar visibilidade apenas as danças que participam de grandes eventos culturais como o frevo, no Carnaval, e o forró, no São João, por exemplo. Como se apenas ambos representassem o Movimento de Cultura Popular em um país que é rico em diversidade cultural.

Para além do pensamento hegemônico, consideramos que a ciranda, o caboclinho, o pastoril, o maracatu, o coco-de-roda, entre tantas outras danças populares, também representam a cultura do povo brasileiro e precisam ser visibilizadas como forma de resgate e valorização da Cultura Popular do Brasil. Reconhecemos, em mais de um século, a diversidade de imagens que tematizam as danças populares brasileiras, representadas por meio de telas de artistas no momento da produção artística. Compreendemos a impossibilidade de se tematizar sobre todas elas em um único texto.

Diante da situação apresentada, entre a diversidade de danças, escolhemos com o presente estudo direcionar a atenção para a representação da ‘ciranda’ como ponto de reflexão sobre movimentos de cultura popular no Brasil e sua relação com a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand.

Considerando o interesse da pesquisa pelas xilogravuras produzidas por J. Borges, elegemos a obra “Ciranda” (1986), de onde partimos para apresentar a pergunta do nosso estudo: Em que aspectos a xilogravura “Ciranda” de J. Borges representa a Cultura Popular à luz da Teoria do Imaginário?

O questionamento visa evitar “a concepção da imagem, estreitamente empirista e tanto mais empirista quanto a querem desacreditar a fim de a separar de um pensamento puramente lógico” (DURAND, 1989, p. 21). Assim, o objetivo geral do presente estudo é compreender em que aspectos a xilogravura “Ciranda”, de J. Borges, representa a Cultura Popular à luz da Teoria do Imaginário.

Como forma de aprofundar os estudos sobre ‘a ciranda’ tentamos alcançar os seguintes objetivos específicos desta pesquisa, a saber: 1) Identificar produções artísticas brasileiras, do século XX aos dias atuais, que apresentem recorrência do movimento de cultura popular “ciranda”; 2) Demonstrar a relação existente entre a xilogravura “Ciranda” de J. Borges e a arte de Lia de Itamaracá; 3) Analisar a xilogravura “Ciranda”, de J. Borges, à luz da Teoria do Imaginário.

POR UMA PREMISSE A-TEÓRICA À CIRANDA: MÚSICA, DANÇA E HARMONIZAÇÃO

Recorremos às obras “A imaginação simbólica” (1964) e “As Estruturas Antropológicas do Imaginário” (DURAND, 1989) as quais fundamentam este estudo à luz da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, por reconhecermos que “o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito (DURAND, 1989, p. 30).

Analisarmos 'a ciranda' na perspectiva do Imaginário possibilita compreender que

A música constitui, também ela, um dominar do tempo, como viu um dos mais perspicazes musicólogos (Bach), que escreveu: 'Admitindo que a música organiza efetivamente o tempo, qual é então o caráter especial desta operação?...o compositor produz no tempo uma coisa que na sua unidade, enquanto portadora de um sentido, é intemporal... Mas, então vemos que essa intemporalidade introduzida no próprio tempo pela medida musical tem a sua humilde origem na intemporalidade que o amor sobrecarrega a rítmica sexual (DURAND, 1989, p. 230).

Percebida em sua relação intrínseca com o prazer e com a forma como ela participa da vida das pessoas nos mais variados momentos, individuais ou coletivos, a música possibilita revelar sentimentos outros que fazem relação com a concepção erótica, mas

Erótica não só no sentido de que numerosas danças são diretamente uma preparação ou um substituto do ato de amor, como também porque a dança ritual desempenha sempre um papel preponderante nas cerimônias solenes e cíclicas que têm por finalidade assegurar a fecundidade e sobretudo a perenidade do grupo social (DURAND, 1989, p. 230).

Entendemos que não há nada mais fecundo e sobretudo perene para o grupo social do que o estar junto em meio a cerimônias e festividades que por serem cíclicas possibilitam por meio da música, a dança, a harmonização, envolvendo a todos numa rítmica que vai além da intencionalidade fecunda e de perpetuação do grupo social. Consideramos que a ciranda é uma dança que se revela como *cartase* que acontece por meio do encontro de pessoas que se permitem, por meio da música, tocarem-se, segurar as mãos e se embalar como um só corpo, em movimentos rítmicos em sintonia consigo e com o grupo. Música e dança que trazem em si a capacidade da interação sob várias perspectivas e possibilidades. A música que embala os corpos por meio da dança que possibilita o fruir dos corpos, o olhar, o

toque, a fala, os gestos, de forma harmônica em sua estrutura, onde os estudos da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand explicam que

[...] uma das primeiras manifestações da estrutura sintética, e que dá o tom a estrutura harmônica, é a imaginação musical, uma vez que a música é essa meta-erótica cuja função essencial é ao mesmo tempo conciliar os contrários e dominar a fuga existencial do tempo. (DURAND, 1989, p. 237).

Na ciranda, a música se revela como função essencial de promover a harmonização, o equilíbrio entre a pessoa e o seu meio, e vice-versa, em um constante ir e vir com vistas para o equilíbrio, a harmonia, que nos possibilita a compreensão de que

Harmonia significa simplesmente aqui organização conveniente das diferenças e dos contrários. É certo que a disciplina musical denominada harmonia é bem um dos aspectos da estrutura harmonizante do imaginário, mas um aspecto muito localizado no tempo e no espaço, muito mais familiar ao especialista da acústica que ao músico. (DURAND, 1989, p. 237)

Música para acalmar quando se está em situação de conflito consigo ou com o outro. Música para alegrar quando se estiver triste. Entre o especialista da acústica e o músico, a música que possibilita nos remeter a letra “Minha ciranda”, de autoria da cantora e compositora Lia de Itamaracá (1977):

Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós (2x)

A melodia principal quem guia
É a primeira voz (2x)

Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção

A música ao se integrar na Estrutura Sintética do Imaginário como *estrutura de harmonização* (DURAND, 1989, p. 237) participa do

Regime Noturno da Imagem. Consideramos que “toda nossa música ocidental está explicitamente colocada sob o esquema da harmonia” (DURAND, 1989, p. 237).

De modo convergente, consideramos que os estudos dos símbolos de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (2019) contribuem com a realização do nosso estudo à medida que possibilita compreendermos por meio do círculo que “em primeiro lugar, o círculo é um ponto estendido; participa da perfeição do ponto.” Por conseguinte, o ponto e o círculo possuem propriedades simbólicas comuns: perfeição, homogeneidade, ausência de distinção ou de divisão” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 250) tal como ocorre na representação da imagem da ciranda na tela ou na dança.

A ciranda, como símbolo da ‘ausência de distinção ou de divisão’, possibilita-nos considerar que “a dança é *celebração*, a dança é *linguagem*” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 319). Para Durand,

O símbolo não tem por missão ‘impedir’ uma ideia de chegar à consciência clara, mas resulta muito mais da impossibilidade da consciência semiológica, do signo, em exprimir a parte de felicidade ou de angústia que a consciência total sente face a inelutável instância da temporalidade (1989, p. 270).

Ao observarmos as pessoas participando desse movimento de cultura popular é perceptível o clima de união e harmonia que envolve todos os gêneros em um só corpo representado pela ciranda. A imagem das pessoas dançando a ciranda confirmam o sentimento harmônico do coletivo na dança como forma de conceber que a “linguagem para além da palavra: porque onde as palavras já não bastam, o homem apela para a dança” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 319).

No que tange observar a ciranda, consideramos que

Na vida dita profana, todas as danças, populares e eruditas, elaboradas ou de improvisação, individuais ou coletivas, as

quais, em maior ou menor grau, buscam uma libertação no êxtase, que ela se limite ao corpo, quer seja mais sublimada – na medida em que se admita que haja graus, modos e medidas no êxtase (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 319).

Na busca pela ‘libertação’ que a ciranda possibilita alcançar, “o ordenamento da dança, seu ritmo, representa a *escala* pela qual se realiza e completa a libertação” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 319), possibilitando ao cirandeiro se sentir pertencente ao grupo de forma livre e harmônica como um grande corpo em movimento. Na perspectiva da imagem da ciranda, enquanto “*símbolo iconográfico*, constitui múltiplas redundâncias: «cópia» redundante de um sítio, de uma cara, de um modelo decerto, mas também representação pelo espectador daquilo que o pintor já representou tecnicamente” (DURAND, 1964, p. 14) como representação simbólica do imaginário.

CAMINHOS METODOLÓGICOS PELO IMAGINÁRIO

A metodologia deste estudo parte da concepção de que “é a partir da fenomenologia de imaginação de Bachelard e da psicologia da profundidade de Jung, entre outras bases teóricas, que Gilbert Durand constrói sua própria teoria” (PITTA, 2001, p. 47) por meio da qual caminharemos para o desenvolvimento da pesquisa.

Por considerarmos que o campo do imaginário é muito amplo, compreendemos que a Teoria do Imaginário de Gilbert Durand apresenta instrumentos metodológicos adaptáveis ao nosso objeto de estudo, ‘a ciranda’ que se permite representar por meio do círculo, da roda, do movimento cíclico, revela-nos a compreensão de que “o círculo onde quer que apareça, será sempre símbolo da totalidade temporal e recomeço” (DURAND, 1989, p. 221).

Partimos da compreensão de que: “segundo Gilbert Durand (1969), o *locus* do imaginário, no campo do conhecimento, é um lugar ‘entre saberes’. Ele transita entre as ciências, as literaturas, a história das religiões, as artes e entre tantos outros saberes” (TEVES, 2001, p. 28), onde recorreremos a Mitanálise e a Mitocrítica para desenvolver os estudos na xilogravura “Ciranda” de J. Borges (1986) eleita para este trabalho.

Compreendemos que “evitar o monismo metodológico é, pois, nosso compromisso com as verdades, com os sentidos do mundo” (TEVES, 2001, p. 28) sem nos desvencilhar do rigor da pesquisa. Para tanto, consideramos que a Mitocrítica é “um método da crítica literária ou artística que centra o processo compreensivo sobre o relato mítico inerente ao significado de todo relato.” (PITTA, 2001, p. 47) Em outros termos,

A Mitocrítica põe em evidência, num autor, numa obra de uma época e de um meio de dados, os mitos diretores e suas transformações significativas. Ela mostra que cada modelo cultural tem uma certa espessura mítica onde se combinam e se afrontam mitos diferentes.

Por outro lado, a ambição da Mitanálise é de:

[...] decifrar as grandes orientações míticas de momentos históricos e culturais coletivos... Esta Mitanálise tenta vislumbrar, atrás dos exemplos da Mitocrítica textual, o jogo dinâmico pelo qual um destino cultural agencia seus temores e seus desejos, suas metas e visões de mundo, para constituir a alma pela qual se identifica e sobrevive como tal através dos avatares e das vicissitudes do devir (PITTA, 2001, p. 48).

Elegemos como categoria da pesquisa, o termo “ciranda”, presente no título das telas produzidas pelos artistas.

No primeiro tópico da pesquisa, intitulado *A ciranda nas telas do século XX aos dias atuais*, apresentaremos o resultado da pesquisa em produções artísticas brasileiras do século XX aos dias atuais, com vistas para a recorrência do movimento de cultura popular “ciranda”.

Considerando que a imagem da “ciranda” na xilogravura eleita para a pesquisa pode possuir relação com o imaginário social de outros artistas de Pernambuco, demonstraremos por meio do segundo tópico “*Vem pra ciranda dançar: a ciranda de Lia de Itamaracá tematizada na xilogravura de J. Borges*”, a relação existente entre a xilogravura “A ciranda” de J. Borges e Lia de Itamaracá.

No terceiro tópico, intitulado *O imaginário na xilogravura “Ciranda” de J. Borges*, realizaremos a análise simbólica da xilogravura à luz da Teoria do Imaginário e sua contribuição para o Movimento de Cultura Popular.

A CIRANDA: CAMINHOS CONTEMPORÂNEOS

Um breve passeio pela arte no século XX até os dias atuais, possibilitou-nos identificar, no Brasil, algumas produções artísticas que apresentam por meio da tela a recorrência do movimento cultura popular que dialogam com o tema “ciranda”. Para a realização da leitura das telas identificadas foi necessário atentar para os elementos simbólicos que as imagens apresentam para além de uma análise, meramente, descritiva, onde “o símbolo não sendo já de natureza linguística deixa de se desenvolver numa só dimensão.” (DURAND, 1989, p. 26)

Assim, recorreremos aos estudos da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand (1989) para que fosse possível por meio do Imaginário, potencializar a leitura das imagens na perspectiva do simbólico para melhor perceber as produções artísticas do século XX aos dias de hoje.

Observamos que, praticamente, a primeira metade do século XX foi marcada pelo movimento Modernista. As produções dos artistas encontravam-se sediadas em São Paulo, como Tarsila do Amaral (1886-1973) e Anita Malfatti (1889-1964), que influenciadas pelas Vanguardas europeias, representaram a arte plástica no período do

Modernismo no Brasil. Nas produções das artistas não conseguimos identificar telas que tematizassem 'a ciranda'.

Em 1942, Milton Dacosta (Rio de Janeiro, 1915-1988) produziu a tela "A ciranda" tematizando meninas em movimento artístico similar ao título da obra. Por meio da técnica 'óleo sobre tela' a obra apresenta crianças dançando ciranda, conhecida também como dança de roda, e ao fundo da imagem elementos da natureza sugerindo um ambiente rural.

Figura 1 - A Ciranda - Manoel Dacosta (1942).



Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3600/ciranda>

Em 1958, Candido Portinari (São Paulo, 1903-1962) pintou a tela "Ciranda", possivelmente, inspirado nas brincadeiras de roda com a participação de crianças. Essas brincadeiras também conhecidas como cirandas onde as crianças que participavam da diversão, reuniam-se possivelmente, ao final da tarde, na área rural, para brincar enquanto seus pais as acompanhavam ao final da tarde e início da noite. Apresenta-se na tela a influência cubista do pintor.

Figura 2 - *Ciranda* - Cândido Portinari (1958).



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/485333297341316673/?lp=true>

Em 1970, Djanira Motta e Silva (São Paulo, 1914-1979), pintou a tela “Ciranda” demonstrando homens, mulheres e crianças dançando a ciranda em um cenário que compreende festividade em cidades do interior. Ressaltamos a contribuição de uma das grandes artistas brasileiras num período em que poucas mulheres tiveram o merecido reconhecimento artístico.

Figura 3 - *Ciranda* - Djanira Motta e Silva (1970).



Fonte: <http://www.galeriasuprema.com.br/peca.asp?ID=726319&ctd=70>

Em 1986, J. Borges (Pernambuco, 1935) produziu a xilogravura “Ciranda”, possivelmente, inspirado nas pessoas dançando ciranda nos festejos da cidade onde ele nasceu, Bezerros – PE ou nas cidades circunvizinhas.

Figura 4 - *Ciranda* - J. Borges (1986).



Fonte: <http://www.capadocialeiloes.com.br/peca.asp?ID=577583>

O universo das xilogravuras produzidas por J. Borges é rico em diversidade cultural. Como exemplo da sua diversidade, observamos que com o mesmo tema ‘ciranda’, o artista produziu outras obras: “Ciranda das donzelas” (2009), “Ciranda cirandinha” (2014) e “Ciranda dos bichos” (2015).

Figura 5 - *A ciranda das donzelas* - J. Borges (2009).



Fonte: <https://www.flickr.com/photos/galeriadegravura/4169107220>

Figura 6 - *A ciranda* - J. Borges (2014).



Fonte: <https://www.antonioferreira.lcl.br/peca.asp?ID=29179>

Figura 7 - *A ciranda dos bichos* - J. Borges (2015).



Fonte: <http://www.tempojunto.com/2015/02/01/coordenacao-ciranda-dos-animais/>

Do ponto de vista das imagens identificadas, a pesquisa possibilitou considerar que, observando os símbolos que se apresentam de maneira recorrente nas telas analisadas, consideramos que

Todas essas figuras exprimem e pedem uma espécie de fusão num mesmo movimento estético, emotivo, erótico, religioso ou místico, que é como que uma volta ao Ser único de onde tudo emana, para onde tudo retorna, por um unir e vir incessante da Energia vital (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 320).

“VEM PRA CIRANDA DANÇAR”: A CIRANDA DE LIA DE ITAMARACÁ TEMATIZADA NA XILOGRAVURA DE J. BORGES

Considerando que a imagem da “Ciranda” na xilogravura de J. Borges possui relação com o imaginário social do artista e de outros artistas de Pernambuco, elegemos a mais celebre cirandeira do Brasil, Lia de Itamaracá (1944), para comentar sobre seu trajeto na Cultura Popular como forma de enaltecer e dar a merecida visibilidade a presença da mulher artista no Movimento de Arte Popular.

Na década de 1980 – longe de tantas tecnologias como as que vemos, reproduzindo a cultura de massa por meio da indústria cultural, em dias atuais – as cidades localizadas no interior do estado de Pernambuco eram animadas, nos períodos festivos, ao som da ciranda. Na época, Lia de Itamaracá já era considerada a cirandeira mais conhecida no Estado.

Em tempos de festas populares, depois dos cortejos religiosos com procissões, por exemplo, ou mesmo em festas profanas, Lia de Itamaracá se apresentava em praça pública. Sempre bem acolhida pelo público animado para participar da ciranda que se formava como um grande corpo cultural que reunia pessoas de todos os gêneros. Todos eram bem recebidos na ciranda. A música de abertura era cantada por todos na ciranda:

Lia, Oh Lia!
Vem pra ciranda dançar!

Essa ciranda quem me deu foi Lia
Que mora na ilha de Itamaracá

...

Acompanhada pelos tocadores de ciranda e das meninas com saias rodadas, ao apresentar-se em praça pública, chão que legitima a realização da dança, Lia reunia com sua voz contagiante pessoas de idades distintas que se juntavam ao grande círculo para participar da dança.

A ciranda de Lia faz parte do imaginário de muitas pessoas que esperavam os períodos de festas, como o carnaval, chegarem para prestigiar a cantora que saía do litoral pernambucano, Itamaracá, para se apresentar nas cidades do interior do Estado. Patrimônio Vivo de Pernambuco; homenageada pela Feira Internacional de Artesanato de Pernambuco (Fenearte) em 2019; e homenageada pela Universidade Federal de Pernambuco com o título de Doutora Honoris Causa pelos serviços prestados à cultura de Pernambuco e do Brasil (2019), Lia de Itamaracá, segue legitimando por meio da dança um dos movimentos de cultura popular mais conhecidos do país, a ciranda.

Percebemos o encontro dos dois artistas pernambucanos, ambos patrimônios vivos da de Pernambuco, que se relacionam por meio da arte com o mesmo tema: a “ciranda” na xilogravura por J. Borges e a “ciranda” na música por Lia de Itamaracá.

O IMAGINÁRIO NA XILOGRAVURA “CIRANDA” DE J. BORGES

Figura 8 - *Ciranda* - J. Borges (1986).



Fonte: Acervo do autor.

Num primeiro plano, vemos a figura 4 já indicada nas páginas anteriores deste trabalho com o título “Ciranda” de autoria de J. Borges, produzida em 1986. Ao centro da imagem, figuras antropomorfas que representam crianças e adultas, ligadas pelas mãos, em um círculo com uma criança ao meio. Todas estão calçadas. As roupas que estão trajando representam saias e blusas em modelos semelhantes. Seriam elas alunas? Seriam um grupo de dança com roupas padronizadas? Seriam crianças brincando de roda ou em uma ciranda?

Bachelard ao citar Shelley afirma que “a imagem é semente e nos ‘faz criar o que vemos’ (DURAND, 1964, p. 64). Assim, a xilogravura “Ciranda” (J. Borges, 1986) à luz da Teoria do Imaginário de Gilberto Duran, possibilita compreendermos que entre os “termos indiferentemente empregues pelos analistas do imaginário” (DURAND, 1989, p.

41), uma gama de terminologias, entre as quais Durand (1989) elege: *schèmes*, *arquétipos*, *símbolos* e *mitos*, são compreendidos onde

[...] os *schèmes* são a representação dos gestos de uma forma mais abstrata, sendo anterior à imagem, caracteriza-se pelos gestos inconscientes somados às ações. E o arquétipo, por sua vez, representa os *schèmes*. O símbolo pode ser definido como a concretização da ideia. E quanto ao mito, este é um relato, uma história, onde temos *schèmes*, arquétipos e símbolos (DURAND apud PITTA, 2017, p. 22-23).

Na convergência desses elementos, observando a imagem eleita para este trabalho, vemos pessoas que estão dispostas em um círculo, unidas pelas mãos, onde é possível considerar que elas estão em movimento rítmico que se assemelha a uma ciranda, dança que integra o movimento de cultura popular no Brasil.

Chama atenção uma criança ao meio da roda como quem está atenta ao movimento do círculo. Por outro lado, os braços estão em posição diferente das demais que estão ligadas na roda. Percebemos na representação da mulher adulta que conduz as crianças no círculo, uma postura diferente como quem está coordenando o movimento da roda. Ao mesmo tempo, o círculo parece atento a criança ao centro.

Considerando a contribuição do imaginário social para a análise da imagem, temos a impressão se tratar de uma brincadeira de roda, comumente experienciada na infância conhecida como “ciranda, cirandinha”, motivada pela cantiga Popular com o mesmo nome que apresenta a letra:

Ciranda, cirandinha
Vamos todos cirandar!
Vamos dar a meia volta
Volta e meia vamos dar

O anel que tu me destes
Era vidro e se quebrou
O amor que tu me tinhas
Era pouco e se acabou

Por isso, dona Rosa
Entre dentro desta roda
Diga um verso bem bonito
Diga adeus e vá se embora

Os schèmes que envolvem a cantiga são caracterizados pelo movimento rítmico circular onde as pessoas rodam, harmonicamente, para a direita e depois para a esquerda, orientadas pelo comando da letra da música.

Ao chegar no terceiro refrão da música, uma pessoa vai ao centro da roda, diz um verso e retoma seu lugar no círculo, confirmando o que Durand (1989) observa ao considerar que

[...] toda nossa música ocidental está explicitamente colocada sob o esquema da harmonia: poder-se-ia estudar o casamento das vozes no cânone, na invenção, na fuga ou na série, as núpcias dos temas na forma sonata onde se aliam tema feminino e tema masculino, a obsessão da unidade sob a diversidade que o refrão, o rondó, a variação, a passa-calhe e a chacona revelam (DURAND, 1989, p. 237).

Nos ateremos na análise da cantiga popular que tange ao tema que converge para o ser feminino e o ser masculino por se tratar de uma brincadeira que permite a todos os gêneros a livre participação em atividades sociais corporais.

A unidade do refrão como comando para a ação de uma participante sugere um movimento de ação e em seguida o retorno ao círculo como forma de confirmar que “o círculo possui propriedades simbólicas comuns: perfeição, homogeneidade, ausência de distinção ou de divisão” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2019, p. 250) compreendido ao passo que o brincante volta ao círculo depois de ter participado com o ato de soltar o verso de forma espontânea.

Nessa forma espontânea da brincadeira de roda, os participantes revelam arquétipos que, segundo Carl Gustav Jung (2000), naquele

momento permitem-nos identificar o 'arquétipo do *inocente*' que tem como objetivo o desejo de "ser feliz", à medida que estão desejosos pela felicidade naquele momento lúdico junto aos pares.

Percebemos durante a brincadeira guiada pela mulher adulta, a presença do 'arquétipo do *sábio*' que tem por objetivo usar a inteligência e análise para guiar as crianças, no momento em que elas são orientadas a participar da roda. O mesmo arquétipo (do *sábio*) também se revela à medida que cada criança é convidada par ir ao centro da roda, e ali assumir a representação do *sábio* à medida que precisa articular conhecimentos para criar e recitar versos no momento da brincadeira.

Segundo Gilbert Durand (1989, p. 270) "o semantismo do símbolo é criador" e observando o círculo presente na tela, concretizando o símbolo de ausência de distinção ou de divisão entre as crianças, percebemos o sentimento de pertencimento e participação no grupo durante a realização da brincadeira.

Ao observarmos a 'ciranda' que a xilogravura simboliza, percebemos o movimento cíclico, sugerindo o símbolo da totalidade temporal e recomeço que nos convida a entrar na roda e participar desse movimento contínuo que é a vida a cada dia, a cada recomeço.

Algo que não se determina, mas que nos convida a refletir que "não se trata de retomar, de maneira exaustiva, as pesquisas e debates em torno da repetição, mas apenas de reatualizar alguns traços essenciais, tendo em vista o nosso propósito" (MAFFESOLI, 1984, p. 82) onde "repetir significa negar o tempo, é o signo de um 'não-tempo' que caracteriza o concreto da vida cotidiana, o instante vivido" (MAFFESOLI, 1984, p. 82). A roda. O círculo, o não-tempo.

Na perspectiva do mito que "é sempre o primeiro em todos os sentidos do termo e que, bem longe de ser produto de um recalçamento ou de uma derivação qualquer, é o sentido figurado que prima o sentido

próprio” (DURAND, 1989, p. 270), observamos que o processo de criação do que vemos na xilogravura eleita para a análise estão presentes a alegria, o prazer, o estar junto, que a imagem revela como algo fundante.

Cantar a música, dançar, deixar fluir o prazer de brincar com as pessoas, perceber-se de forma harmônica junto ao círculo, integrar-se, são relatos que se percebem recorrentes nesse tipo de dança popular em todas as fases da vida, nas mais diversas regiões e espaços sociais.

Uma brincadeira de roda na infância, possivelmente, causa a mesma sensação de prazer entre adultos que se permitem dar vida a criança que existe dentro de cada pessoa. Brincando de roda na infância ou dançando a ciranda em qualquer fase da vida, possibilitamos que os mitos se revelem.

Por meio da música, o deus da arte na mitologia grega, Apolo. A deusa da dança na mitologia grega, Terpsícore. O deus da brincadeira na mitologia romana, Cupido. A deusa da sabedoria, *Orunmilá* na mitologia africana, que também podemos relacionar em tempos atuais, o mito da *Mulher-Professora* dada a sua disponibilidade ao desenvolver atividades lúdicas com as crianças nas perspectivas de experienciar o momento coletivo. Entre outros que a xilogravura possibilita ressaltar.

CONSIDERAÇÕES...

Elegemos a xilogravura “ciranda” de J. Borges para realização da pesquisa, como forma de ressaltar que a obra do artista pernambucano, explorada na perspectiva do sensível, à luz da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand, contribui para o Movimento de Cultura Popular, resgatando e valorizando a diversidade das danças populares que representam o Imaginário do Nordeste em sua dimensão cultural.

Como aprofundamento da pesquisa, o estudo nos possibilitou identificar telas brasileiras localizadas produzidas por artistas de outros estados do país (Rio de Janeiro e São Paulo) que tratam do tema “ciranda”, onde sugerimos a reflexão acerca da necessidade de se tematizar mais como se dá a recepção do Movimento de Cultura Popular “Ciranda” no Brasil por meio da imagem.

Ao demonstrarmos que o tema “ciranda” está presente na xilogravura de J. Borges e na voz de Lia de Itamaracá, encontramos no estado de Pernambuco o chão que precisamos como forma legitimizar uma produção cultural, genuinamente, pernambucana como forma de combate à indústria cultural. Entendemos que ações de fortalecimento e divulgação do movimento de cultura popular para os demais estados brasileiros por meio da imagem e da música são necessárias como forma de valorização da cultura popular.

Ao explorarmos as xilogravuras de J. Borges à luz da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand como forma de experimentarmos a arte numa perspectiva livre das amarras do pensamento dominante, reflete a necessidade de aprofundarmos a pesquisa como forma de conhecer e divulgar a produção do artista pernambucano que por meio de sensibilidade artística que revela na, perspectiva do simbólico, o cenário cultural do povo nordestino.

REFERÊNCIAS

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos* (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números) 32. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2019.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Tradução: (da 6.a ed. franc. - 1993): Carlos Aboim de Brito. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1964.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Tradução de Hélder Godinho. Lisboa, Presença, 1989.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução: Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MAFFESOLI, Michel. *A conquista do presente*. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

PITTA, Danielle Perin Rocha. Metodologia de investigação do Imaginário Social: Para uma Metodologia. In: In: VOTRE, Sebastião Josué (org.). *Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do Imaginário de Gilbert Durand*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.

TEIXEIRA, Maria Aparecida Sanchez. A dinâmica do imaginário e a trajetividade da cultura: re-significando o social. In: In: VOTRE, Sebastião Josué (org.). *Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.

TEVES, N. F. Olhares sobre o corpo e imaginário social. In: VOTRE, Sebastião Josué (org.). *Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001.

4

*Alan Campos
Clécia Pereira*

INFÂNCIA E IMAGINAÇÃO: PERSPECTIVAS POÉTICAS PARA EDUCAÇÃO SENSÍVEL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.73-86



INTRODUÇÃO

À Maria Aparecida do Campos Santana²

O extremo racionalismo, pautado na cientificidade, conduziu o mundo à construção de saberes que se pretendiam universais. Um constructo de violências, ao negligenciar perspectivas humanas tão importantes para o desenvolvimento sensível das emoções e sensibilidades. Essas epistemologias, de pretensão universal, se encaminharam para diversas atividades humanas. Desse momo, a educação foi sendo construída impregnada de prerrogativas que pretendem uniformizar a existência, bem como o desenvolvimento humano nas suas mais variáveis possibilidades.

Dada as primazias que a contemporaneidade busca desconstruir por conceber a inviabilidade de sustentar premissas que descaracterizam as mais intrínsecas características de humanidade, tais como: simbologia, imaginação e imaginário. Dimensões que compõem o ser em sua integralidade.

Nenhuma etapa da educação foi destituída das condições de extremo racionalismo – cartesiano – tão arraigado na educação, sobretudo escolar. Assim, temos práticas pedagógicas na infância que conduzem as crianças às querelas dos adultos, sem, contudo, criar condições de potencializar esse momento da vida para as possibilidades que a pedagogia, pela imaginação, tem de desabrochar o devaneio, a criatividade, a ludicidade.

A partir dessas proposições, as relações epistemológicas entre educação e imaginação ressurge como fio condutor na construção

² Pedagoga que inspirou essa pesquisa por abordar nas suas aulas a construção da imaginação das crianças por meio da contação de histórias, com essa prática, Tia Cida como é conhecida, proporciona liberdade imagética aos estudantes.

de saberes, por pensar o universo imaginal como potência educativa para uma pedagogia que possibilite as pessoas se conhecerem e se expressarem por lógicas outras, de modo que esse conhecimento sensível seja o mote (trans)formador de suas existências.

As perspectivas que considerem a totalidade humana, justificam, a partir do exposto, concepções que concebam formas de revelar potências que reconheçam as pessoas em sua integralidade sem, contudo, colocar a dimensão racional em supremacia a dimensão imaginal.

Refletir sobre a importância da imaginação como perspectiva poética para a educação sensível, nos fez ancorar essa discussão a partir da seguinte problemática de pesquisa: Como a imaginação contribui para o desenvolvimento da educação sensível na infância? A partir dessa indagação o objetivo geral configurado foi: compreender como a imaginação contribui para o desenvolvimento da educação sensível na infância. A discussão é expandida pelos seguintes objetivos específicos: compreender a imaginação como constructo pedagógico; analisar a relação da leitura no desenvolvimento da imaginação; e, por fim, relacionar educação e imaginação para desenvolvimento das sensibilidades.

Nesse sentido, a imaginação surge como uma necessidade pedagógica de transformar as relações do conhecimento na infância para que as pessoas ao longo de seu trajeto antropológico³ possam equilibrar a racionalidade com/e a partir da imaginação.

O percurso metodológico traçado para essa discussão busca seus aportes também em perspectivas que possibilitem desenvolver a pesquisa em afinidade com as epistemologias que compõem as discussões teóricas. Assim, o método utilizado é aquele que transcende a mente, os corpos, a visão de mundo e de si mesmo, o fenomenológico. Trazemos aqui a proposição de Bachelard (1988) que a

³ A concepção de trajeto antropológico é aquela trazida por Gilbert Durand (2001) concebido como o percurso que nós fazemos e que nos constrói.

compreende na esperança de reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas. Enunciado por Maffesoli (1998) como método erótico, enamorado pela vida. Com essa perspectiva apartamos-nos na pesquisa qualitativa, ou seja, percebendo conforme Gergen; Gergen (2016) que é a partir de nossas relações dentro das comunidades interpretativas que surgem nossas construções do mundo.

De modo a desencadear as concepções apresentadas, os tipos de pesquisa que nos valem formam as bibliográficas, descritiva e exploratória. Assim, exploramos o campo com a perspectiva apontada por Oliveira (2016), apresentando como principal critério um de estudo direto das fontes, pela qual educação e imaginação, ganham enlace e se expandem com as prerrogativas do debate sobre sensibilidades na demanda científica, em conformidade com Bachelard (1988), Durand (1988, 2001) e Maffesoli (1998).

EDUCAÇÃO E IMAGINAÇÃO NA INFÂNCIA

Pensar a educação pela poética de construções que possibilitem um exercício das sensibilidades tem sido uma prerrogativa de renovação do cenário pedagógico, que pelas condições já apresentadas nesse estudo, ocupa pouco espaço nos debates, documentos e ações que regularizam as práticas educativas contemporâneas.

Na proposição de se opor as vigências educativas tradicionais, refletimos sobre a importância da imaginação como elemento potente ao desenvolvimento das subjetividades. Considerando o momento da infância, como fase da vida, propicia à construção de saberes e experiências que se deem de forma lúdica e criativa. Pois, “a riqueza da imaginação deve-se ao fato de ela *ser per* ser fisiologicamente figurativa na medida em que atribui às realidades concretas e abstratas uma figuração de timbre semântico inovador (ARAÚJO; ALVERNE, 2017, p. 77).

Nesse sentido, criar possibilidades para o desenvolvimento da imaginação é proporcionar que as crianças desenvolvam a linguagem imaginante, evidenciando que as mesmas já são pessoas de representações simbólicas. Tais representações não devem ser tolhidas em nome de práticas pedagógicas preocupadas, somente, com o rápido processo de racionalização, que constituem pessoas mecanizadas e com desenvolvimentos limitados as formas homogêneas de existência.

Aprender essa liberdade quando ela intervém num devaneio de crianças só é paradoxo quando nos esquecemos de que ainda pensamos na liberdade tal como a sonhávamos quando éramos criança. Que outra liberdade psicológica possuíamos, agora a liberdade de sonhar? Psicologicamente falando é no devaneio que somos livres (BACHELARD, 1988, p. 95).

Aludimos a imaginação como esfera do conhecimento capaz de equilibrar nossas funções psíquicas. Para Durand (1988, p. 77), “a imaginação se revela como fator geral de equilíbrio psicossocial”. Ou seja, pela imaginação construímos e nos reconstruímos, damos sentidos ao mundo e a nós mesmos.

O exercício da imaginação é a *poiesis* que nos convida a existências múltiplas. Compreender a vida de forma mais plural com sentidos diversos, considerando o sensível como elemento articulador desse processo. “Em suma o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura. É preciso reconhecê-lo como elemento central no ato do conhecimento” (MAFFESOLI, 1998, p. 189).

Não apresentamos com o exposto uma negação a processos de aprendizagens com pretensões ‘racionais’. Consideramos, no entanto, que esse não deve ser a tomada pedagógica privilegiada na infância, ou mesmo, em outras fases do desenvolvimento cognitivo. Compreendemos que as nossas emoções primeiras, assim como nossas primeiras percepções do mundo não sejam tomadas pela

imposição de realidades frígidas. “A criança se vê assim, na zona dos conflitos familiares, sociais e psicológicos. Torna-se um homem prematuro, vale dizer, esse homem prematuro encontra-se em estado de infância recalçada” (BACHELARD, 1988, p. 102).

Experenciar a infância pelo cultivo da imaginação, consiste em prolongar esse estado de espírito a toda nossa existência. Reconhecemo-nos como sonhadores, como persistência num tempo que será sempre em nós sentido. “A infância emana de tantas fontes que seria tão inútil traçar-lhe a geografia quanto escrever-lhe a história” (BACHELARD, 1988, p. 106). Seja pela metáfora, seja pela poesia, seja pelo cultivo de uma pedagogia que nos permita transfigurar o estado poético do viver.

As raízes da grandeza do mundo mergulham numa infância, assim trata Bachelard (1988, p. 95). E assim concebemos a pedagogia que emana do exercício da imaginação nessa fase, contemplando-a para toda vida.

LEITURA E IMAGINÁRIO

A leitura, como um dos primeiros elementos pedagógicos, de que temos contato, se torna um importante subsídio para construção de saberes, pois o ato de ler envolve-nos com os sentidos, proporcionando ao corpo o imbricamento de sensações antes desconhecidas.

O conhecimento com aporte na leitura nos proporciona o exercício da imaginação. “A leitura faz parte de uma cultura intelectual abstrata: é a interpretação de ideias emitidas por símbolos gráficos, que somente mais tarde são adquiridas” (MONTESSORI, 1965, p. 187). Nesse sentido, aguçando os sentidos, a criança em desenvolvimento se permite enxergar o mundo de sua própria maneira e construir saberes a partir da experiência da palavra. Utilizando-a como propulsora do pensamento.

E isto a partir da convicção que as palavras produzem sentido, criam realidades, e, às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (LARROSA, 2002, p. 21).

A leitura alude a imaginação e nesse recriar de mundos, pela palavra, desfruta-se a potência enunciativa da leitura. A título do que nos ensina o clássico literário “Alice no país das Maravilhas” de Lewis Carrol, obra que aborda uma reflexão em torno do imaginar e das potências criativas do imaginar. Da qual, a personagem Alice, pela imaginação, se aventura a experimentar vivências para além das que o mundo posto lhe impõe. É, então, uma alternativa a driblar as imposições do mundo real.

“Mas não quero ficar entre gente maluca”. Alice retrucou. “Oh! Você não tem saída”, disse o Gato, “nós somos todos malucos aqui. Eu sou louco. Você é louca”. “Como você sabe que eu sou louca?” Perguntou Alice. “Você deve ser”, afirmou o Gato, “ou não teria vindo parar aqui” (CARROL, 2002, p. 59-60).

Temos no diálogo exposto a tentativa de compreensão – racional – de Alice ao que lhe cerca em dado momento. Com isso o autor nos reporta a essa constante tentativa de estarmos de buscarmos respostas óbvias, de ser preciso, real. E reforça a condição de loucura imposta aos que se permitem o devaneio.

O leitor consegue construir o mundo a partir de seu imaginário e de seu repertório, assim é capaz de visualizar nas suas construções imagéticas criadas a partir da palavra. Reconnectando-se com os símbolos aprendidos ao longo de sua vida. É o modo que compreendemos que “literatura e educação se conectam na construção de ideias e saberes que ressignificam a presença de sujeitos subalternos na construção do saber” (AMARAL; CARVALHO, 2018, p. 10). Subalternidade também legada as crianças e suas experiências.

Aprender criando, exercitando o pensamento criativo, pois conforme Larrosa (2002, p. 21) pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com a palavras. A criança como ser pensante busca nas metáforas a alusão e compreensão.

[...] a inteligência humana é criativa e não recebe as impressões apenas para fotografá-las na sua mente, mas sim como estímulos à sua imaginação. Com a imaginação, isto é, graças a uma inteligência que “vê além das coisas”, pode reconstruir os fatos; graças a este poder humano todas as ciências e as descobertas tomam impulso para se desenvolverem (MONTESSORI, 1949, p. 49).

Para além do exposto, corroboramos que a leitura possibilita o desenvolvimento de mecanismos diversos na criança, tais como: senso crítico, conhecimento, vocabulário, escrita e afeto, além de construir uma base imagética ampla, para que a mesma possa desenvolver seu próprio olhar de acordo com o que confere simbolização. “A função simbólica é, portanto, o lugar de passagem, de reunião de contrários: o símbolo em sua essência e quase em sua etimologia (*Sinnbild*, em alemão) é unificador de partes de opostos” (DURAND, 1988, p. 61).

As ressignificações simbólicas postas para crianças na leitura aludem à uma pedagogia que transborda “de objetos de imagens, de ícones, de mitos, de lendas, de poemas, de contos para consumo deleite e meditação e para produção daqueles que a criança deseja conduzir no decurso da sua escolarização” (BARROS; SERRA, 2014, p. 238).

Ler para uma criança, ler com uma criança, ler como criança acende-nos a poesia da imaginação na infância, pois um sonhador de palavras não pode deixar de mostrar-se sensível à doçura da palavra que põe luzes e limbos sob o império de suas labiadas (BACHELARD, 1988, p. 106). Desse modo, Além da dimensão da comunicação, a

linguagem auxilia na ação e regulação do pensamento, viabilizando que o ser humano transforme e organize sua atividade prática através de instrumentos (RAPOPORT, et al., 2009, p. 10).

O ato de ler para uma criança também contribui nas relações com seu imaginário, todos os aspectos que ligam essas duas áreas (leitura e imaginação) reforçam o desenvolvimento cognitivo com bases sensíveis.

Por isso, nós que acabamos de dar um lugar tão belo à imaginação, pedimos modestamente que se saiba dar lugar à cigarra ao lado do frágil triunfo da formiga [...] É-nos assim evidente que uma pedagogia da imaginação se impõe ao lado da cultura física e da do raciocínio [...] Impõe-se então uma educação estética, totalmente humana, como educação fantástica à escala de todos os fantasmas da humanidade". (DURAND, 1979, p. 497).

Assim, pela potência da imaginação, a criança tem os conhecimentos ancorados no imaginário, dando vida ao pensamento racional, enriquecido pela potente catarse da formação numa atitude pedagógica criativa.

EDUCAÇÃO E SENSIBILIDADES

A possibilidade de didáticas outras no trato com as crianças ascende a poética da imaginação. Conforme Bachelard (1988) a poesia constitui ao mesmo tempo o sonhador e o mundo. Nesse processo, vale salientar a importância da construção de uma sensibilidade humana para a criança, para que suas bases de pensamento consigam seguir uma linha sensível do ato pensar, de interagir e de socializar. Assim, a sensibilidade concilia razão e emoção. Desse modo, torna-se um importante meio de valorização

dos sentidos. Pois consideramos, conforme Maffesoli (1998) que o sensível não é apenas um momento que se poderia ou deveria superar, no quadro de um saber que progressivamente se depura.

Podemos situar a construção do pensamento pedagógico desses novos tempos como aquela que considera como sendo inseparáveis a potência do intelecto e da sensibilidade. Intersecção que une os fenômenos sociais aos sentimentos, reflexão que nos leva a superar a visão singular pela qual passou a modernidade e que instaurou na cultura a noção de educação uniformizada. Quando sabemos, efetivamente, que cultura e educação convergem pelo processo de transformação das relações sociais, pois ascendem, questionam e constroem paradigmas.

Na relação educativa os métodos e formas que se dão conhecimento, reforçam papéis preexistentes, como já explorado neste estudo, já que muitas vezes “a forma pela qual se costuma conceber a aprendizagem das crianças a partir da própria perspectiva do adulto que já domina o conteúdo que quer ensinar” (WEISZ; SANCHEZ, 2003, p.19).

O uso de didáticas outras para educação das crianças no processo de escolarização, possibilita-lhes o desenvolver face a importância da construção de uma sensibilidade humana, para que suas bases de pensamento consigam seguir uma linha sensível e integradora.

Quando se exerce a prática dessas prerrogativas, inúmeros benefícios em valorização ao que antes era considerado marginal ou propositadamente secundarizado, evidenciam-se, sobretudo “uma pedagogia do imaginário que integra as dimensões cognitivas e simbólica do homem, unindo razão e sensibilidade, racional e simbólico em um mesmo processo” (TEXEIRA, 2006, p. 64).

Com a leitura, é pela literatura, que essa pedagogia é aguçada e a criança imaginativa, torna o conhecimento sensível. É isso o interesse

de uma razão sensível que, sem negar fidelidade às exigências de rigor próprias ao espírito, no, não esquece que deve ficar enraizada naquilo que lhe serve de substrato, e que lhe dá, afinal de contas, toda a sua legitimidade (MAFESSOLI, 1998, p. 162).

A pedagogia do imaginário, pela imaginação, contribui no processo de desenvolvimento pensante da criança, liberta das amarras da sociedade que a impedem de se expressar imaginativamente.

Não é, portanto, impertinente admitir aqui o papel terapêutico e catártico da imaginação, para além das suas funções ética, estética e especulativa, porque nunca é demais sublinhar que “A psicologia do imaginário se torna, deste modo, inseparável de uma ontologia e mesmo de uma metafísica, que têm como fim uma arte de viver” (ARAÚJO; ALVERNE, 2017, p. 88-89)

Aprender pela experiência é, portanto, buscar o saber em relacionamento com a vida. “De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos. É importante, porém, ter presente, que do ponto de vista da experiência, nem “conhecimento” nem “vida” significam o que significam habitualmente” (LARROSA, 2002, p. 27). São questões que estão para além da habitualidade pedagógica performada na cientificidade.

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

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão das relações pedagógicas fora do eixo redutor vem ganhando espaço na educação, também seus métodos e formas de construir conhecimento, já que muitas vezes a educação infantil se dá pela perspectiva adulta e a poesia da aprendizagem se perde nessa conduta, sabendo que isso implica em procedimento em que a criança é formada segregando e condicionando-os a visões unívocas.

Neste trabalho, foram apresentadas algumas reflexões em torno das proposições pedagógicas decorrentes da imaginação para construção da educação sensível na infância. Com essa revisão literária pudemos demarcar inquietações, considerando a educação sensível como princípio social ao fenômeno educativo na relação com a imaginação, aludindo ao que afirma Bachelard (1988) ao referir-se a imagem poética como germe do mundo. Pois conforme o autor a imaginação tenta um futuro. De como que a imaginação ascende nossa liberdade criativa.

A imaginação nos faz refletir como o sensível se manifesta, numa compreensão de mundo que concebe outros mundos. O mundo é existente, de modo a conter o holismo no ato educativo, nessas integrações dinamiza-se as questões psíquicas, cognitivas, antropológicas, históricas, sociais e culturais. O mundo, sua retórica e seus efeitos são essencialmente, plurais, não se apresentam a uma conclusão, mas sim a uma abertura conforme trata Maffesoli (1998).

De acordo com as principais categorias elencadas nesse estudo, compreende-se o trato da imaginação na infância ocasiona a sensibilidade e subjetividade como elementos integradores do processo pedagógico. Assim, educação só se torna mais significativa quando amplia novas possibilidade. Os estudos da educação pela imaginação possibilitam a (re)laboração de discursos outros. Hermenêutica atrela-

da a diversos campos do saber constitui-se pelo princípio que a relação entre uma prática educativa mais humana e mais significativas.

Na produção dessa pesquisa averiguou-se a necessidade de reconhecer a importância da desconstrução de discursos oficializados nos processos de formações pedagógicas, compreendendo-a como fator importante na educação, principalmente, as que buscam desconstruir saberes hegemônicos, pois estão mais dispostos a trabalhar perspectivas outras, além das que já são usadas como guias de currículos que dispensam a educação pelo sensível.

Como pesquisado, é notável a importância da leitura e do imaginário, ambas se relacionam e se reelaboram contribuindo para a educação daqueles que já são pensantes e serão pessoas com formação de bases mais diversificadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Clécia Juliana Gomes Pereira; CARVALHO, Mário de Faria. Imaginário, literatura e educação popular: notas sobre questões de gênero a partir da obra *As filhas de Lilith* de Cida Pedrosa. *REVELLI*, Inhumas, v. 10, n. 4, dez., 2018, p. 164 -178. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/7328>. Acesso em: 03 jun. 2020.

ARAÚJO, Alberto F.; ALVERNE, Iduína Mont'. Educar para a imaginação. *Revista Memorare*, Tubarão, SC, v. 4, n. 2 esp. dossiê II, p. 73-105, maio/ago., 2017. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/memorare_grupeg/article/view/5230. Acesso em: 22 ago. 2020.

BARROS, João de Deus Vieira; SERRA, Lia Silva Fonteles. As contribuições da Teoria do Imaginário para o desenvolvimento curricular contemporâneo. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 228-243, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/935>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CARROLL, Lewis. *Alice no país das maravilhas*. Tradução de Clélia Regina Ramos. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2002.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Tradução Eliane Fittipaldi Pereira. São Paulo, SP: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tadução Renée Eve Levié. 6. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2014.

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. *Investigações qualitativas tensões e transformações*. In *O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação*. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2016.

LARROSA. Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, jan-fev-mar-abr., 2002. p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MONTESSORI, Maria. *Pedagogia científica: a descoberta da criança*. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. *Mentes absorventes*. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. São Paulo: Nórdica, 1949.

OLIVEIRA, Maria Marli de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

RAPOPORT, Andrea. et al. *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanches. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. *Educare et Educare - Revista de Educação*, Unioeste Campus de Cascavel. v. 11 Número 21 Jan./jul. 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/13897>. Acesso em: 22 ago. 2020.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

5

*Clécia Pereira
Érica Jacira de Araújo Silva*

**EDUCAÇÃO,
CORPO
E MOVIMENTO:
A DANÇA
COMO PEDAGOGIA
DO SENSÍVEL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.87-100



INTRODUÇÃO

O cenário pedagógico precisa reorganizar caminhos para que a partir de concepções sensíveis possa trazer à educação o exercício prático de epistemologias que buscam, na contemporaneidade, romper com concepções redutoras da existência. Essas que têm suas origens na modernidade, que deu supremacia a racionalidade e relegou a segundo plano as emoções e os sentidos.

A base conceitual da modernidade fundada na primazia de um indivíduo racional levou à educação os sentidos operantes dessa lógica, tais como: a pretensão de totalidade, dominação da natureza, centralização de poderes econômicos e políticos, entre outros processos que nos fazem compreender como a educação, nas suas mais diversas modalidades, estigmatizou processos pedagógicos que potencializem a vida humana na ampliação de horizontes da sua existência, ou mesmo da existência coletiva.

A violência trazida nessa acepção construiu toda rigidez presente nesta que deveria ser uma das mais vigorosas atividades de desenvolvimento de pessoas sensíveis, capazes de reconhecer e lidar com diversificadas maneiras de construção de saberes. A educação é assim relegada a perpetuação de práticas mecanizadas que buscam, somente, reproduzir as lógicas operantes de dominação.

A reflexão aqui apresentada se revela em contradição dessa lógica conceitual, pois; propõe compreender a dança como arte e expressão do movimento como bases conceituais da pedagogia sensível. Como aquela concebida na interdisciplinaridade do corpo; na linguagem do movimento; na expressão dos sentidos. Possibilitando uma aprendizagem holística, pelo diálogo da sensibilidade dos corpos com mundo social.

Ante ao exposto, a pesquisa ressalta a importância da pedagogia sensível na dança, buscando um confronto com os ideais dominantes do corpo. E assim, romper com as proposições racionalistas da educação, ressaltando a dança como elemento criativo e pedagógico.

Na proposição de traçar uma crítica reflexiva para compreender os vínculos interdisciplinares entre teoria e prática, para construir sentidos e para exercitar a resistência que nasce da reelaboração da aprendizagem, a pergunta eleita para essa discussão foi: como a dança possibilita uma educação sensível? De modo que o objetivo geral discorre sobre refletir como a dança uma educação sensível? Neste sentido, os objetivos específicos tratam de: compreender a educação pela ação do corpo; analisar as confluências entre dança, arte e educação e, por último, compreender a dança como pedagogia sensível.

Essas questões suscitaram a reflexão de como a dança se torna um elemento para educação sensível, considerando os diálogos entre arte e educação. Desse modo, tratamos a dança, o corpo, a educação e as sensibilidades como dinâmica e dimensão de encontro para construção de conhecimentos.

Os caminhos metodológicos desse estudo foram aportados no método fenomenológico, considerando-o conforme Maffesoli (1998) como método possível de realizar uma nova harmonia que encontra seu fundamento na vida e, para além das diversas fragmentações, na potência do todo. Nesse sentido, a fenomenologia se transforma em hermenêutica nessa relação com o mundo e com a vida. Conforme Josgrilberg (2015), a fenomenologia abre a possibilidade de uma compreensão dialética entre um mundo onde cabem muitos mundos.

Este estudo baseou-se na perspectiva qualitativa da pesquisa, de caráter exploratório e bibliográfico, por meio de aspectos discutidos ao longo da fundamentação teórica deste estudo em conjunto a pesquisa descritiva que se preocupa em desvelar e

analisar os sentidos do corpo, educação e movimento, dialogando com a dança como instrumento pedagógico sensível. Tecendo os espaços de construção a novas narrativas humanas, construindo significados para novos paradigmas sociais.

Para isso, o estudo foi fundamentado, principalmente, nas discussões do corpo, apresentadas por Butler (1998; 2003), na perspectiva de dança e educação de Marques (2003), interligadas a partir da proposição de razão sensível de Maffesoli (1996; 1998) e, por fim, relacionado educação à discussão das sensibilidades em Schiller (1990), em “A Educação Estética do Homem”, junto à abordagem de educação sensível de Santin (1997).

EDUCAÇÃO, CORPO E MOVIMENTO

Um das marcas contemporâneas da educação consiste em lidar com as perspectivas pedagógicas que foram ora negligenciadas pelos modelos epistemológicos operantes da modernidade, ora relegadas às esferas específicas do saber, pois: “Numa palavra, poder-se-ia falar, a esse respeito, de doutrinas ascéticas que vão privilegiar o processo cognitivo, em detrimento da vida dos sentidos” (MAFFESOLI, 1996, p. 96). Semânticas que não tratam de expandir perspectivas humanas pela experiência. Essas práticas foram dimensionadas pelo privilégio da racionalização, as quais Maffesoli (1996, p. 70) situa a partir do moralismo intelectual, que tende a se tornar intolerante. E, no lugar da força do sensível, impõe a força bruta do conceito. Eis que o pensamento exerce sua violência contra o sensível.

Os moldes expostos condicionaram o esquecimento do corpo e toda possibilidade pedagógica que se dá pelo movimento. O corpo é espaço sensível, perceptível, natural e cultural, pois nele se enraíza

todo conhecimento possível (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 147). Com isso, compreendemos que o corpo é político, revela as mais íntimas questões humanas. Notadamente, essa questão revela a insistente repressão aos corpos, o insistente domínio, a sua coerção.

O ato de se mover gera reações na mente, no psiquismo, despertando emoções variadas, a intensidade da emoção varia conforme a acuidade da ação (LABAN, 1990, p.102). O domínio do movimento proporciona o aperfeiçoamento pessoal e social. Para Laban (1990), o movimento gera combinação através do peso, espaço, tempo e fluência. E aqui, apresentamos a potencialidade pedagógica dessa ação. Ao mover-se, a pessoa relaciona-se com outra, com um objeto ou com partes do próprio corpo, através da conexão física e mental. A pessoa demonstra, por intermédio de seus movimentos e ações, o desejo de atingir certos fins. E, assim, através do movimento, o gesto revela aspectos da vida interior, porque expressa sentimentos e intenções (LABAN, 1978, p. 156).

O violento exercício da redução do conhecimento a critérios e conceitos relegou tudo que é direcionado ao corpo à esfera da vida privada, para ser tolhido e domesticado, porque “ele é imprevisível, um pouco caótico e nunca completamente dominável do outro, por causa da ‘impureza’ real ou potencial de que é sempre tachado” (MAFFESOLI, 1996, p. 71). Brutalmente estigmatizado, as várias violências revelam o medo do conhecimento a partir da expressão da potencialidade corpórea.

Não distante, temos a busca pelo controle da sexualidade, regras que primam pela etiqueta da performatização de gênero, que exemplificam as triviais condicionantes da existência. É nas práticas performáticas de reiteração que se dão através da dimensão simbólica da linguagem e da cultura, que as relações e os corpos (identidades) se tornam passíveis de serem pensados/refletidos (BUTLER, 1998).

Assim, o corpo é pedagógico, nos ensina a capacidade da própria potência, pelos sentidos, “pois o sensível é a condição de possibilidade da vida e do conhecimento” (MAFFESLOI, 1996, p. 76). Reiteramos pela proposição de Butler (2003) que trata o corpo como uma superfície regulada, um campo de dominação e disputas.

A reivindicação da pedagogia, na atualidade, dispõe de confluir elementos, de modo que a interdisciplinaridade possa integrar as diversas dimensões humanas, de forma a tornar o conhecimento propulsor dos sentidos. E, nesse movimento, integrar a pedagogia à descoberta do mundo, do sentir e do viver a sua própria potência a ser (des)coberta.

É uma tomada pedagógica que reconhece as subjetividades dadas pela arte, como proposta de reconfiguração das dinâmicas sociais em face as dinâmicas pessoais. Um posicionamento em constante diálogo com o mundo em que vivemos. “Corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos” (MARQUES, 2011, p. 32).

Com o corpo, tratamos agora de uma pedagogia criativa, contingências relacionais, críticas e reflexivas, corpos que dançam, segundo Marques (2011, p. 34) e que criam vínculos, pois tornam-se relacionais, corpos (portanto pessoas), que sabem, querem e prezam a comunicação, olhar, a consideração e o diálogo.

DANÇA, ARTE E EDUCAÇÃO

A experiência da arte na educação rompe com as perspectivas de invisibilização do processo de construção dos saberes com base, unicamente, nos parâmetros da modernidade cartesiana. Assim é tratado “o aspecto criativo do conhecimento na consideração para

com todas as características do humano, inclusive as mais terrenas, corporais, ou enraizadas na natureza” (MAFFESOLI, 1998, p. 163).

A arte se revela como dimensão humana da criação, na linguagem corpórea explora a metáfora no movimento e assim pela sensibilidade e criatividade se relaciona, pedagogicamente, com a existência. Desse modo,

[...] a arte pode desempenhar um papel de grande importância na construção da vida humana e social. Ao apreciar e, principalmente, fazer arte, o ser humano torna-se capaz de uma inserção mais ativa e criadora no mundo e na sociedade. A atividade artística constitui, assim, uma fonte extraordinária de estímulos, uma energia propulsora, uma força inigualável para superação do inacabamento que caracteriza todo ser humano e que tanto perturba nossa trajetória neste mundo (CAMAROTTI, 1999, p. 23).

A educação contempla *na* e *a partir* da arte o seu poder de transgressão. Conforme Camarotti (1999, p. 23) uma atitude de não-conformismo. Assim, o fazer artístico apresenta-se como uma forma de recriar o mundo, uma ação capaz de propor o que ainda não é, através da simples representação da realidade. E assim tratamos a transgressão das bases conceituais da educação. A transgressão dos corpos e a transgressão do mundo dado, considerando-a como propulsora de sentidos.

No caso da dança, o fazer-sentir nunca está dissociado do corpo, que é a própria dança. Para que se possa compreender e desfrutar estética e artisticamente da dança, portanto, é necessário que nossos corpos estejam engajados de forma integrada com os seus sentidos. Essa é uma das grandes contribuições da dança para a educação: educar corpos, artisticamente, que sejam capazes de criar pensando.

De acordo com Marques (1997) na dança, estes conhecimentos equivaleriam a experimentar, sentir, fazer dança; enfim, para que construíssemos um conhecimento da dança em si; conhecer/saber disciplinas que não dizem respeito ao dançar propriamente dito, mas

que indiretamente complementam este conhecimento; e aprender as habilidades necessárias para poder criar e dançar, respectivamente. Ainda conforme Garaudy (1980, p. 13) a dança não é apenas uma arte, mas um modo de viver”, ou aquela que “dança é um modo de existir”, onde se interliga com aspectos da vida cotidiana como, religião, trabalho, festas, a morte e o amor, sendo assim, “a dança é então um modo total de viver o mundo”.

Situando a dança no campo da existência, nesta investigação abordamos os gestos artísticos enquanto “expressão criadora”, linguagem viva que, ao se fazer significação encarnada, confere ao ser humano uma situação muito particular de “ser-no-mundo”. Nisso, afirmamos junto a Merleau-Ponty (1999, p. 185) que a operação da expressividade efetua a significação. Significação essa que habita os gestos, pois, enquanto ação dançante, tece significações e sentidos, uma dimensão do agir humano em forma de expressividade artística criadora.

Segundo Saraiva (2005), a dança é um fenômeno que toma forma (aparece) na consciência implícita de si mesmo, de quem dança; na experiência vivida, singular e vital. A dança está presente nos espaços escolares e não-escolares, onde a arte e a educação são fomentadas, não é a perfeição artística ou, simplesmente, a criação performática de danças que ocasionam a pedagogia, mas os benefícios da atividade criativa no desenvolvimento da personalidade das pessoas, das quais as mesmas possam se sentirem acolhidas, nas suas individualidades e reconhecidas mediante seus sentidos e afetos.

Uma das múltiplas redes de relações que se formam em sociedade está na própria dança, por ser linguagem artística: a dança não é ‘reflexo’ ou ‘espelho’ da sociedade, ela é linguagem, uma forma de ação sobre o mundo (MARQUES, 2010, p. 08). Por isso, tratada a partir das bases conceituais aqui relacionadas, a dança pode abrir espaço para que corpos se relacionem consigo mesmos, entre si e com o mundo.

O reconhecimento da dança na formação sensível das pessoas tende a reconfigurar as práticas didáticas em torno do próprio ensino de dança. Alargando a visão mais técnica e separada da formação integral, pois assim o ensino de arte, de forma mais geral, vem sendo mantido, como uma formação técnica ou de forma descomprometida com a integralidade.

DANÇA E A PEDAGOGIA DO SENSÍVEL

A dança como pedagogia sensível elege no movimento sua expressão, filosófica e metodológica, potencialidades presentes na poesia que é o próprio corpo. Poética das emoções, dos sentimentos, das sensibilidades. Elos das experiências que nos passa, que nos acontece, que nos toca (LARROSA, 2002).

A pedagogia sensível relaciona-se às íntimas conjunturas da condição humana e pelas construções simbólicas revigora o que na educação e em outras conjunturas sociais foi reduzido, como já apresentado, à racionalidade. Afinal: “O impulso sensível, portanto, precede o racional na atuação, pois a sensação precede a consciência, e nesta prioridade do impulso sensível encontramos a chave de toda a história da liberdade humana” (SCHILLER, 1990, p. 105).

Ante ao exposto, a sensibilidade, pela expressão do corpo, deve ocupar um lugar significativo na educação. Esta, que por diversos motivos, apresenta o esgotamento de práticas que não dimensionam a humanidade em sua completude e, por isso, reduz sua contribuição na formação de pessoas mais imaginativas, críticas e reflexivas. Conforme Santin,

[...] sabemos todos que assim como um organismo vivo pode adoecer, definhar e morrer porque em seu dinamismo interno

falta um determinado elemento, um alimento específico, uma vitamina, uma proteína; da mesma maneira as situações de nosso modo de vida pessoal, do organismo de nossa ordem social, de nossas instituições educacionais, de nosso sistema político, de nosso modelo econômico, do nosso atendimento na saúde podem degenerar e decompor-se porque lhes falta o ar puro e revitalizador da sensibilidade, geradora de emoções e de sentimentos (1997, p. 04).

Educação e sensibilidades combinam com a descentralização de retóricas que conjunturam um modelo de vida não concluso quanto ao espaço de expressão do imaginário sem, contudo, apresentar-se como resolução das lacunas da educação contemporânea, pois “a sensibilidade não é a aplicação de uma receita tirados os receituários, mas inventada em nome de uma situação. Ela constrói com liberdade o que deve ser feito para atender a quem lhe solicita uma atenção, lhe faz um pedido, lhe dirige um olhar” (SANTIN, 1997, p. 14). A sensibilidade precisa ser vivida com possibilidades de mediação do conhecimento.

O caráter dialógico da dança apresenta-se como uma das dimensões da sensibilidade. Poderíamos entendê-la como um sentir pedagógico, uma experiência estética – pela beleza – tratada por Schiller (1990, p. 95). O ser sensível é conduzido à forma e ao pensamento pela beleza, o espiritual é reconduzido à matéria e entregue de volta ao mundo sensível e, assim, é tida por Santin (1997) como uma vivência que se confunde com a vida, ela é a própria vida.

Já Verderi (2009) destaca, ao trazeremos a dança como elemento pedagógico sensível, que, na atualidade, é inegável que a dança, é manifestação da arte e da cultura. Diante disso, se constitui como elemento essencial na formação educacional das pessoas. Ante ao exposto Barreto (2004) entende que a ação de dançar voltada para o pedagógico sensível implica na construção de situações que permitam aos participantes desse acontecimento, explorar seus próprios movimentos, suas próprias vivências, assim como suas capacidades imaginativas, criativas e interpretativas.

Além disso, ao ser desenvolvida a aprendizagem de culturas de movimentos na dança, abre-se a possibilidade para recriações, reelaborações e ressignificações delas, nas práticas pedagógicas, considerando suas singularidades, bem como o contexto em que estão inseridos.

Dançar é sentir o mundo, é (re)criar o universo, seja por meio das artes, dos pequenos atos, profundamente significativos, do cotidiano, atrelando o mundo sensível, representativo, em cada corpo discorre um princípio e ideal de vida. Assim, ressaltamos a dança como princípio pedagógico sensível, proporcionando a quem dança reconhecer o seu corpo, não como a mecânica do movimento, mais como formação das subjetividades.

CONSIDERAÇÕES

A educação contemporânea testemunha o esforço teórico e metodológico de pensadores(as), pesquisadores(as) e educadores(as) de ressignificar as bases epistemológicas de supremacia redutora da vida humana, da construção do saber e tantas outras perspectivas da existência.

Mesmo tão refutada por inúmeras situações que revelam o esgotamento das concepções que se tornaram pilares da educação. Há a insistência da manutenção de práticas, seja por revelar a fragilidade da formação dessas pessoas pela ótica de perspectivas outras, assim como a sensibilidade; seja pelo medo recorrente da mudança; ou seja, ainda, uma situação que revele o jogo político de manutenção dos poderes preestabelecidos.

É certo que a educação, em face das dadas retóricas, descredibiliza o ser em sua integralidade, e com essa a educação sensível, nas suas mais diversas manifestações. Aqui apresentadas

pelas intersecções entre arte, dança e educação. Com isso, a partir das bases conceituais da sensibilidade, este estudo, propiciou uma reflexão no universo da dança na perspectiva pedagógico sensível tratando de sua importância na educação.

A dança é assim pedagogia sensível, pois se revela como sendo uma atividade integradora, interligando o corpo físico às emoções, à dimensão de existência e dos sentidos. Construindo concepções simbólicas mediadoras do conhecimento. Da qual, o diálogo com o corpo reforça a descentralização de pedagogias tradicionais, pois alude a um conhecimento enraizado na própria experiência, desconstruindo a distância que a educação criou no não reconhecimento das formas de saber que contemplem as pessoas envolvidas nesse processo.

A potência da arte para uma educação sensível destaca o caráter criativo do conhecimento, transgredindo o mundo dado, considerando-a propulsora de sentidos, do qual todos os envolvidos na dinâmica da aprendizagem buscam no exercício da criatividade a construção de saberes. Em uma significância dialógica entre o movimento e a arte.

As reflexões trazidas nesta pesquisa proporcionam ampliar o debate a certa da educação e sensibilidades apresentando-as como constructo potente a prática pedagógica. Revelando a necessidade de ampliar concepções em torno da pedagogia sensível para que a educação possa contribuir, cada vez mais, na construção de saberes, e por vezes, na construção de pessoas capazes de lidar de melhor forma com suas singularidades, emoções e sentimentos, reconhecendo a potência criativa do corpo e as propulsões possíveis deste. Tornando a educação um elemento cada vez mais amparado na dinâmica da vida.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Actos performativos y constitución de género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, México, n. 18, 1998, p. 296-314. Disponível em: http://www.debatefeminista.cieg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/018_14.pdf. Acesso em: 24 de agosto de 2020.

BARRETO, Débora. Dança Ensino, sentidos e possibilidades na escola. São Paulo: Autores Associados, 2004. *Revista da Faculdade de Educação Física*. Campinas. v. 1 n. 1 jul/dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8638017/5703>. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

BARRETO, D. *Dança Ensino, sentidos e possibilidades na escola*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

CAMAROTTI, Marco. *Diário de um corpo a corpo pedagógico*. Recife: EDUFPE, 1999.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

JOSGRILBERG, Rui. Fenomenologia e educação. São Paulo/Porto. Ano. XVIII, n. 38, maio/ago. 2015. *Revista Notandum*. Disponível em: www.hottopos.com/notand38/05-14Rui.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2020.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 19. jan-fev-mar-abr. 2002. p. 20-28. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

MARQUES, Isabel. Dançando na escola. *Revista Motriz*. São Paulo. v. 3, n. 1, jun., 1997. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/03n1/artigo3.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2020.

MARQUES, Isabel. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez; 2003.

MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução Berta Halpen Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

PONTY, Merleau. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SARAIVA, Maria do Carmo O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 219-242, set./dez., 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2879/1493>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

SANTINI, Silvino. Educação e sensibilidade. *LABOMÍDIA*, Santa Maria, 14 de out. 1997. Disponível em: http://labomidia.ufsc.br/Santin/Filosofia/Educa%C3%A7ao_e_Sensibilidade.pdf. Acesso em 22 de agosto de 2020.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem*. Tradução Roberto Schwarz e Mário Suzuki. Rio de Janeiro: Iluminuras, 1990.

VERDERI, Érica. *Dança na escola: uma abordagem pedagógica*. São Paulo: Phorte, 2009.

6

Sarah Monteath dos Santos

**“QUE DIFERENÇA
DA MULHER
O HOMEM TEM?”:
REFLEXÕES
SOBRE PALHAÇARIA
FEMININA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.101-121



INTRODUÇÃO

Embora a presença das mulheres na comicidade humana seja tão antiga quanto a dos homens, em diversos momentos e registros é possível perceber o destaque para a atuação cômica destes em relação à presença feminina.

Em linhas gerais, os estudos acerca da arte do palhaço apontam a existência desta figura em diversos momentos e contextos (BOLOGNESI, 2003; CASTRO, 2005; THEBAS, 2005; MILICI, 2016). A construção do imaginário acerca desta figura abarca diversos campos do cotidiano humano: bobos ou assustadores, os palhaços costumam invadir telas, cinemas, música e artes plásticas ou cênicas. Nesta história, considerada oficial, destaca-se a predominância masculina em detrimento das atuações femininas, estas, de acordo com o imaginário construído acerca da mulher na sociedade, deveriam ocupar o espaço da sala para a cozinha (CASTRO, 2005).



CELÓI. Imagem gentilmente cedida do acervo pessoal de Aline Marques.
Fotografia: Pulp Fotografia.

No entanto, ao longo da história oficial, algumas mulheres acabaram ocupando o terreno da comichidade, como cita Castro (2005), ao abordar a presença e importância da boba da corte Mathurine que, em suas palavras, seria “cômica como um carroceiro”. Tal definição, destaca que, embora a artista estivesse inserida neste campo, sua comichidade estava atrelada ao humor masculino, ou na companhia deste. No campo do grotesco, ou assustador, a história não parece mudar muito, como é possível perceber na obra de Milici (2017, 132; 158; 226). Em um compêndio acerca dos palhaços assustadores, percebe-se pouca atuação ou protagonismo das mulheres e em geral, destacam-se pelo parentesco ou parceria com o vilão, como é o caso da personagem Arlequina, apresentada como companheira do reconhecido Coringa (MILICI, 226).

A História parece começar a reconhecer profissionalmente a atuação de mulheres artistas a partir da *Commedia Dell'Arte*, do séc. XVII, manifestação cultural do Renascimento. (TESSARI, 2004, p.83). Entretanto, apesar de ser possível encontrar mulheres cômicas nesta manifestação cultural, alguns papéis e personagens, ainda que femininos, eram representados pelo travestimento masculino. Um dos legados mais reconhecidos da *Dell'Arte*, a tríade Colombina, Pierrot e Arlequim, por exemplo, foi, por muito tempo, representada por homens. Posteriormente, algumas mulheres começaram a se destacar como Colombina (BARATTO, 2003, p. 26).

Sobre as personagens femininas da *Dell'Arte*, a Colombina que ganhou mais destaque, seria uma serva, com acesso aos segredos da casa, que sabia utilizar de sua malícia para descobrir o que precisasse no intuito de ajudar seus patrões, em geral a mocinha ou enamorada. Para além dela, outras personagens como *Pasquela*, de sexualidade exagerada e *Ragonda*, uma velha, feiticeira, que poderia auxiliar com porções mágicas, também conferem o status de uma comichidade sob o olhar masculino (TESSARI, 2004; BARATTO, 2003; SANTOS, 2014).

Assim, no campo artístico em geral, e na comicidade em particular, o lugar de fala da mulher aparece refletido pelo olhar dos homens (NOCHLIN, 2016). Estes, inseridos, aceitos e reconhecidos em uma história oficial da comicidade, acabaram por ocupar os lugares de experiência e de fala da mulher nas artes em geral, e na comicidade em particular.

A partir deste aspecto, o presente estudo visa apresentar a partir de uma breve reflexão acerca dos palhaços, a relação das mulheres com esta arte e como eram (em muitos lugares como ainda o são) vistas na sociedade, assim como a luta delas pelo reconhecimento de suas experiências e vivências cômicas.

E O PALHAÇO, O QUE É? BREVES REFLEXÕES



FELIZBRECA. Imagem gentilmente cedida do acervo da artista Reginaceli Americano Freire. Fotografia: Renato Davi

Curioso pensar que o reconhecimento desta figura não se define apenas por seus trajes, mas que, ao longo de sua história, este personagem serviu de voz às diversas classes sociais oprimidas e marginalizadas⁴ (JARA, 2000, p. 15, tradução nossa), o que lhe confere um status de ser uma das poucas coisas sérias nesse mundo tão engraçado e, por isso morremos de rir com ele⁵ (ARMIÑÁN, 2014, p. 77, tradução nossa).

Desta forma, observar a luta das mulheres pelo direito de se expressarem em seus lugares de fala a partir de suas próprias experiências (LARROSA, 2002) e de serem reconhecidas em uma história oficial da comicidade, reflete uma busca pelo seu protagonismo social acerca de seus universos e de seus corpos, através do riso. Acerca desse lugar de fala da mulher, destacamos a concepção de Larrosa (2002, p. 24), para quem

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Ampliando a discussão, Cyfer (2015, p. 53) afirma que o sujeito se define pela sua capacidade de atribuir significados à sua própria história de vida, em um contexto em que já existem vários significados

⁴ Así, pues, vemos que estamos hablando de gente no muy bien considerada: <<ademanes ridículos>>, <<género más bajo>>, mamarracho>>, <<tramposo>>. Gente que ha sido censurada, rechazada, depreciada, e incluso perseguida y condenada en otras épocas. Y sólo ensalzada en momentos concretos de la historia y casi siempre en culturas alejadas de la nuestra.

⁵ El payaso es una de las pocas cosas serias de este mundo tan gracioso, y por serio, nos morimos de risa con él".

socialmente validados (BENHABIB apud. CYFER, 2015, p. 53). Assim, a experiência vivida pelas mulheres acerca do que consideram cômico, não seria apreendida, em sua totalidade pelo olhar masculino acerca da comicidade, uma vez que, não raro, estes, ao abordarem uma comicidade acerca de um imaginário social acerca da figura da mulher, em geral, recaem sobre uma comicidade pré-estabelecida, enfatizando e ridicularizando, os corpos e trejeitos do grupo feminino.

Por outro lado, Thebas (2009, p. 67), acrescenta, em relação ao palhaço, que a criação deste personagem é extremamente subjetiva, corroborando com a importância da apreensão da experiência pelo sujeito.

Quando uma pessoa decide ter essa profissão tem que aprender a reencontrar, sempre que quiser, o palhaço que estava escondido. E isso não é nada fácil, porque o tempo passou, o palhaço lá dentro também cresceu, e agora não se sabe quase nada sobre ele. Só com muito trabalho, muita pesquisa de si mesmo é que se pode ir descobrindo como é que ele anda, fala, gesticula e pensa. Uma grande diferença entre ser ator e ser palhaço é esta: um ator é capaz de interpretar de corpo e alma um personagem que não tem nada a ver com ele (pode ser uma pessoa muito boa, por exemplo, e fazer o papel do mais cruel dos tiranos). O palhaço não interpreta um personagem, ele usa o corpo e a alma para dar vida àquele palhaço que já existe no seu interior. (Roberto Benigni diz que um palhaço interpreta a si mesmo).

Mas o que seria realmente engraçado a partir do universo feminino? Os seus lugares de luta e de fala na comicidade, independente do olhar masculino de seus parentes e maridos começou a ganhar força recentemente apenas. Ao iniciar seu texto, acerca da presença de grandes mulheres artistas, Nochlin (2016, p. 03) aponta para o fato de que, por muito tempo, acreditou-se que estas não “seriam capazes de algo realmente grandioso”. E cita:

Isso, acima de tudo, parece suficientemente razoável: em geral a experiência e a situação da mulher na sociedade- e logo, a da artista- é diferente da do homem. E certamente, a arte produzida por um grupo de mulheres- conscientemente unido e intencio-

nalmente articulado- determinado a impulsionar uma consciência de grupo sobre a experiência feminina deve ser identificado como arte feminista-ou feminina (NOCHLIN, 2016, p. 4).

A autora acrescenta que, para além dos debates acerca da capacidade da mulher enquanto artista, existe um questionamento acerca da condição social feminina, observada na ótica das próprias mulheres acerca de seu protagonismo nas artes.

Até então, como exemplo deste imaginário social pré-estabelecido acerca da comicidade da mulher, tem-se, nos mitos e na comédia grega a presença de um olhar, em especial masculino, sobre a comicidade feminina.

Uma figura cômica feminina, presente na mitologia grega, Baubo, no mito de *Perséfone* (s.d), não possui equivalente na mitologia romana-, ora é apresentada como uma escrava, ora como uma deusa, ou ainda como uma velha feiticeira. Sua comicidade também construída a partir da questão corporal-sexual, reforça este imaginário estabelecido acerca da comicidade feminina.

Porto (2016), em seu texto acerca do incômodo causado pela performatividade dos corpos abjetos, produz um diálogo, a partir de Freud e Butler, do qual destaca-se uma “pretensa coesão identitária do sujeito ao confrontá-lo com sua vida frágil e de integridade duvidosa, mostrando, desta forma, o lugar em que o sujeito se encontra no limite de sua condição vivente” (PORTO, 2016, p. 101).

Ao se abordar o imaginário acerca de uma pretensa coesão identitária na comicidade feminina, percebe-se o corpo feminino enquanto um corpo abjeto, que, de acordo com Freud, “nos atira de volta ao campo caótico e pré-simbólico da natureza, em uma repetição incansável de um impulso”.

Observando este impulso a partir do corporal, recorre-se ao diálogo com o pensamento de Butler, para quem “os corpos abjetos são a exceção que estão dentro e, ao mesmo tempo, fora da cultura que ambiciona ser universal”. Acerca da presença da mulher na comicidade, o trecho do mito de Baubo, ilustra, por hora, um imaginário acerca da comicidade construída acerca corpos femininos

Vamos comemorar! Nós temos nossos úteros, nossas vulvas, nossa vida. Vamos dançar! Tente... não custa nada, dançar e rir ainda é de graça. Coloque a palma de suas mãos um pouco abaixo do centro do abdômen (em cima do útero) e embale-se em uma dança improvisada. Quando estiver pronta, ria alto e o quanto puder. Rir é contagioso, portanto, a partir de hoje, sorria muito e infecte o mundo com a epidemia de seu sorriso (FELIX, 2009, p. 23).

Apesar da comicidade acima abordar os corpos femininos, destaca-se o olhar masculino acerca desse corpo. A exclusão de mulheres em uma construção de comicidade, aproxima-se do pensamento de Haraway (1995, p. 162-163), para quem a

Recusa pelos sujeitos não inseridos em uma articulação cultural fora de seu enquadre, leva à busca de uma maior normatização e conseqüentemente de uma maior intolerância, forçando à exclusão dos corpos formados como abjetos às suas últimas conseqüências. Justamente para assegurar a consistência dos limites de suas fronteiras, de sua moldura.

Na peça grega *Lisístrata*, de Aristófanes, acrescentam-se outras figuras cômicas, destacando-se o fato das mulheres exercerem o seu poder social e político a partir da abstenção sexual com o intuito de, privando seus maridos do ato sexual, atingirem a interrupção da guerra do Peloponeso (ARISTÓFANES, 2007, p. 20-21).

Lisístrata - Pois bem, vocês terão que se abster daquela pequena parte do homem que mais o classifica como tal. Ué, por que viram as costas? Onde é que vocês vão? Você aí por que morde os lábios? E você, por que balança a cabeça desse

jeito? Estão todas pálidas! Até há algumas amarelas. Mudaram todas de cor. Estão chorando? Respondam, ao menos! Vão ou não cumprir o que prometeram? Qual é a dificuldade?

Cleonice - Pra mim, total. Eu não resisto. Que a guerra continue.

Mirrina - Eu também. Que continue a guerra!

Lisístrata - (para Mirrina). Mas não era você que estava disposta a comer o próprio braço?

Mirrina- Estou disposta a sacrificar esse membro, mas não a me privar do outro. Tudo, tudo que você quiser, amada Lisístrata. Menos isso.

No presente diálogo, o questionamento acima, apresenta uma comicidade relacionada com o imaginário acerca dos corpos e instintos sexuais de homens e mulheres, colocando nas mãos das mulheres o poder de decisão desta questão. Como resposta, a personagem recebe a resistência de suas parceiras, conferindo a comicidade do diálogo à “dificuldade” ou “impossibilidade” de uma abstenção sexual por parte das mulheres, assim como seus maridos.

A comicidade acima parece refletir, ainda, uma pequena parte da totalidade da potência feminina acerca de seus lugares de fala. Atualmente, a condição social da mulher permite que esta, entendendo-se inserida no campo da comicidade, o reproduza, em seus diversos contextos, alcançando um resultado cômico semelhante. Porto (2016) em seu texto acerca do incômodo da performatividade dos corpos abjetos, aponta para a discussão de Freud e de Butler acerca dos corpos que não estão inseridos nas normas e regras sociais de determinada matriz cultural.

Segundo Butler apud. Porto (2016, p. 162-163): “os corpos abjetos são a exceção que estão dentro e, ao mesmo tempo, fora da cultura que ambiciona ser universal”, observando a comicidade como uma cultura que ambiciona ser universal, os corpos das mulheres embora inseridos no meio, estão fora desta cultura. Porto (2016, p. 164) acrescenta que

Há uma recusa pelos sujeitos inseridos em determinada matriz cultural que qualquer possibilidade de articulação cultural fora de seu enquadre, o que leva à busca de uma maior normatização e conseqüentemente de uma maior intolerância, forçando a exclusão dos corpos tomados como objetos às suas últimas conseqüências. Justamente para assegurar a consistência dos limites de suas fronteiras, de sua moldura.

Trazendo esta discussão para o presente texto, destaca-se, neste momento, a luta vivenciada pela artista para que seja reconhecida, enquanto mulher no universo da comicidade, em especial na arte da palhaçaria.

À experiência e ao lugar de fala da mulher enquanto artista e cômica, acrescentamos a definição de Larrosa (2012, p. 27), para quem, seria necessário a construção da comicidade a partir do olhar feminino, pois ninguém “poderia aprender da experiência do outro”. Portanto:

Se a experiência não é o que acontece mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

A experiência e vivência cômica acerca das mulheres construída a partir da ótica feminina é uma conquista posterior, pois, além de se descobrirem em sua comicidade, as mulheres estariam acrescentando o seu entendimento acerca do que consideram cômico. Assim, ao longo da história da comicidade, os homens, ao representarem um papel feminino em geral, como os exemplos apresentados acima, muitas vezes o faziam a partir do uso de artifícios proporcionando o exagero corporal ou malicioso das mulheres.

Em relação à figura do palhaço, embora o travestimento masculino estivesse sempre presente a partir de suas roupas e

maquiagens, a presença de mulheres neste campo em geral, e no palhaço em particular, não seria, por muito tempo, aceita socialmente. Desta forma, por muito tempo, o lugar de fala das mulheres acerca do que consideram engraçado em seus corpos e trejeitos vem sendo descoberta e ganhando cada vez mais força nos últimos anos.

MULHERES E PALHAÇOS NO ESPETÁCULO CIRCENSE

Uma das possíveis origens consideradas oficiais para o palhaço, também terá como destaque a manifestação cultural *Commedia Dell'Arte* cujos personagens apresentavam através do uso da meia máscara, uma comicidade corporal. A construção destes, que dispensava questões psicológicas, será bastante utilizada posteriormente em cursos e escolas que passarão a abordar a transmissão da técnica para o ensino do palhaço.

No séc. XIX, o artista inglês, Joseph Grimaldi se caracterizou a partir da pantomima e da maquiagem do palhaço servindo de inspiração para diversos artistas (BOLOGNESI, 2003). Na Antiga União Soviética em 1920, a figura do palhaço foi uma importante ferramenta para o trabalho e aperfeiçoamento da técnica do artista de teatro que deveria ser politicamente engajado. Anos depois, o artista francês Jacques Lecoq, retoma o trabalho corporal presente na *Dell'Arte*, como uma técnica de aperfeiçoamento para o artista de teatro (LECOQ, 2009). Dessa forma, apesar de existir uma “universalidade” em relação à presença do ridículo enquanto expressão humana, o palhaço, em muitos momentos de sua história, será construído e entendido enquanto particularidades e experiências pessoais apresentadas a partir de um corpo disforme, dilatado ou extra-cotidiano (PANTANO, 2007, p. 53).

Embora seja possível encontrar a comicidade feminina em diversos papéis no ambiente circense, a presença, atuação e, principalmente, o reconhecimento destas mulheres na arte da palhaçaria é uma conquista recente. Uma vez que, na necessidade de substituir o palhaço do espetáculo circense, a mulher deveria esconder-se sobre as roupas, figurinos e maquiagens dos tipos estabelecidos e reconhecidamente masculinos. O palhaço, de acordo com Rémy (2016, p. 25), ridicularizava em seus números, o cotidiano, seja ele circense ou da praça. Mas esta personagem, importante destacar, estava em contato direto com o público. Desta forma, estando a mulher em um contexto histórico-familiar de reclusão e proteção, a sua exposição, de forma ridícula, seria possível através do travestimento.

Ainda que utilizassem tal artifício de maquiagem, gags e vestimentas, o ensino e a transmissão das artes circenses em geral e do palhaço em particular, ocorria para dentro da lona, privilegiando a noção de saber familiar.

Assim, embora todos, na grande família circense, soubessem como atuar em cada número, a presença de mulheres nos circos seguia uma norma do imaginário social acerca do comportamento destas. Horários para se recolher, não ser vista em companhias masculinas e o respeito que deviam impor sobretudo aos homens, cercavam o cotidiano feminino também no circo (DAVIS, 2012; GÓIS, 2012). Sobre esta questão, Silva (2009) acrescenta que para dentro da lona circense o ensino das artes e saberes era comum aos meninos e as meninas

Apesar da clara posição patriarcalista de chefe de clã do homem circense, exigindo que suas mulheres se comportassem “dignamente” para fora de seu território, o circo-família, através do processo de formação e aprendizagem e da organização do trabalho, mediados pela tradição, não discriminava dentro de seu território as meninas e os meninos como portadores da tradição (SILVA, 2009, p. 151).

Desta forma, até pelo menos a década de 1980, as mulheres no circo itinerante participavam de todo processo de ensino/aprendizagem das artes e saberes circenses, e estavam presentes em boa parte das produções de comicidade: nas peças teatrais cômicas, como parceiras ou “escadas” dos palhaços. Nochlin (2016, p. 4-5), acrescenta que algumas das perspectivas em relação à criação feminina na arte estaria relacionada aos diferentes contextos e vivências de homens e mulheres na arte. Apesar da autora abordar essa questão das experiências pelo viés das artes visuais, a discussão parece cara ao entendimento da figura feminina do palhaço. Na mesma linha, Barbosa (2018, p. 20) acrescenta um diálogo acerca da performance do corpo, destacando que o artista faz uso de seu corpo para questionar seus mitos, medos, insatisfações, e fatos sociais. Dessa forma, ao utilizar seu corpo de maneira cômica, as mulheres estariam questionando a figura do palhaço enquanto unicamente masculina. Neste aspecto, acrescenta-se à discussão o fato de que, em diversos momentos da história do circo, mulheres e palhaços passavam mais tempo no picadeiro. A beleza feminina, e o ridículo masculino parecem ter sido fórmulas importantes para o sucesso do espetáculo.

Para alguns circenses, historiadores e pesquisadores, o papel da mulher enquanto escada para o palhaço principal, visava “preparar a cena” para este, o que reforçaria a condição das mulheres enquanto “bonitinhas, que faziam uma coisinha ou outra”, mas a graça mesmo ficaria com o palhaço ⁶(CASTRO, 2005). Ressalta-se aqui, através da fala do artista circense Roger Avanzi, palhaço Picolino, a importância do artista nesta função para o espetáculo circense,

Eu nunca me imaginei palhaço. Talvez por causa do teste ao qual fui submetido, e reprovado, quando criança. Mas, de certa

⁶ “Empezamos a ver que los circos no tenían más artistas. El que había tenido suerte se había ido a Europa o a Estados Unidos. Y ahí decimos abrir la Escuela para incorporar sangre nueva. Y los primeros enemigos que tuvimos fueron los nuestros... estábamos abriendo un juego hasta el momento muy cerrado. Pusimos la escuela y nos criticaron... Te digo más, hasta mi padre no lo quiso aceptar. Me dijo: vas a romper con una cadena que viene desde siempre, y le vas a quitar el trabajo a todos los artistas, a tus hermanos, a tus primos...”

forma eu já era palhaço, um clown de cara limpa, é verdade, mas já era palhaço. E o clown sabe o que o excêntrico sabe, está sempre ali, junto do outro. Se tanta gente aprendeu a ser palhaço vendo meu pai trabalhar, por que eu não aprenderia?

Eu que estava junto dele, jogando com ele?

Mas antes como era meu costume, fui falar com minha mãe. Ela ficou apavorada.

- Não meu filho eu não quero que você faça o palhaço.

- Mas meu pai não está aguentando mais, e tenho que fazer.

- Eu não quero que você faça o palhaço! Porque o palhaço, meu filho, é o prisioneiro do circo. Se você fizer um número, quando estiver indisposto dá para tirar o número do programa e você entra na peça só para quebrar um galho. Mas se você fizer o palhaço. Nunca mais vai poder sair do picadeiro (AVANZI; TAMAOKI, 2004, p. 259-260).

Acerca da comicidade deste personagem, acrescenta-se que, para além da rapidez do improvisado, esta girava em torno da relação direta com o público, o que, para o cotidiano dos circos, representaria um lugar de fala impensável para as mulheres.

O acesso das mulheres ao ensino das artes circenses a partir das escolas de circo foi possível, no primeiro momento, seguindo os moldes tradicionais da arte do palhaço. Assim, apesar do contato com a arte circense, muitas ainda não vislumbravam, a possibilidade de se colocarem como mulheres para exercer e serem reconhecidas nesta função dentro do espetáculo.

A reprodução de figurinos e maquiagens, piadas e comicidade do palhaço, ainda são majoritariamente masculinos. Nas palavras da artista Verônica Tamaoki, integrante de uma das primeiras iniciativas de ensino dessas artes no Brasil e responsável pelo Centro de Memória do Circo em São Paulo, apesar de ensinarem para homens

e mulheres, ainda não se percebia a apresentação delas como “número de palhaço” (SANTOS, 2014, p. 77).

ESCOLAS DE CIRCO: UMA MUDANÇA SOCIAL PARA A(O) PALHAÇA(O)

A possibilidade de criação, atuação, reconhecimento e, sobretudo, reflexão das mulheres palhaças e de outras comichidades ganhou notoriedade no Brasil e no mundo com o surgimento das instituições formais de ensino voltadas para a arte circense a partir de 1974, ganhando destaque em 1980, assim, iniciativas como *Ringling Bros. & Barnum Clown College* (Estados Unidos); *L'École de Cirque Annie Fratellini* (França), *Escuela de Circo Criollo* (Argentina), surgiram a partir de circenses tradicionais e tinham uma inquietação em comum acerca da continuidade do espetáculo.

Percebemos que o circo tinha cada vez menos artistas. Os que tiveram sorte foram para Europa ou Estados Unidos, e decidimos abrir a escola para incorporar sangue novo. Os nossos se opuseram. Estávamos em um momento errado. Acrescento, até meu pai não quis aceitar. Me disse: vai tirar o trabalho dos teus... (INFANTINO, 2016, p. 86, tradução nossa)

Assim como a falta de artistas e a preocupação com a continuidade do espetáculo foi um fator motivador e comum ao surgimento de diversos espaços de ensino, a resistência de alguns circenses tradicionais também foi considerada uma preocupação relevante no processo de surgimento dessas escolas.

No Brasil, algumas escolas que surgiram no final dos anos 70 também tiveram reflexos dessas inquietações e resistências, tais como: Academia Piolin de Artes Circenses, em São Paulo, Escola Nacional de Circo, no Rio de Janeiro, e Circo Escola Picadeiro, também em São Paulo.

A presença desses espaços permitiu que outras escolas de circo surgissem a partir de artistas sem nenhum parentesco com a lona, como a Escola Picolino de Artes Circenses, na Bahia, criada por Verônica Tamaoki e Anselmo Serrat, ex-alunos das iniciativas paulistas. Atualmente, localizada em Salvador, a escola destina-se à transmissão desta arte a pessoas de fora da lona, mulheres e socialmente marginalizados. Assim, sem nenhuma necessidade de parentesco ou afetividade com circenses e/ou palhaços, que permitiu o maior acesso e liberdade de criação, sobretudo feminina nesta arte.

A resistência a estes espaços deve - se ao fato de que, para os artistas considerados tradicionais o aprendizado circense ocorria no dia-a-dia do circo, na observação, treino e repetição cotidiana. Assim, para estes, a ideia de um espaço físico fora da lona seria impensável, além de criar uma concorrência com os tradicionais.

Por outro lado, enfrentando a oposição de seus familiares, uma pequena parcela de circenses, viu, nestes ambientes, não a perda de um espaço de atuação profissional, mas de uma oportunidade, empregabilidade e difusão de suas artes e saberes.

Sobre a arte do palhaço, alguns circenses consideravam, outros ainda consideram, que seu ensino seria inútil, pois haveria o dom, que deveria ser aperfeiçoado.

Para o palhaço de rua argentino Tomate, a escola seria um espaço importante de aperfeiçoamento e destaca que não chegou a ser palhaço apenas pelo dom, mas pela busca constante de melhora de si e de sobrevivência. O circo de rua foi se definindo pela luta, crítica e transgressão⁷ (INFANTINO, 2016, p. 92, tradução nossa).

⁷ El Circo Callajero de los años de 1990 se fue definiendo como un estilo particularmente crítico y transgresor, enarbolando ideales de independencia y autogestión como estrategia de reproducción artística y como alternativa de vida.

Sobre as diferenças entre atuações dos palhaços de circo e de teatro, a artista paulista Cristiane Paoli Quito, cuja formação nesta arte ocorreu a partir da iniciativa de Lecoq, afirma uma diferença entre os palhaços de circo e de teatro (SANTOS, 2014) estaria na energia destes. Afirmção defendida por Burnier e pelo Lume teatro, escola de formação ligada à Universidade de Campinas.

Na mesma linha de formação, artista, Cida Almeida, baiana cujo contato com a arte da palhaçaria ocorreu através do curso na Escola de Artes Dramáticas, na Universidade de São Paulo, afirma que a (o) palhaça precisa acompanhar as diversas mudanças sociais, políticas e econômicas de sua realidade (SANTOS, 2014), mas, principalmente, que a busca pelo palhaço seria, na realidade, uma busca pela aceitação pessoal. Sobre esta discussão, acrescenta Thebas (2009, p. 67),

Quando uma pessoa decide ter essa profissão tem que aprender a reencontrar, sempre que quiser, o palhaço que estava escondido. E isso não é nada fácil, porque o tempo passou, o palhaço lá dentro também cresceu, e agora não se sabe quase nada sobre ele. Só com muito trabalho, muita pesquisa de si mesmo é que se pode ir descobrindo como é que ele anda, fala, gesticula e pensa. Uma grande diferença entre ser ator e ser palhaço é esta: um ator é capaz de interpretar de corpo e alma um personagem que não tem nada a ver com ele (pode ser uma pessoa muito boa, por exemplo, e fazer o papel do mais cruel dos tiranos). O palhaço não interpreta um personagem, ele usa o corpo e a alma para dar vida àquele palhaço que já existe no seu interior. (Roberto Benigni diz que um palhaço interpreta a si mesmo).

Durand (2012, p. 41) ao refletir acerca da imaginação destaca que esta é “uma resposta do querer-viver à dificuldade de viver na realidade exterior.” Esse querer-viver, parece ser um material necessário para o mundo da comicidade. A reprodução da piada tornando-a uma técnica, acaba por desprezar o improviso necessário para a construção do palhaço, ao passo que as experiências pessoais

e seus locais de fala, acabam por se tornar material interessante para a comicidade em geral e feminina, em particular.

CONSIDERAÇÕES

Como resultado destas iniciativas, além de passarem a ter acesso ao ensino desta arte, as mulheres puderam contribuir, a partir de suas vivências pessoais (LARROSA, 2002), para o surgimento de novos tipos e construções de palhaços, permeados por diversas reflexões, sobretudo no que diz respeito às diversas questões de gênero, raça, ou limitações, refletidas à luz das diversas conquistas femininas.

Desta forma, consideramos que, com a abertura de alguns circenses para esta nova forma de transmissão de saberes e o crescente acesso das mulheres à formação de palhaço, vislumbrou-se o surgimento de diversas questões que refletem, atualmente, na busca pela difusão e a consolidação da palhaçaria feminina no Brasil que agora, passa a abraçar um novo espaço que engloba gêneros, transgêneros e não-gêneros, permitindo que as mulheres que se aventuram nesta atuação, não estejam limitadas à reprodução masculina da personagem ou ao universo dito “feminino”.

Horowitz (1997) acrescenta que, diferentemente da comicidade masculina, cujo talento apoia-se muitas vezes no corporal e na sexualidade, as mulheres geralmente encontram a sua própria natureza cômica a partir da oposição acerca do imaginário que a sociedade espera de uma “garota ou mulher de verdade”, refletindo que, fazer alguém rir significa exercer o controle da situação, demonstrando a vulnerabilidade de quem ri. Desta forma, ser uma mulher neste campo de atuação, mais do que atitude estética, significa confrontar e subverter o poder que a mantém submissa na sociedade. Ou seja, culturalmente a mulher está no lugar de quem ri e não de quem faz rir.

Desta forma, a liberdade das mulheres no aprendizado e na transmissão desta arte permitiu-lhes, ainda, a vivência e a exposição de seus lugares de fala, possibilitando o reconhecimento delas e enquanto artistas e palhaças nessa arte.

Assim, diversos interesses pessoais e sociais norteiam a busca de mulheres e grupos marginalizados por essas iniciativas. Novos tipos de referências, reflexões e construções surgem para os palhaços e palhaças que ultrapassam a construção do personagem a partir do figurino e da maquiagem, atingindo novos patamares e questionamentos: gêneros, cis, trans, politicamente correto, incorreto, tudo passa a ser questionado, vivenciado, regras passam a ser apoiadas em novas estruturas cômicas e mulheres, assim como diversos grupos marginalizados passaram a rir de si mesmas, de seus universos femininos e, principalmente, dos masculinos.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓFANES. *Lisístrata: a greve do sexo*. Tradução Milor Fernandes. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- ARMIÑÁN, Jaime de. *Biografía Del Circo*. La Rioja: Pepitas de Calabaza, 2014.
- AVANZI, Roger; TAMAOKI, Veronica. *Circo Nerino*. São Paulo: Pindorama Circus; CÓDEX, 2004.
- AVANZI, Roger. La Mínima. In: DOMINGOS, Montanger; SAMPAIO, Fernando. *La Mínima em cena: Registro de Repertório de 1997 a 2012*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2012. p. 17-19.
- BARBOSA, Eduardo Romero Lopes. *Visível, audível, tangível: Mitos do Corpo na Performance em PE*. Recife: Provisual Gráfica, 2018.
- BARATTO, Mario; BARNI, Roberta. In: SCALA, Flaminio. *A loucura de Isabella e outras comédias da Commedia Dell'Arte*. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRONDANI, Joice Aglae. A Máscara e a Sombra: Palco e Vida. *Revista Arte da Cena*, v. 3, n. 1, p. 21-42, jan-jun, 2017. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CASTRO, Alice Viveiros de. O Elogio da Bobagem: palhaços no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Família Bastos, 2005.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e “a questão do sujeito” na teoria crítica feminista. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 94. 2015.

DANIEL, Noel. *The Circus: 1870-1950*. Los Angeles: Taschen, 2008.

DAVIS, Janet M. The Circus americanized. In: WEBER, Susan, AMES Kenneth L., WITTMANN, Matthew. *The American Circus*. United States: Bard Graduate Center, 2012.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução Hélder Godinho. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

FELIX, Helena. Baubo: o poder da alegria.in. *Sagrado Feminino*. Disponível em:<http://sagrado-feminino.blogspot.com>. Acesso em: 21 abr. 2020.

GÓIS, Alexis. *Palhaço Chupeta: histórias e causos sob a lona do circo dallas*. Salvador, BA: Cambuí Produções, 2012.

HARAWAY, Donna. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, n. 5. 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>,. Acesso em: 21 mar. 2020.

HOBSBAWN, Eric John. *Sobre história*. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

HOROWITZ, Susan N. *Queens of comedy: Lucille Ball, Phyllis Diller, Carol Burnett, Joan Rivers, and the new generation of funny women*. Studies um humor and gender. v. 2. London: Routledge, 1997.

INFANTINO, Julieta. La Formación del artista circense en Argentina: una historia de revalorización, innovación y desafío. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho, BARRAGÁN, Teresa Ontañón; SILVA, Erminia (orgs.). *Circo horizontes educativos*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016. (Coleção Educação Física e Esportes).

JARA, Jesús. *Los juegos teatrales des clown: navegante de las emociones*. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Tradução João Wanderley Geraldi. jan/fev./mar./abr., 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MILICI, Marcelo. *Medo de palhaço: a enciclopédia definitiva sobre palhaços assustadores na cultura pop*. São Paulo: Évora, 2016.

NOCHLIN, Linda. *Por que não houve grandes mulheres artistas?* Tradução Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

PANTANO, Andrea Aparecida. *A personagem palhaço*. São Paulo: UNESP, 2007.

PORTO, Thiago da Silva. A incômoda performatividade dos corpos abjetos. *Revista Ide*. nº 62, Corpo Reflexivo, v. 39, p. 157-166, dez., 2016.

RÉ MY, Tristan. *Entradas clownescas: uma dramaturgia do clown*. Tradução e pesquisa Caco Mattos e Carolina Gonzalez. São Paulo: Edições Sesc SP, 2016.

SANTOS, Sarah Monteath. *Mulheres Palhaças: Percursos históricos da palhaçaria feminina no Brasil*. 2014. 180f. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes. São Paulo. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Erminia Silva.

SILVA, Erminia. *Respeitável Público... O Circo em cena*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009.

SILVA, Guy. *Le Cirque dans tous ses éclats*. Paris: Le Castor Astral, 2000.

TESSARI, Roberto. Teatro no Renascimento italiano. In: BORHEIM, Gerd Borheimet al. *O Teatro e a Cidade: Lições de História do Teatro*. São Paulo: SMC, 2004.

THEBAS, Cláudio. *O livro do Palhaço*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

7



*Ilzy Gabrielle Soares da Silva
Mario de Faria Carvalho*

**VOZES
DO BARRO:
PELAS MÃOS
DE MARLIETE**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.122-146

INTRODUÇÃO

O Alto do Moura, em Caruaru, Pernambuco, é o principal espaço da produção artesanal do Agreste do estado, sendo a arte em barro, sob a forma de arte figurativa ou utilitários domésticos, a sua maior produção. Nessa comunidade, que mantém um clima familiar e ainda marcado por questões de gênero, as artesãs e os artesãos retratam suas vivências e percepções sobre o mundo a sua volta através de suas obras.

Nesse contexto, este estudo apresenta os resultados parciais do Projeto de Iniciação Científica intitulado “Os sentidos estéticos e sensíveis que simbolizam a categoria ‘gênero’ na arte figurativa de mestras-artesãs do Alto do Moura, Caruaru-Pernambuco”. A pesquisa se desenvolve no âmbito d’O Imaginário – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Imaginário e Educação (CNPq), vinculado ao Núcleo de Design e Comunicação e à Linha de Pesquisa “Educação e Diversidade” do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos do Centro Acadêmico Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, e conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco.

No Alto do Moura, ainda que por muitas vezes invisibilizada e subalternizada em uma comunidade onde a figura predominante é a masculina, a produção artística das mulheres tem proporcionado não apenas a visibilidade social, mas também tem sido direcionada à reflexão de questões sociais complexas. Nesse sentido, o trabalho que tais mulheres artesãs desenvolvem apresenta inquietações para o fortalecimento de seus protagonismos, além de revelar (importantes) mensagens implícitas sobre o imaginário que as cerca. Portanto, deve-se considerar que ainda é evidente o maior reconhecimento da produção de homens em comparação à produção de mulheres artesãs. Em sua maioria, as mulheres são responsáveis pela produção das peças utilitárias ou ficam no dever de fazer a pintura das peças figurativas de seus maridos (FONSECA; DIAS; CAMPOS, 2017).

O presente estudo se debruça sobre a produção artística da mestra-artesã Marliete Rodrigues, filha mais nova de Dona Celestina e Zé Caboclo, dois grandes nomes do artesanato relativo à arte utilitária e figurativa, respectivamente, de Caruaru, Pernambuco. Nesta pesquisa considera-se que compreender que as recorrências estéticas, sensíveis, simbólicas e subjetivas presentes na produção artística da mestra Marliete podem evidenciar o imaginário que se constitui a partir de vivências socioculturais cotidianas da artista sobre questões de gênero.

Consideramos que problematizar as questões de gênero é essencial para se pensar sobre o fazer artístico da mestra. A partir disso, desenvolvemos algumas reflexões sobre o arranjo artístico feminino na comunidade. Inquietados pelas provocações do texto da Linda Nochlin (1971), a pesquisa de campo deu-se no intuito de tentar responder algumas inquietações iniciais: como poderiam essas mulheres acender a ponto de serem reconhecidas como artistas e possuir obras significativas se, em sua maioria, são responsáveis por cuidar dos filhos e pelos afazeres domésticos? O reconhecimento artístico seria, então, em maior ou menor medida, precedido por questões estruturais de gênero?

Nesse sentido, os objetivos que norteiam o presente estudo são, especificamente, apresentar um inventário da produção de artesanato em barro da mestra Marliete Rodrigues, que possibilite refletir sobre as representações simbólicas da categoria “gênero”; identificar os principais sentidos estéticos e sensíveis presentes nessa produção; analisar as representações simbólicas da categoria gênero presentes na produção artística da mestra a partir da Estética e das Sensibilidades.

A parte inicial da pesquisa foi dedicada à revisão de literatura dos temas centrais que permeiam as reflexões propostas por meio de livros, artigos, ensaios e outros meios audiovisuais que abordam os assuntos envolvidos na investigação. Quanto à dimensão empírica do estudo, foram realizadas duas visitas ao Alto do Moura e ao

Museu do Barro em Caruaru, Pernambuco, ambas, divididas em dois momentos. No primeiro momento, deu-se uma visita de caráter exploratório, a fim de estabelecer o primeiro contato com a mestra, no entanto, tivemos contato apenas com suas obras, pois ela não se encontrava em seu ateliê. Posteriormente, visitamos o Museu do Barro, onde realizamos a coleta de imagens das obras que estavam expostas. Na segunda visita ao ateliê realizamos uma entrevista em profundidade, captada em áudio, com a mestra Marliete, a partir de perguntas direcionadas aos temas específicos da pesquisa (gênero, estética e imaginário). A partir desse encontro, mais uma visita ao Museu do Barro foi realizada a fim de garantir que obras importantes citadas na entrevista fossem também registradas em fotografia.

REFLEXÕES SOBRE ARTE E MULHER: NOTAS INTRODUTÓRIAS

“As mulheres querem ser donas de sua própria vida, no sentido da necessidade de ter o poder de escolha para exercerem sua vocação, seja como profissional, mãe, pesquisadora, dona-de-casa ou mesmo no acúmulo de todas as funções simultaneamente” (ALMEIDA, 2010, p. 55).

O modo como as mulheres foram (e ainda são) retratadas nas obras de arte e a enorme quantidade de artistas homens que conhecemos em relação ao pequeno número de mulheres reconhecidas enquanto artistas, na história da arte, faz refletir sobre o quão penoso foi (e continua a ser) o percurso que as mulheres perfizeram para ocupar tais espaços.

Para repensar o lugar que a mulher ocupou, ao longo do tempo, na história, deve-se considerar que a grande maioria delas, até o século XVII, eram analfabetas (ALMEIDA, 2010), o que contribuía para que fossem tomadas enquanto submissas e inferiores. Isso

evidencia que a educação feminina foi pensada a partir de um ponto de vista masculino, conforme afirma Almeida (2010). Assim, desde a sociedade feudal à moderna, as mulheres foram impedidas de desenvolver outras habilidades que não aquelas pertencentes ao ambiente doméstico, ficando limitadas ao espaço do lar. Por serem consideradas frágeis e nunca autônomas, precisavam viver sob a vigilância da família e de seus maridos (ASSIS, 2012).

Vale ressaltar que mesmo não sendo retratadas como protagonistas ou autoras das principais obras de arte, as mulheres sempre tiveram os seus corpos constantemente expostos, parcial ou completamente despidos, em incontáveis representações artísticas⁸ (ALMEIDA, 2010). Durante toda a Idade Média as monjas, por exemplo, desempenharam um papel fundamental para a arte feita por mulheres, pois somente a elas era permitido o desenvolver de habilidades artísticas, de leitura e de escrita (ALMEIDA, 2010 apud SENNA, 2007).

Segundo Assis (2012), a história da arte, desde o Mundo Antigo até a Idade Moderna, não considerava as habilidades artísticas, intelectuais e sociais femininas. Acreditava-se que o único sexo capaz de herdar e transmitir o conhecimento artístico era o masculino, como afirmam Nochlin (1917) e Korsmeyer (2014). Sobre essa forma de pensar, as autoras pontuam o conceito do 'Grande Artista', como sendo aquele que detém, supostamente, a genialidade independente do contexto que influencia o seu êxito. Nochlin (1971) conduz à compreensão de que existe um senso hegemônico e masculinista de que as mulheres não possuem talento o suficiente para produções artísticas, uma vez que não existem, segundo ela, 'Grandes Mulheres Artistas' retratadas ou valorizadas pela história clássica da arte.

⁸ As obras *Almoço na Relva* – Claude Manet (1863); *Vênus Adormecida* – Giorgione (1510); *Dido* – Giampietrino (1520); *Vênus e o Organista* – Ticiano Vecellio (1550); e *Leda e o Cisne* – François Boucher (1740) são alguns dos exemplos.

A partir do século XIX, apesar de tantas dificuldades que as impossibilitavam de ascender profissionalmente, mulheres resistiram, subvertendo tal lógica patriarcal, e se fizeram presentes em espaços antes exclusivos a pessoas do sexo masculino. Assis (2012) argumenta que muitas delas faziam uso de pseudônimos masculinos para expor suas obras, revelando a dificuldade que enfrentavam apenas por serem mulheres.

É importante destacar que apesar de inúmeros registros sobre a participação das mulheres na história da arte, muitas vezes continuam silenciadas. Uma grande parte da “história da experiência e expressão do universo feminino” permanecem ocultas, o que se traduz numa perda irreparável uma vez que não temos mais acesso a essas produções (ASSIS, 2012).

Ainda assim, mesmo vivendo por tanto tempo fortemente oprimidas, as mulheres experimentaram grandes e expressivas mudanças em seu comportamento nas primeiras décadas do século XX (ALMEIDA, 2010). Os discursos dominantes sofreram alterações profundas provocadas pela mudança de percepção do olhar feminino. Significativas modificações foram sentidas em todos os campos de atuação e invenção humana e, conseqüentemente, na arte, como afirma Assis (2012). Nos anos 60, por exemplo, nos Estados Unidos, através do fortalecimento da crítica feminista e das primeiras passeatas feministas exigindo maior visibilidade de mulheres artistas nos espaços de exposição, artistas feministas lançaram o que foi chamado por de Arte Feminista⁹. A partir década de 70, o Movimento Feminista atuou como marco decisivo para a libertação da mulher (ASSIS, 2012). Tais mudanças permitiram que, aos poucos, as mulheres pudessem atuar e expandir seus horizontes, seja no mercado de trabalho, na vida intelectual e nas artes (ALMEIDA, 2010).

⁹ Arte feminista é uma categoria de arte associada ao movimento feminista dos anos 1960-1970. Trata-se de uma manifestação política mobilizada no sentido de subverter a definição masculinista de arte, abordando temas como classe, raça, gênero e sexualidade a partir do olhar feminino.

Portanto, como ressalta Bovenschen (1986), somente através de sua autonomia, participação política, ocupação de espaços públicos e de ocupação de espaços de decisão é que as mulheres puderam, minimamente, conquistar e ascender a novos espaços, assim como desenvolver diferentes formas estéticas. A permanente luta por libertação de determinados padrões opressores de gênero pode ser lida, com certeza, como o principal elemento propulsor do fazer artístico feminino nos últimos tempos.

FUNDAMENTOS PARA UMA ESTÉTICA FEMINISTA

Ao observarmos a trajetória da mulher na história da arte percebemos que ela foi um ser aceitável apenas enquanto ‘musa inspiradora’ quando se trata do grande tema da arte canônica. Diante desse argumento e contexto, as mulheres artistas foram confrontadas com a difícil escolha de viver por sua arte ou se restringir apenas ao sexo (BOVENSCHEN, 1986).

Para se pensar sobre a recorrência de uma estética feminista¹⁰, deve-se considerar que o gênero, as identidades e a sexualidade misturam-se às complexidades dos processos de representação de caráter individual e coletivo, não permitindo generalizações sobre a atividade artística das mulheres (KORSMEYER, 2014). Nesse sentido, Meskimmon (2003) afirma que é preciso investigar a arte feita por mulheres buscando entender como ela une a diferença sexual em sua especificidade material e em seu lócus históricos particular, evitando responder apenas à perguntas como “o que é uma mulher artista” ou “o que é arte das mulheres”.

¹⁰ Apesar de fazermos uso do termo no singular, entendemos que existem diversos fazeres estéticos que remetem a uma perspectiva feminista da/na produção de mulheres. A compreensão sobre a categoria ‘mulher’ é, nesse sentido, ampliada e alcança outras corporalidades que não apenas aquelas apreendidas biologicamente.

Korsmeyer (2014) reflete que estudos nesse sentido devem descobrir se no trabalho criativo que as mulheres produzem opera algum tipo de estética feminista que contradiz, ainda que de forma clandestina ou implícita, um masculino normativo e dominante em termos culturais, tal como problematiza ao longo de sua obra. Para ela a formação e aplicação de ideias sobre obras de arte, criatividade e valor estético, devem ser formuladas com atenção aos papéis que o gênero desempenha no processo inventivo, entendendo que as imagens, representações e expressões que se originam de ideias são indicadores de posição social e de poder (KOSRMEYER, 2014). No entanto, tais pressupostos não devem se restringir a referir, tão-somente, à existência de qualquer relação simplista e redutora entre o sexo do criador e o trabalho produzido, muito menos ao argumento de que a arte feita por mulheres carrega algum tipo de “feminilidade” eterna (MESKIMMON, 2003).

Bovenschen (1986) considera que a arte com intenção feminista se refere à consciência estética e aos modos de percepção sensorial, tendo como característica fundamental a libertação da imaginação da mulher e a ruptura com as leis formais de um determinado meio, sempre tomado a partir de referenciais masculinistas. Nesse sentido, uma (outra) tradição e ruptura podem ser encontradas nas obras de artistas que compõem o movimento e debate feminista. É através de um processo de subversão, conquista, reivindicação, apropriação e formulação que se dá a produção artística das mulheres (BOVENSCHEN, 1986).

A estética feminista pode ser entendida, então, como “uma resposta visual a um conjunto muito específico de circunstâncias culturais e da história” (RAYMOND, 2019, p. 40). Aqui, o termo feminista é entendido e assumido enquanto uma força de ação política, que aponta para o ato político materializado em forma de imagem e que sugere um compromisso ético não apenas em relação aos sentimentos de uma pessoa acerca de si mesma, mas também com relação à *outra*, como aponta Raymond (2019).

A preocupação com as questões de gênero, classe social, etnia e raça, a utilização de bordado e costura, a desconstrução de estereótipos, e a recuperação histórica das mulheres na arte são tendências e aspectos éticos que caracterizam as artes visuais de caráter feminista, principalmente quando considerado o aspecto pós-estruturalista que possuem, como afirma Tvardovskas (2015). São, em linhas gerais, produções marcadas pelas vivências e não apenas pela técnica.

Algumas artistas, por exemplo, recorrem ao nu feminino e aos materiais e suportes ligados ao trabalho manual e ao artesanato enquanto forma de provocação (ALMEIDA, 2010). Outras tecem críticas a ideais tradicionais de beleza, repudiando valores estéticos essencialistas da feminilidade ao experimentarem despertar nas(os) expectadoras(es) o nojo e outras emoções perturbadoras, questionando, contradizendo ou desmascarando os estereótipos ocidentais da identidade feminina (KORSMEYER, 2014). Assim sendo, o risco da forma, o contorno e o símbolo que compõem a imagem são os elementos que moldam a estética feminista (RAYMOND, 2019), tendo como característica “um elo indissociável entre arte e vida, entre arte e experiência, entre arte e produção de subjetividades” (STUBS; TEIXEIRA-FILHO; LESSA, 2018, p. 06)

No Brasil, as mulheres artistas reinventam, cotidianamente, as narrativas sobre masculino e o feminino, ironizando as práticas de poder e desconstruindo estereótipos misóginos, mesmo sendo poucas as que se autodenominam ou que consideram suas obras como genuinamente feministas (TVARDOVSKAS, 2015). Ainda assim, intuitiva e politicamente, elas criam outras representações para o corpo, o feminino e para as subjetividades a partir de uma poética insurgente e decorrente de uma postura ética, estética e gendrificada de resistência e da existência.

Portanto, a estética feminista capta e considera elementos que não estão ligados ao que é considerado enquanto padrão ou universal, ao que está interligado apenas à figura masculina, o que não quer dizer

que se restringe apenas ao universo feminino. Trata-se de uma estética enquanto existência, capaz de “gerar novas formas de ver, sentir, significar e existir” no mundo (STUBS; TEIXEIRA-FILHO; LESSA, 2018).

O TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A partir das pesquisas de campo, das obras catalogadas e com base na entrevista realizada, passamos a observar em que medida a produção artística de uma artesã ressignifica os padrões sociais impostos e, ao mesmo tempo, constrói uma estética diferenciada em relação às questões de gênero. Elegemos o trabalho da mestra Marliete Rodrigues, suas inquietações, o qual apresenta uma linguagem que, *a priori*, não reforça comportamentos machistas, misóginos, sexistas e pornográficos típicos de uma linguagem heteronormativa. As implicações da pergunta “Por que não houve grandes mulheres artistas”? (NOCHLIN, 1971), nos lança a analisar como a mestra, dentro de seu contexto social, rompe, ainda que intuitiva e implicitamente, com determinadas barreiras de gênero, fazendo ecoar através de suas obras representações estéticas (DURAND, 2001) e sensíveis (MAFFESOLI, 1996) da categoria gênero (BUTLER, 2003).

Tomamos a análise da produção da mestra Marliete Rodrigues, fortemente marcada pelo imaginário e pela significação do papel da arte nos assuntos cotidianos do interior de Pernambuco e que a envolvem enquanto cerne e sujeita principal da presente pesquisa. A partir dela surgem-nos questões outras, tais como: Qual a centralidade dos elementos estéticos e sensíveis dessas obras? Quais elementos de gênero ligados ao cotidiano da comunidade são materializados através dos símbolos presentes nas obras analisadas? É possível caracterizar como feminista a estética que se desenvolve a partir desse imaginário e é expressa em suas obras?

O trajeto metodológico decorre da perspectiva fenomenológica (CARVALHO; CARDOSO, 2015). A fenomenologia a qual recorreremos é descritiva, filosófica e interpretativa. A abordagem qualitativa, por entender que lida com interpretações das realidades sociais (GIL, 2008), é instrumentalizada a partir da Teoria do Imaginário de Gilbert Durand (2001; 2004) e das observações sobre estética e sensibilidades de Michel Maffesoli (1996; 1988). A coleta de dados se deu a partir da realização de uma entrevista, da observação não participante e do registro de imagens que auxiliaram na construção de um diário de campo. De tal modo, a análise de imagens foi organizada a partir da técnica de análise de imagem proposta por Carvalho (2019).

GÊNERO E IMAGINÁRIO LOCAL: AS MEMÓRIAS E O ESPÍRITO INVENTIVO DE MARLIETE

O Alto do Moura, e sua produção artística em barro, é um importante centro difusor da cultura pernambucana. Famílias, através da comercialização de tal produção garantem o desenvolvimento local e a promoção da arte de Pernambuco (FONSECA; DIAS; CAMPOS, 2017). Nesse sentido, Maffesoli (1996) destaca que a cultura de uma sociedade toma forma quando se manifesta exteriormente, que só assim ela passa a existir imagética e materialmente. A classe artesã da comunidade do Alto do Moura, sobretudo as mulheres, contribui para formar, manter viva e difundir a cultura do interior nordestino. A arte torna-se um processo de compartilhamento sensível do societal.

Nesse contexto que nasce Marliete. Filha de avós e pais artesãos, a mestra teve contato com a arte em barro desde muito cedo, antes mesmo de ir para a escola brincava de modelar o barro quando confeccionava seus próprios brinquedos. É importante destacar que devido à vulnerabilidade socioeconômica das famílias dessa

comunidade, as crianças precisavam trabalhar para complementar a renda familiar. A produção, segundo Marliete, era comercializada na Feira de Caruaru, reconhecida como patrimônio cultural imaterial do Brasil, em 2006. A confecção das peças era feita de forma seriada para atender às necessidades utilitárias do mercado capitalista. Com o tempo, seu irmão mais velho passou a acompanhar o pai na feira para vender os brinquedos em barro resultantes da produção das crianças da família. Nessa época, Marliete já estava na escola e narra que esperava ansiosa para modelar seus brinquedos em barro:

Quando eu tinha 8 anos de idade, já estava na escola. Eu chegava e já vinha pensando em brincar com barro e aí já comecei a vender algumas coisinhas dos meus brinquedos. Tinha meu irmão que também fazia os brinquedinhos, que é o José Antônio. Ele fazia uns cavalinhos e sempre ia à feira com papai para tomar conta dos brinquedinhos da gente para vender. Papai vendia numa banquinha e ele forrava um papelzinho no chão para colocar os brinquedinhos da gente para vender. Todos os irmãos faziam brinquedinhos.

A fala de Marliete mostra como a comunidade, através da repetição de padrões heteronormativos, mantinham as mulheres restritas aos espaços domésticos (ASSIS, 2012), o que contribui para que fossem invisibilizada enquanto artistas. Mesmo participantes de todo o processo produtivo mulheres não têm, na maioria das vezes, seus nomes associados às obras. Esta evidência aponta que nem sempre o trabalho feminino é considerado como artístico, o que impede o reconhecimento e as invisibiliza. O sutil processo de invisibilidade operado, nesse ponto, impede a legitimação da criatividade das mulheres quanto à produção artística.

A partir da observação da produção de sua irmã Socorro que, após a morte de seu pai, passa a ser a figura de referência artística para a mestra, surge em Marliete a vontade de desenvolver peças em miniatura, as *ceninhas*, que são a reprodução em barro de cenas

cotidianas que permeiam o imaginário da mestra. Muitas dessas *ceninhas* envolvem as vivências que ela teve com sua mãe e avó paterna, como explica a mestra:

[...] comecei a desenvolver mais esse lado da miniatura e a criatividade porque eu gostei muito. E aí veio aquela vontade de tá sempre criando e comecei a fazer as ceninhas, comecei criando as ceninhas. Observar ceninha de família... Comecei imaginando uma vovozinha contando história para os netos [...], a vovó fazendo cafuné, a vovó fazendo crochê. Muitas coisas assim com as vovozinhas e também com as mães.

Na obra *Minha avó Teresa, com seus netos, vendendo seus produtos, na Feira de Caruaru*, Marliete dá forma à uma memória de sua mãe, já falecida, através de uma de suas *ceninhas*. Na obra, sua bisavó, artesã de louças, vende sua produção em barro (peças utilitárias para uso doméstico e, também, em tamanho reduzido, vendidos como brinquedo para crianças) na companhia de seus três netos (a mãe e tios da mestra) dos quais era responsável pela criação.

Figura 01 - Minha avó Teresa com seus netos, vendendo seus produtos, na Feira de Caruaru.



Fonte: Acervo Marliete Rodrigues.

Na obra percebemos o quanto o imaginário local é sempre associado à ideia familiar na qual a arte feminina é utilizada para dar sustento à família e não entendida enquanto arte em si mesma. A mulher, nessa lógica social, é vista como cuidadora e provedora de sua família, tão-somente.

Na obra acima, apesar de elementos como vestuário, penteados e postura dos personagens reforçarem alguns estereótipos de gênero, visto que retratam o cotidiano de uma comunidade no interior de Pernambuco fortemente marcada pelo machismo, podemos perceber algumas sutis subversões em relação à arte masculinista que opera no referido contexto. Marliete retrata uma criança de vestido rosa, com características que remetem ao feminino, ajoelhada escolhendo suas panelinhas em barro, cuidadosamente pintadas e decoradas, sob a supervisão de seus pais. As mulheres da cena parecem cuidadosas: a artesã olhando suas peças sendo manuseadas pela criança, pois depende da venda de cada uma delas para sobreviver; a mãe de braços abertos como se protegesse a criança. Nesse gesto da mãe da criança, percebemos uma referência às obras que retratam a Grande Mãe, Maria, de braços abertos em sinal de proteção, amparo, cuidado dos seus filhos. Ao retratar o corpo das mulheres, Marliete o faz como ele é, o corpo real, não idealizado para o deleite masculino (CARVALHO, 2019). As crianças que acompanham a avó estão quietas para não atrapalharem a venda. O homem presente na cena tem uma postura passiva. Ainda que sua mão apoiada na cintura indique um certo grau de impaciência, ele permanece esperando sem interferir na escolha da criança.

Além da obra apresentar uma criança com elementos dito femininos como protagonista da cena, pois da escolha dela depende a venda do produto, Marliete insere a arte das louceiras enquanto um resgate histórico dessas artesãs, evidenciando a recorrência de uma tendência típica de uma estética feminista (TVARDOVSKAS, 2015), reafirmando a relevância delas para a comunidade onde tal

fazer artístico é menosprezado e invisibilizado. Ao observar a obra sou remetida ao meu tempo de criança onde brinquedos como esses fizeram parte do meu trajeto antropológico. Nascida e criada em Caruaru, pude vivenciar, ao brincar com essas panelinhas e animaizinhos em barro, a experiência estética produzida por essas artesãs demonstra o quanto a arte dessas mulheres permeia o imaginário local e constitui as subjetividades de muitas pessoas.

Outra obra marcante de Marliete é *As lavadeiras*. Podemos observar mulheres lavando roupas e na responsabilidade de cuidar de crianças, uma cena bem típica de populações do agreste pernambucano. Apreendemos o quanto os rituais diários que cristalizam o gênero (BUTLER, 2003; NUÑEZ, 2019), exemplificado na obra pelo ato de lavar as roupas da família e do cuidado feminino, domesticam as mulheres e dificultam, muitas vezes, o exercício de outras funções senão às ligadas ao lar. A obra revela certa disruptura com a arte produzida na comunidade do Alto do Moura, onde a maioria dos artesãos retratam cenas cotidianas do universo masculino, sempre mediado pelo protagonismo masculino da cena.

Figura 02 - As lavadeiras.



Fonte: Acervo Marliete Rodrigues.

Linda Nochlin (1971) sugere que a produção artística demanda um longo período de experimentação e estudo de técnicas, além de envolver a busca por uma forma própria, coerente e sensível de linguagem. Ou seja, é preciso afeto e tempo para dedicar-se ao ofício da arte. Poderiam as mulheres dessa comunidade gozar de tanto tempo disponível se a elas é imposta toda a carga do trabalho doméstico, além de se esperar também seja responsável pelo sustento do lar? Sendo assim, como poderia uma mulher artesã, na incumbência quase que exclusiva de cuidar das(os) filhas(os) e afazeres domésticos tenha as mesmas condições de ascender a ponto de ser reconhecida como artista e possuir obras significativas?

Marliete, percorre uma trajetória pessoal e artística que destoa da vivência da grande maioria das mulheres de sua comunidade e isso se reflete no reconhecimento de sua arte. Além de fazer parte de uma família que valoriza a arte em barro, suas escolhas pessoais sempre colocam o seu fazer artístico como prioridade e isso permitiu que aprimorasse as técnicas de seu trabalho. Ao retratar mulheres atuando em espaços públicos e privados e incorporando elementos que demarcam essas vivências, Marliete se mostra imersa em uma dimensão estético-gestual com características típicas de uma estética feminista (TVARDOVSKAS, 2015), além de ajudar a contar a história das mulheres de sua comunidade, exaltando o seu lugar no mundo e o trabalho artístico feito por elas que, até hoje, continua invisibilizado.

As duas obras analisadas demonstram a presença de um elo indissociável entre vida, cotidiano, arte, experiência e produção de subjetividades quando Marliete, utilizando-se de sua percepção de mundo enquanto mulher e artista, relata as vivências da comunidade em que vive, dando ênfase às vivências de mulheres que fizeram parte de sua vida (MESKIMMON, 2003).

As *ceninhas* apresentam uma narrativa sensível sobre o cotidiano feminino de quem precisa gerenciar seu tempo entre os afazeres diários

que as domesticam para serem apenas do lar e o trabalho de manter financeiramente suas famílias através do seu fazer artístico no barro.

MARLIETE E AS FIGURAÇÕES ESTÉTICAS FEMINISTAS DO GÊNERO NA ARTE

A árvore genealógica de Marliete possui muito mais referências de mulheres do que de homens. As matriarcas da família eram louceiras. No entanto, até certo ponto de sua vida, a artesã, mesmo que implicitamente, demonstra ter no seu pai e seu tio as únicas figuras de referência criativa, evidenciando como a lógica masculina sobre o gênio criativo (NOCHLIN, 1971) opera na manutenção de estereótipos de gênero e mantém as mestras vinculados ao 'gênio criativo' masculino. O relato de Marliete nos confere certa dimensão de como tal apontamento fez parte de seu cotidiano:

Quando eu tinha mais ou menos 11 anos comecei fazendo as figurinhas, os bonequinhos, sempre imitando o que eu via papai fazer [juntamente com] meu tio Manoel Eudóxio que é irmão da minha mãe. A gente sempre copia o que tá vendo.

Aos 16 anos, Marliete perdeu seu pai e conseqüentemente, a pessoa responsável pelo processo de queima e venda das peças em barro. Em virtude dessa perda, a família passou a desempenhar, além da produção das peças, os trabalhos de venda e queima como forma de não enfrentar dificuldades financeiras e para não ser esquecidas(os) enquanto artesãs(ãos). As memórias de Marliete revelam, mesmo que implicitamente, como os papéis de gênero, até então, moldavam seu fazer artístico e de sua família como um todo.

A perda de um referencial masculino e o deslocamento do olhar de Marliete para um referencial feminino protagonizado por

sua irmã, Socorro, pode ser entendido como um marco para a (des) construção da identidade estética de Marliete. A mestra relata que sentiu a necessidade de experimentar, de fazer coisas diferentes do que tinha feito até então. Nota-se que começou a produzir figuras maiores, iguais às que seu pai fazia, permitindo-se, assim, a novas descobertas, na busca por sua identidade artística e o distanciamento do processo produtivo baseado na mera cópia. O fazer artístico da artesã desmistifica a ideia de que o único ser capaz de possuir um espírito inventivo é o homem (NOCHLIN, 1971; KORSMEYER, 2014).

Danielle Pitta (2017), afirma que através da imaginação conseguimos dar sentido ao mundo. Para a autora, compreendemos, racionalmente, por meio da razão. Somente pela imaginação é que damos significado ao que está à nossa volta, ou seja, é imaginando que compreendemos e conseguimos interpretar os simbolismos. É através da libertação de sua imaginação que Marliete se permite romper com as leis formais do meio no qual está inserida e experimentar a produção de uma estética a partir da união entre emoção, conhecimento, natureza e imaginário. Sua obra está relacionada à pluralidade da existência e ao compartilhamento de emoções, de vivências e de sentimentos (CARVALHO; CARDOSO, 2015).

A obra de Marliete inclui também temas relacionados ao imaginário pernambucano. A mestra retrata as profissões, os símbolos religiosos e as manifestações folclóricas como o Maracatu, as Bandas de Pífano, o Reisado, as Festas Juninas, as brincadeiras de criança, entre outros temas que pertencem à cultura pernambucana. A mestra, cuidadosamente, se compromete a retratar a presença das mulheres e a cultura nesses acontecimentos.

Dentre as obras de símbolos religiosos, uma chama bastante atenção. A obra *Nossa Senhora, Mãe de Jesus, amamentando*, retrata o casal Maria e José enquanto ela, Maria, amamenta a sua criança. Numa representação sensível e cheia de significados para Marliete, a obra apresenta

a Grande Mãe com uma pequena parte do seu corpo imaculado parcialmente desnudo. Ao contrário das várias e já citadas representações do corpo da mulher na arte, essa obra remete, agora, à sensação de aconchego (PITTA, 2017), do afago e compartilhamento do amor materno.

Figura 03 - Nossa Senhora, Mãe de Jesus, amamentando.



Fonte: Acervo Marliete Rodrigues.

A Grande Mãe, recatada, cheia de pudor, se permite mostrar o seu corpo incorruptível para dar à sua criança o alimento que ela mesma é capaz de gerar. Marliete, ao moldar a mulher sagrada, que protagoniza a cena e cujo gestual ajuda a moldar os valores sociais marcados por noções heteronormativas sobre gênero e o papel social da mulher (ALMEIDA, 2010), rompe com as leis masculinistas da arte ao mostrar parte do corpo feminino não mais para o deleite do espectador, de forma erotizada ou como um objeto a ser consumido (CARVALHO, 2019) mas, revelando o deleite do momento que a mulher retratada experiencia enquanto amamenta sua criança ao mesmo tempo que desconstrói estereótipos misóginos ligados à amamentação.

Os sentidos estéticos presentes na obra de Marliete podem ser entendidos como elementos de uma estética feminista quando, além de trazer uma nova representação do corpo das mulheres na arte, promove, ainda que sutilmente, uma reflexão sobre os estereótipos de gênero ligados às vivências das mulheres.

É evidente, igualmente, que a mestra entende a importância de retratar o que ela nomeia de “a nossa História”, ao se referir a elementos estéticos que compõem e a ajudam a narrar a história de Pernambuco, com destaca em:

Eu jamais imaginei retratar coisas que não representassem a nossa História. Pra mim é tudo! Eu tenho uma paixão, um amor muito grande pelo meu estado de Pernambuco, pela minha cidade. Eu sou muito orgulhosa de ser daqui de Caruaru, do Alto do Moura. Pra mim é muita coisa, principalmente o Alto do Moura porque eu nasci e me criei aqui.

Percebemos que a arte produzida por Marliete é uma tradução genrificada de suas experiências e de suas vivências. Mesmo que seu fazer artístico mantenha forte relação com o de sua família, na qual a produção de peças em barro tem estrita conexão com referências masculinas, suas obras apresentam, sutilmente, uma ruptura não apenas no comportamento imposto às mulheres, mas principalmente das mulheres artistas.

Na imagem abaixo, Marliete se auto retrata num momento de processo criativo em uma obra que está exposta no Museu do Barro, em Caruaru. Nos anos 80, a mestra foi contratada pelo então presidente da Fundação de Cultura da cidade, Altair Porto, para produzir peças que ajudassem a contar a história da arte em barro e do agreste pernambucano. Durante quatro meses a produção da mestra foi voltada a reproduzir materialmente as subjetividades e vivências que fazem parte de seu trajeto antropológico e permeiam o seu imaginário. As obras passaram a compor a exposição permanente do museu. Isso reforça o que Nochlin (1971) comenta sobre a importância do papel

das instituições seja para a visibilidade, quando permitem que as mulheres ocupem esses espaços, ou para a invisibilidade, quando ao menosprezarem a capacidade inventiva dessas mulheres baseados em estereótipos de gênero, se negam a abrir espaço para as artesãs.

Figura 04 - Marliete trabalhando.



Fonte: Acervo Marliete Rodrigues.

Ao se auto retratar numa obra exposta no Museu do Barro, em Caruaru, Marliete inscreve na história não apenas a si mesma, mas toda uma classe de mulheres artistas responsáveis pela criação, manutenção e difusão da cultura do interior de Pernambuco. Sua arte pode ser entendida enquanto feminista (BOVENSCHEN, 1986) quando subverte a lógica de arte masculinista ao representar a vivência das mulheres de sua comunidade, quando conquista espaços em exposições e eventos até então exclusivos aos homens artesãos, ou quando reivindica a sua

posição de mestra artesã, quando desconstrói estereótipos ligados ao gênero e quando contribui para o surgimento de novas narrativas sobre o fazer artístico feminino do interior pernambucano. Através de suas *ceninhas*, a história das mulheres, continuamente invisibilizada, é contada, rompendo com os discursos dominantes de que mulheres não possuem espírito inventivo e de que não são capazes de produzir obras relevantes.

Para além da produção do barro que ressaltam a necessidade de preservar tudo que a mestra aprendeu sobre o fazer artístico de sua família e, particularmente, de seu pai e de sua irmã, Marliete busca transmitir o conhecimento adquirido ao longo dos anos para as próximas gerações, ensinando técnicas do fazer artístico feminino (e feminista) em barro e expondo obras de vários membros da família em seu ateliê, demonstrando que o título de Mestra Artesã corresponde à noção de mestra enquanto uma pessoa que é guardiã das tradições culturais, preservando o saber coletivo (MELO, 2019).

CONSIDERAÇÕES

Buscamos nesta pesquisa analisar a obra da mestra artesã Marliete Rodrigues a fim de identificar as recorrências estéticas presente em seu trabalho. Ainda que, à primeira vista, a obra da mestra pareça estar inscrita numa espécie de feminilidade compulsória, exemplificada aqui pelo recato das peças de vestuário e das ações das mulheres retratadas em suas *ceninhas*, a obra de Marliete Rodrigues se revela dissidente ao propor sutis rupturas nas estruturas sob as quais a arte em barro da comunidade do Alto do Moura é constituída.

Em sua obra, a artista narra a vivência da comunidade em que nasceu e cresceu, dando ênfase àquelas que, por mais que fossem sobrecarregadas de afazeres cujo propósito era sua domesticação ao

lar, conseguiram produzir obras que fazem parte do imaginário local de muitas pessoas do interior pernambucano. Tal fato torna explícita a demarcação dos papéis de gênero presentes na comunidade na qual a mestra está inserida. Nesse sentido, Marliete pode ser entendida como uma artesã através da qual as mulheres, até então silenciadas, contam suas histórias, demonstrando que fizeram parte da construção artística e econômica da comunidade do Alto do Moura.

É através das obras em barro feitas pela mestra Marliete, a grande mãe de todo esse acervo de peças com significativa carga estética, histórica e sensível, que as vivências dessas mulheres podem ser contadas. É pelas mãos de Marliete, ao moldar esse barro traduzindo materialmente suas memórias e vivências, que as vozes dela e de tantas mulheres artesãs ecoam através do tempo, rompendo assim com o silenciamento a elas imposto.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Flavia Leme de. *Mulheres recipientes: recortes poéticos do universo feminino nas artes Visuais*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

ASSIS, Sissa Aneleh Batista de. *Mulheres Artistas: narrativas, poéticas, subversões e protestos do feminino na arte contemporânea paraense*. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Ciências da Arte – ICA, Universidade Federal do Pará, Belém.

BOVENSCHEN, Silvia. Existe uma estética feminista? In: ECKER, Gisela. *Feminist Aesthetics*. 1. ed. Barcelona: Icaria Editorial, 1986. p. 21-58.

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Mário de Faria; *As performances contestatórias do Coletivo Monstruosas: exemplificação de transgressão na arte*. No prelo, 2019.

CARVALHO, Mário de Faria; CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, Pesquisa Social e Imaginário. *Revista Nupem*, Campo

Mourão, v. 7, n. 13, p. 105-117, 2015. Disponível em: <http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/793/603>. Acesso em: 14 nov. 2019.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução Hélder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução Rennée Eve Levié. 3. ed. Rio de Janeiro: DIEFEL, 2004.

FONSECA, Fernanda; DIAS, Tânia; CAMPOS, Roberta. *A divisão sexual do trabalho e as desigualdades sociais entre homens e mulheres na arte do barro no Alto do Moura - Pernambuco/Brasil*. In: *Anais... XXXI Congresso ALAS*, 2017, Montevideo. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2017. v. XXXI.

KORSMEYER, Carolyn. *Gender and Aesthetics: an introduction*. 1. ed. New York: Routledge, 2014. p. 1-9.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MELO, Rosilene Alves de. Saberes e formas de expressão: patrimônio de todos nós. *Formação de Mediadores de Educação Patrimonial*, Fortaleza, n. 5, p. 01-16, 2019. Disponível em: https://cursos.fdr.org.br/pluginfile.php/416735/mod_resource/content/15/index.html. Acesso em: 30 jun. 2020.

MESKIMMON, Marsha. *Women Making Art: history, subjectivity, aesthetics*. 1. ed. Abingdon: Routledge, 2003. p. 1-3.

NOCHLIN, Linda. *Por que não houve grandes mulheres artistas?* Tradução de Juliana Vacaro. São Paulo: Edições Aurora, 2016.

NUÑEZ, Marcela Bautista. Movimentos de resistência entre gênero, arte contemporânea e educação. *Educação, artes e inclusão*, Santa Catarina, v. 14, n. 4, p. 248-270, dez., 2018. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/11579>. Acesso em: 27 abr. 2020.

RAYMOND, Claire. Pode haver uma estética feminista? *Comunicação e Sociedade [online]*, v. 32, n. 32, p. 31-44, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/csoc/v32/v32a02.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.

SENNA, Nádia. da Cruz. *Donas da beleza: a imagem feminina na cultura ocidental pelas artistas plásticas do século XX*. 2007. 212 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo.

STUBS, Roberta; TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; LESSA, Patrícia. Artismo, estética feminista e produção de subjetividade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 1-19, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/38901/37096> >. Acesso em: 14 nov. 2019.

TVARDOVSKAS, Luana Saturnino. *Dramatização dos corpos: Arte contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina*. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

8

Maria Beatriz Dias de Medeiros

Maria Rita Piancó

**EXPERIÊNCIAS, NARRATIVAS
SUBALTERNIZADAS
E SABERES FEMININOS:
REFLEXÕES SENSÍVEIS
ACERCA DA CONSTRUÇÃO
DE UMA EPISTEMOLOGIA
FEMINISTA A PARTIR DAS
EXPERIÊNCIAS DE MULHERES**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.147-160

INTRODUÇÃO

O conceito de *epistemologias* nos remete aos processos de construção e obtenção de conhecimentos. A ação humana é orientada por saberes que se encontram em disputas constantes na dimensão imaterial da existência, com fins a se mostrarem aptos ou não a se converterem em práticas e em possibilidades de atuação.

Na Modernidade, nos deparamos com a prevalência de uma epistemologia cientificista, caracterizada por pressupostos como a objetividade, a neutralidade e a universalidade. Em outros termos, os saberes se legitimam a medida em que determinam um objeto do conhecimento considerado em si mesmo, existente sem a interferência das pessoas que dele se aproximam e compreensível em termos universalmente aplicáveis.

Nesse contexto, as experiências ocupam um espaço alheio ao epistemológico, por se constituir na dimensão material da existência, onde prevalecem as relações pessoais, dialógicas e dinâmicas. Pelo modelo de ciência convencionado na Modernidade, as sensibilidades foram rebaixadas a um aspecto subjetivo incapaz de alcançar a objetividade exigida pela epistemologia científica. Por não serem consideradas enquanto saber não poderiam, assim, alçar à condição epistemológica.

Desconsideram-se as diferentes óticas surgidas pelas várias maneiras de ser e estar no mundo. A homogeneidade do saber científico, longe de ser objetivo, representa a prevalência das narrativas dominantes que se constituem enquanto metanarrativas. Historicamente, as disputas de poder levaram à subalternização de pessoas e grupos oprimidos pela dominação dos vencedores. Juntamente com isto, as narrativas e as experiências contidas nelas foram constantemente desconsideradas e opostas às narrativas que naturalizam as violências, hegemônicas por terem se convencionado como narrativas descritivas, desveladoras da realidade.

Neste trabalho, propomos a possibilidade de se reconstruir o conhecimento científico a partir também das sensibilidades. Longe de desprezar o racionalismo próprio das ciências, o que defendemos é a necessidade de se incorporar a estas aquilo que o Ariano Suassuna (2013) chama de *elementos transracionais*. Pretendemos traçar considerações que possam auxiliar na construção de bases epistemológicas contra-hegemônicas que partam de saberes localizados, questionando as relações de poder que silenciam determinadas experiências, coletividades e pessoas.

Dentro desse contexto, enfocamos as questões de gênero e problematizamos o lugar historicamente imposto às mulheres. Como efeito de um sistema patriarcal que hierarquiza os gêneros e que institucionaliza as violências perpetradas contra as mulheres sob o pretexto da inferioridade naturalizada, a experiência feminina sempre foi relegada para uma esfera distinta do campo epistemológico, inclusive por relacioná-la aos afetos e sensibilidades que se supõe ser exclusivamente do feminino.

Partimos destas discussões para procurar responder *de que maneira um olhar sensível às experiências femininas pode contribuir para a construção de uma epistemologia feminista emancipadora?* Esse olhar pretende-se dotado de sensibilidades por resultar de uma compreensão que reconhece o lugar ocupado por nós que, embora mulheres, possuímos circunstâncias existenciais específicas que fazem com que as considerações aqui obtidas não sejam inquestionáveis e a-dinâmicas.

Objetivamos refletir de que maneira um olhar sensível às experiências femininas pode contribuir para a construção de uma epistemologia feminista emancipadora. Na tentativa de alcançá-lo, traçaremos uma discussão que buscará contemplar os seguintes objetivos específicos: compreender o campo das sensibilidades a partir da teoria maffesoliniana; discorrer acerca da importância histórica das experiências e narrativas de mulheres; e pensar um saber científico

que parta das experiências femininas e que integre as sensibilidades presentes nas narrativas de mulheres.

Quanto ao trajeto metodológico, o presente trabalho foi estruturado à luz do método fenomenológico, por concebermos a realidade como representação de aspectos subjetivos (MARCONI; LAKATOS, 2018), inviabilizando apontamentos conclusivos. Nos orientamos pela *perspectivação*, pensada por Maffesoli (1998) como sendo o meio mais adequado para construir sentidos a respeito dos fenômenos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica-exploratória, cuja pretensão é a de articular perspectivas teóricas acerca da historiografia, das sensibilidades e das experiências de mulheres com vistas a pensar um modelo epistemológico feminista. Nesse sentido, adotamos como principais aportes teóricos os escritos de Maffesoli (1996; 1998); Benjamin (1987; 2015; 2019); Scott (1995; 1998); Rago (1998; 2012; 2013); Cardoso (2019); Perrot (2009); e Durand (2012).

Os resultados obtidos buscaram contemplar, sistematicamente, as seguintes dimensões (ou categorias): *sensibilidades*, que engloba as capacidades sensíveis e imagéticas da pessoa humana; *experiências de mulheres*, cuja proposta é a de contemplar os aspectos anamnésicos e narrativos experienciados em um contexto de re-existência feminina; e *epistemologias feministas*, que parte das duas primeiras dimensões para pensar possibilidades outras à epistemologia tradicional, criada por homens e para homens.

COMPREENDENDO O SENSÍVEL A PARTIR DO PENSAMENTO DE MICHEL MAFFESOLI

Em *No Fundo das Aparências* (1996), Maffesoli se propõe a refletir os aspectos sensíveis que perpassam as existências de maneira orgânica, caótica e, ao mesmo tempo, harmônica. Em meio a um

processo de estetização da existência, a vida humana passa a ser considerada uma obra de arte, cuja estética sugere a possibilidade de sentir em comum, se ser em coletividade (MAFFESOLI, 1996).

As relações que travamos com as outras pessoas e com o mundo estão impregnadas por um vitalismo que, por inspirar coletivamente e recorrer a potência do estar junto, serve de substrato às criações sociais (MAFFESOLI, 1996). A vida – materializada nas vivências, acontecimentos vividos em uma dimensão microcósmica – se constitui enquanto campo de intercambiamento das subjetividades, constituído por aproximações e repulsões sentidas, ainda que derivadas de aspectos sociais e culturais para além do pessoal.

A organicidade da vida é uma extensão da bio-organicidade. O corpo é ressaltado como o espaço onde as sensibilidades afloram e produzem estímulos, conscientes ou inconscientes. O orgânico é o *humus*, a natureza viva que contempla uma desordem meticulosamente pensada. Para Maffesoli (1996), existe um narcisismo coletivo, uma extensão do corpo biológico para o corpo social. O mito de Narciso nos fala do Belo, da contemplação de si mesmo através dos sentidos, de compreender-se esteticamente.

Ao nosso ver, ao defender um estetismo como posicionamento de assentimento à vida, Maffesoli (1996) não prega por uma passividade que impeça a ação humana. Ao contrário, se fala em uma afetividade em ação, em uma sensibilidade coletiva como substrato de toda a vida social. Nesse sentido, as lutas que contestam o estipulado são uma luta pela valorização da existência, pela possibilidade de reunir trajetórias e experiências em estratégias de enfrentamento às violências que impedem pertencimento ao mundo por meio da dimensão sensível - se sentir nele -.

O conceito de *sensação* proposta pelo autor nos permite dimensionar a carga cultural e política envolvida nessa compreensão.

Ao identificá-la como fator da relação social (MAFFESOLI, 1996), questionamos como identificar as interferências não-sensíveis naquilo que se condiciona como expressão das sensibilidades. A afetuosidade reconhece a violência como reação que a aniquila, por isso mesmo não pode esta pertencer ao sensível. A ação humana materializa as sensibilidades, mas reflete de igual maneira uma tradição excludente e opressora.

Um posicionamento contra-hegemônico é, automaticamente, um lugar em defesa das sensibilidades. A erótica coletiva (MAFFESOLI, 1996) aprecia a pluralidade das experiências, encontra prazer nas múltiplas faces do *ethos* e entende cada uma delas como uma zona libidinosa que condensa a vitalidade humana e social. Estamos diante de uma atração pelo estar-junto (MAFFESOLI, 1996, p. 33):

A partir do momento em que se esteja de acordo sobre a correspondência orgânica que liga as pessoas, ‘as palavras e as coisas’, a partir do momento em que se reconheça que todas as situações, todas as experiências, por menores que sejam, participam de um ambiente geral, a partir do momento em que nos dediquemos a sublinhar que os imaginários de diversas espécies irrigam em profundidade a vida societal, então, para retomar uma expressão da Escola de Frankfurt, ‘a atividade comunicacional’ prevalecerá, para compreender o que chamei de ideia obsedante do estar-junto.

A cisão epistemológica moderna entre a zona do conhecimento e a zona das sensibilidades impediu uma das principais potências do vivido: a capacidade de produzir saberes práticos, contextuais e insurgentes. As experiências foram esvaziadas e relegadas a meros produtos da temporalidade cotidiana, devendo o intelectual e o objeto do conhecimento estarem alheios à vida. Em *Elogio da Razão Sensível* (1998), Maffesoli nos esclarece que tais limitações foram impostas pelo

racionalismo¹¹ na categorização e na conceituação, uma vez que estas se mostram incapazes de alcançar as forças vivas da sociedade.

Apenas uma racionalidade aberta seria capaz de contemplar a vida humana enquanto *humus*, em organicidade. Um cientificismo mais sensível e mais vivencial só poderia ser alcançado por meio de uma epistemologia dionisíaca (MAFFESOLI, 1998), em contraposição às epistemologias dogmáticas e dominantes da atualidade.

HISTÓRIA, NARRATIVAS E EXPERIÊNCIAS DAS MULHERES: EXISTÊNCIA E REMEMORAÇÃO

A historiografia tradicional, campo científico que se debruça sobre os acontecimentos marcantes da humanidade, se constituiu a partir dessa cisão entre o saber e o experienciar. Prevalece nessa área do conhecimento a valorização da neutralidade do historiador, que realiza um trabalho de desvelamento da realidade, construindo narrativas meramente descritivas dos fatos. Efeito da Modernidade, a História passa a se valer das metanarrativas, discursos considerados factualmente, para além de perspectivas diversas.

Benjamin vem criticar tal entendimento em toda a sua obra, em especial nas *Teses sobre o conceito de história* (2019). Parte do pressuposto de que a historiografia tradicional tem como bases epistemológicas a crença no mito do progresso e a universalidade da narrativa histórica hegemônica e constrói, a partir disso, o modelo de uma historiografia materialista que reformula a noção de temporalidade proposta pelo sistema moderno.

¹¹ Ao tratarmos do racionalismo, não estamos a tecer críticas à racionalidade em si. Reconhecemos, assim como Maffesoli, que o pensamento científico não pode se desvincular por completo da razão, mas que é urgente a necessidade de incorporar neste campo do conhecimento os saberes obtidos nas experiências, por meio das sensibilidades.

O tempo progressista é, para Benjamin (2019), um tempo homogêneo e vazio, que deixa de situar os acontecimentos no tempo e no espaço e que desconsidera as potencialidades do passado. Em contraposição, o autor elabora o conceito de *tempo messiânico* (ou espírito *messiânico*), este por sua vez cíclico. O messianismo prega o retorno ao passado como forma de contestar os acontecimentos presentes; defende, de outra maneira, uma presentificação do passado, um Agora (*Jetztzeit*) que concentra todos as três dimensões do tempo, passado, presente e futuro.

A importância de retorno ao passado reside no entendimento de que a História, tal como se consolidou, resulta das sucessivas vitórias dos poderosos frente aos oprimidos. Esse cenário estruturou a realidade moderna de maneira que aos testemunhos das vítimas de violências historicamente perpetradas não se confere validade de documento histórico capaz de vencer com as metanarrativas hegemônicas. Apenas através da *rememoração*, exercício capaz de salvar as pessoas do esquecimento (BENJAMIN, 2019), se torna possível acessar os aspectos existenciais nas narrativas das(os) subalternizadas(os).

A experiência é, assim, anamnésica em sua natureza. Benjamin (2015) procura compreendê-la a partir da relação existente entre as memórias voluntárias e as memórias involuntárias. As primeiras são retomadas pela ação humana consciente, que se vale das recordações para acessar episódios determinados. As segundas, por sua vez, se encontram em um domínio inacessível, isolado, mas que concede às experiências humana um caráter mítico, ritualístico, sensível.

A ancestralidade característica das memórias involuntárias se apropria do passado relegado pelo historicismo tradicional e relaciona os aspectos subjetivos da pessoa que rememora aos aspectos coletivos transmitidos pela tradição. Isso permite uma maneira de ser e estar no mundo em grande parte inacessível ao racionalismo. Somente pelas vias de uma Racionalidade Aberta se torna possível alcançar as experiências em sua plenitude.

Esse aspecto híbrido das experiências é contemplado, ao nível do Imaginário, pelo conceito de *trajeto antropológico* proposto por Durand (2012), qual seja a constante interação entre as pulsões subjetivas e o meio cósmico e social. As experiências nos permitem, assim, pensar maneiras de ser e de estar no mundo (subjetividades); de se apropriar desse mundo (impulsos externos); e de partilhar o mundo com outras pessoas, por meio do intercambiamento (relações sociais).

Esses aspectos fundamentaram a busca pela passagem de uma história descontextualizada para uma perspectiva que elucidasse as experiências próprias das mulheres, cujas narrativas foram silenciadas pelo processo de dominação. A história tradicional se consolidou enquanto representação do imaginário masculino (PERROT, 2009), uma vez que as narrativas masculinas foram historicamente elevadas à condição de metanarrativas.

A chamada historiografia feminista se constituiu, assim, enquanto movimento que buscou não apenas denunciar a ausência de mulheres na História, visibilizando-as, mas compreender as diferentes formas de ser mulher e de se sentir afetada pela categoria 'gênero' (ANDÚJAR, 2012). Rago (2012) aponta que, em um só tempo, a historiografia feminista desmistificou as noções de objetividade e neutralidade e reconheceu os valores masculinos impregnados nos padrões de normatividade científica.

Uma atitude que reconheça a importância histórica das experiências das mulheres no processo de desnaturalização das identidades de gênero não pressupõe o discurso de que o vivido representa fielmente o real, mas que as realidades são constituídas por diferentes perspectivas. Nesse sentido, nos aproximamos de Scott (1998) ao encontrar nas experiências um meio de questionar as relações de poder por meio das quais as pessoas se situam e são situadas.

PENSANDO UM SABER CIENTÍFICO SENSÍVEL A PARTIR DAS NARRATIVAS DAS MULHERES

A sociedade pós-moderna é marcada por manifestações revolucionárias que trazem consigo o questionamento da noção de sujeito sólido construída pelo essencialismo, que dicotomiza relações bastante complexas e diminui os fatos orgânicos a meros conceitos fechados e mortos. Na racionalidade aberta, a realidade sentida é englobada à produção epistemológica, levando em conta assim aspectos como imaginário social, a experiência, o imagético, que não possuem espaço dentro de uma lógica racionalista fechada (MAFFESOLI, 1998).

A fragmentação do sujeito evidencia a falência das narrativas e conceituações epistemológicas duras, desestabilizando a lógica cartesiana e dicotômica do sujeito, na qual saberes femininos são desconsiderados e relegados à categoria da “irracionalidade”. A ciência hegemônica, por se localizar em uma ordem de racionalismo fechado, na qual as mulheres assumem uma dimensão natural da vida, retratadas como seres dotados de obscurantismo, enquanto, em contraposição, o masculino significa luzes e razão (BANDEIRA, 2008).

Nesse contexto, Foucault pensa a possibilidade de construir novos modos de existência, relacionadas a formas de pensar a relação de si consigo mesmo e com o outro, por meio do que ele chama de “estéticas da existência” ou “artes do viver”, em distanciamento a concepção cristã de indivíduo, pautada na primazia da alma sobre o corpo.

O que propomos é que será no corpo que o conhecimento será vivido e sentido. Não se trata de desprezar a razão enquanto meio científico de compreensão capaz de interpretar os fatos sociais, mas de aprimorá-la, relacionando-a à vida, à natureza e a organicidade das relações, tornando possível o exercício de um cientificismo mais encarnado e mais sensível (MAFFESOLI, 1998), o que requer o

deslocamento metodológico para uma ciência mais encarnada, que procure valorizar os conhecimentos de atores sociais, tais como o senso comum (CARDOSO; CARVALHO, 2018), e que sejam capazes de perceber esses processos de complexificação, sobre isto, aponta Maffesoli (1998, p. 49):

É preciso saber desenvolver um pensamento audacioso que seja capaz de ultrapassar os limites do racionalismo moderno e, ao mesmo tempo, compreender os processos de interação, de mestiçagem, de interdependência que estão em ação nas sociedades complexas.

É no corpo que as que as opressões de gênero refletem e são refletidas, por meio de um sistema de representações produtores de signos construídos discursivamente com o auxílio da linguagem e que, por meio dela, se inscreve na cultura e nas práticas. Em face disso, o feminismo, enquanto linguagem, prática cultural e política, conduz a formação de signos outros, sendo assim uma possibilidade de subjetivação (RAGO, 2013).

A ciência atua como um importante difusor desses signos, contudo, diferente do que prega o racionalismo, o olhar sobre esses signos não é neutro, ou “inocente”, como preconiza Cecília Santos, mas cruzado por marcadores sociais de gênero, a depender do sujeito cognoscente (SANTOS apud CARDOSO, 2019). Donna Haraway coloca essa questão ao propor uma doutrina feminista da objetividade, que tem por base o que ela chama de “saber situado” (CARDOSO, 2019).

Para Gebara (2008), a posição social na qual o sujeito ocupa é determinante na sua reprodução de conhecimento de mundo, condicionando-o, de modo a negligenciar algumas concepções e valorizar outras. Assim, quando se discute a experiência feminina enquanto um paradigma de apreensão de conhecimento, faz-se necessário realizar esta autocrítica no sentido de que a própria epistemologia feminista pode reproduzir padrões coloniais de

conhecimento, valorizando determinadas experiências de algumas mulheres em detrimento de outras, como sinaliza pensadoras como Bell Hooks e Sandra Harding.

O sujeito não preexiste à experiência, mas constitui-se nela na medida em que a vivência (FOUCAULT apud RAGO, 2013). Nesse sentido, Gebara (2008) chama atenção para o conhecimento produzido por mulheres no doméstico, no cotidiano informal, por meio do sentido, vivido e dialogado, o que ela denomina de *epistemologias da vida ordinária*.

Para Joan Scott (1998), o conhecimento se constrói a partir da visão, a “apreensão direta e imediata de um mundo de objetos transparentes”, mas deve ser reproduzido através da escrita, para que se dê visibilidade desta experiência a grupos distintos. Nesse sentido, escrever é político, na medida em que é um instrumento de legitimação das epistemologias femininas, ao retirar a condição feminina de um anonimato histórico e político (ARTIÈRES apud RAGO, 2013).

É por meio da linguagem que é possível compreender os sistemas de signos e representações construídos discursivamente e refletidos nos corpos, e é por meio dela que se desconstrói noções consideradas pelas epistemologias hegemônicas como sendo naturais e pré-discursivas. Assim, as narrativas femininas deve ser historicizada, para que possa demonstrar uma perspectiva de mundo outra (SCOTT, 1998). Nesse sentido, a experiência atinge um novo patamar epistemológico na medida em que deixa de ser entendida enquanto a origem do conhecimento em si mesma, para se tornar objeto de estudo, sobre e a partir do qual se produz conhecimento (SCOTT, 1998).

CONSIDERAÇÕES

Propomos uma ciência *encarnada*, mais atenta a vitalicidade e dinamicidade das relações humanas, e que propicie um entendimento de mundo que observe as diferentes experiências, sobretudo a do subalterno. Entendemos que a ciência hegemônica produz e reflete práticas discursivas que visam a manutenção do sistema de dominação, mas que também traduzem lutas e formas de resistências.

Assim, nesse espaço de disputas ideológicas, as narrativas femininas oferecem um outro olhar sobre o mundo, fornecendo um deslocamento de perspectiva e possibilitando pensar a diferença. O rompimento com a ideia da existência de um sujeito racional universal propicia a formação de conhecimento a partir de diferentes espectros, ao incluir as formações histórico-discursivas em que o sujeito se encontra inserido e sua incidência na produção de subjetividades.

REFERÊNCIAS

ANDÚJAR, El Género de la Historia: aportes y desafíos para el estudio del pasado. In: VIANO, C. (org). *Miradas sobre la historia: fragmentos de un recorrido*. Rosario: Prohistoria, 2012.

BANDEIRA, L. A contribuição da crítica feminista à ciência. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 16, n. 1, jan/abr, p. 207-228, 2008.

BENJAMIN, W. Charles Baudelaire: um poeta na época do capitalismo avançado. In: *Baudelaire e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, W. *O anjo da história*. Organização de João Barreto. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CARDOSO, Fernando da Silva; CARVALHO, Mário de Faria. Questões teórico-epistemológicas à pesquisa social contemporânea: o pesquisador, o ator social e outros aspectos. *Cadernos da Fucamp*, v. 1, n.30, p. 187-201, 2018.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GEBARA, Ivone. As epistemologias teológicas e suas consequências. *In: NEUENFELDT, Eliane; BERGSCH, Karen; PARLOW, Mara (orgs.). Epistemologia, violência, sexualidade: olhares do II Congresso Latino-Americano de Gênero e Religião*. São Leopoldo: Sinodal, 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2018.

MAFFESOLI, M. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MAFFESOLI, M. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

PERROT, M. *Mi historia de las mujeres*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica, 2009.

RAGO, M. *Epistemologia feminista, gênero e história*. Compostela: CTN, 2012.

RAGO, M. *A aventura de contar-se: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

SCOTT, J. A invisibilidade da experiência. *Proj. História*, São Paulo, v. 16, p. 297-325, 1998.

SUASSUNA, A. *Iniciação à Estética*. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

9

Luís Massilon Silva Filho

O CORPO:
CONSTRUÇÕES
TEÓRICAS A PARTIR
DE JUDITH BUTLER
E GILLES DELEUZE

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.161-182



INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa apreender algumas construções teóricas a partir da distinção entre as categorias do pensamento propostas por Judith Butler e Gilles Deleuze para evidenciar os seus respectivos axiomas sobre questões que envolvem a constituição, a forma de vivência e a expressão gendrificada de corpos dissidentes. Consideramos, então, que o corpo, possivelmente, revela a nossa constituição subjetiva, materializada pelos discursos e movimentos produzidos. Este estudo é um levantamento teórico sobre o pensamento dxs referidoxs autorxs no que concerne à categoria 'corpos', realizando uma releitura teórica desconstrutiva da formação de identidade de gênero de sujeitxs que vivenciam o que é considerado como "corpos falantes" e/ou "corpos invisualizados".

Partimos de um tema relevante, a fabricação de corpos na contemporaneidade, para refletir sobre a seguinte questão: de que maneira se encadeiam nos discursos teóricos de Judith Butler e Gilles Deleuze as construções da categoria corpo e de sua identidade de gênero? Assim, o objetivo geral da proposta é estudar a categoria corpo e sua identidade de gênero a partir de elementos teóricos que se encadeiam no pensamento de Judith Butler e Gilles Deleuze.

No estudo apresentamos uma revisão de literatura a partir dos constructos teóricos de Judith Butler (2012), que apresenta em sua obra a ideia de "inserir-se/referendar-se nos corpos concretos e o vivido neles" (GARCIA; RODRIGUEZ, 2017), o que nos coloca diante da premissa de que o corpo só existe a partir do discurso que o nomeia.

Da mesma forma, Gilles Deleuze (1998) nos apresenta a proposta de Esquizoanálise, que preconiza o processo de constituição da subjetividade como processo envolvido pelo desejo e pela produção de saberes, no qual o corpo se apresenta em construção, como um corpo sem órgãos.

Segundo Butler (2012), o corpo é uma construção que constitui xs sujeitxs com base em marcos de gênero, dando-lhe uma existência de significados e significantes anteriores à demarcação e à internalização do seu gênero. É sobre esse termo que a autora propõe, no início do seu trabalho, o questionamento e a análise dessa categorização. Para ela, é fundamental que sejam feitas alterações significativas nas noções constituídas de gênero, a fim de desconstruir identidades pré-estabelecidas que impedem de compreender como essas categorias são situadas política e historicamente.

Deleuze e Guattari (1997) apresentam a caracterização de conceitos como rizoma, multiplicidade, linhas, estratos, segmentaridades, imanência, intensidades, agenciamentos e seus tipos, corpos sem órgãos e sua construção. Visam compreender como se formaliza a raiz dicotômica, da lógica binária, de corpos e do gênero na sociedade estratificada e impeditiva de evidenciação de corpos diferenciados.

Os autores retratam, no centro dessa discussão, a relação dx sujeitx dissidente com seu corpo, com o fantasma, com a questão temporal envolvida pelas dimensões de vida e morte, a fim de concretizar a reinvenção da própria subjetividade. Em consonância com essa ideia, Deleuze (1998) formaliza o argumento de que a construção subjetiva, corporal, ocorre nos encontros (consigo e com xs outrxs), fazendo surgir os afetos e os desejos que nos fortalecem e que nos fazem potentes.

As reflexões construídas teoricamente, desde a leitura de Butler e Deleuze, até o momento, indicam que a exposição de corpos e identidades de gênero são fabricadas constante e limitadamente por discursos de poder. E, por outro lado, que os embates que emergem destas disputas semânticas têm possibilitado o surgimento de novas formas individuais e coletivas de idealizar a vida e a existência, criando comportamentos e modos de ser outros. Trata-se de vislumbrar sociedades em que todxs xs sujeitxs possam se recriar a partir de perspectivas com base nas quais os corpos e os gêneros

se tornem saudáveis e produtivos, exprimindo, assim, por meio das corporalidades, a potencialidade criativa e sensível.

A CATEGORIA CORPO E A SUA IDENTIDADE DE GÊNERO: A PERSPECTIVA TEÓRICA DE JUDITH BUTLER

Judith Butler tem, no campo filosófico, um postulado teórico reconhecido por apresentar um caráter revelador de conceitos que problematizam a realidade naturalizada da identidade de gênero. Questiona, de forma a dar abertura a novas reflexões e emancipações para sujeitxs discriminadxs e subalternizadxs, os saberes hegemônicos.

Butler recorre, na análise conceitual da identidade de gênero e sobre os corpos, a princípios com base nos quais sustenta que, por meio da linguagem, o corpo é materializado, visto que o discurso insere e inscreve as expressividades corporais. Ou seja, aduz sobre a consideração de que o corpo material traz em si dado discurso que tenta, *a priori*, defini-lo. Garcia e Rodriguez mencionam como Butler discute sobre este aspecto:

As categorias linguísticas que ‘denotam’ a materialidade do corpo estão elas mesmas perturbadas por um referente que não fica nunca contido completa ou permanentemente por nenhum significado que esteja (venha) dado. De fato, esse referente persiste somente como uma espécie de ausência ou perda: aquilo que a linguagem não captura, sem que, em seu lugar, impulsiona a linguagem a tentar repetidamente esta captura, esta circunscrição, o leva a fracassar. Esta perda toma seu lugar na linguagem como uma chamada ou demanda que, estando na linguagem, nunca está feita completamente de linguagem [...]. Pôr uma materialidade fora da linguagem, donde essa materialidade é considerada ontologicamente distinta da linguagem, é aprofundar a possibilidade de que a linguagem

possa ser capaz de indicar o correspondente com esse âmbito de alteridade radical. Por conseguinte, a distinção absoluta entre linguagem e materialidade, que havia de assegurar a função referencial da linguagem, diferencia radicalmente essa função". (2017, p. 243-244).

Na visão de Butler (2012), o corpo parece existir somente a partir de processos de construção do gênero, e que, além disso, nomeia o corpo, dando a ele a possibilidade de existir a partir da formação do sujeito e por meio da linguagem (CHAVES; NÓBREGA, 2015). Em suas palavras: "[...] o corpo é em si mesmo, uma construção, assim como o é a miríade de 'corpos' que constitui o domínio dos sujeitos com marcas de gênero. Não se pode dizer que os corpos tenham uma existência significável anterior à marca de seu gênero". (BUTLER, 2012, p. 30).

Butler direciona suas reflexões à explicitação das noções de "gênero" e "sexo". Suas ideias possibilitam o entendimento de conceitos a partir dos quais xs sujeitxs são categorizadxs em suas pulsões subjetivas e que é a partir de sua apresentação que muitxs tornam-se invisibilizadxs, descaracterizadxs em suas vivências de gênero. Segundo a autora, a intenção é se reportar a momentos em que seja possível perverter as categorizações e conceitos da identidade hegemônica, de modo a serem abertas frestas para que xs sujeitxs oprimidxs encontrem oportunidades de se re-fazerem e de tornarem suas vidas visíveis. Isto é, a inserção de novas dimensões de gênero, ações e atos corporais, sendo assumido um gênero fluido, concebendo identidades visíveis e corpos não mais excluídos ou biologicamente sexuados (BUTLER, 2015).

Butler observa que as identidades de gênero hegemônicas se concretizam ao identificar e igualar as pessoas como objetos, pela sua forma de se apresentar e se constituir, sendo que essa apresentação e essa constituição são dadas e firmadas pela sociedade, seguindo, exatamente, a representação dada pelo corpo biológico. Assim, a constituição genital assume, a nível do discurso, a função reificadora das opressões de gênero.

Butler não deixa de caracterizar a possibilidade de existência de um corpo materializado. Apreende, registra e questiona, por outro lado, tal materialidade como resultado de um poder, embasado por um discurso e por normas sociais regulatórias. Nesse sentido, a autora afirma que é por meio de dadas marcas que o gênero é atribuído enquanto existência dxs sujeitxs, permitindo um grau de inteligibilidade das vivências no meio cultural, conferindo (ou não) o reconhecimento de sua humanidade e, conseqüentemente, a expressão de sua primeira identidade (CHAVES; NÓBREGA, 2015).

A inteligibilidade citada por Butler se refere à característica dxs sujeitxs de manter relações sociais coerentes que deem continuidade e normalizem coerentemente sexo, gênero, desejo e corporeidade. A autora questiona, igualmente, que existem sujeitxs que vivem situações de conflitos, contraditoriedades e paradoxos quanto à constituição de seus processos de identificação, demonstrando, assim, uma condição de existência outra. São sujeitxs que desejam a experiência de uma vida “habitável”. As pessoas que vivem tal paradoxo estão sujeitas ao não-reconhecimento por estarem fora dos padrões da (hetero)normatividade e são, assim, consideradas desajustadas, anormais e, logo, invisibilizadas.

Judith Butler afirma que as questões que acompanham a ordem heteronormativa re-criam o corpo quando este se percebe sexuado. O sexo biológico toma “proeminência”, de caráter naturalizado, com propriedades específicas, tornando inadmissível a classificação do humano a partir de componentes fluidos. A norma é refém da naturalidade, está estruturada na “atração mútua, nas relações heterossexuais e na possibilidade da reprodução” (ano 1993, p. 3).

É a partir do sexo biológico, nomeado pelo discurso, que são atribuídos valores com base nos detalhes anatômicos, que surge a forma e o comportamento feminino e masculino binários. Butler afirma: “Neste sentido, o que constitui a fixidez do corpo, seus contornos, seus

movimentos serão inteiramente material, mas a materialidade vista como o mais produtivo efeito do poder”. (apud NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 12).

Presume-se, então, o argumento de que a partir do discurso, da linguagem, torna-se uno o significante dado ao corpo pela inteligibilidade que produz o sexo enquanto vivência de gênero e a heterossexualidade fundada como a única normalidade. É estabelecida a construção social das diferenças, embasada por estratégias que dão vazão à sua mera representação. Compreende-se, desta forma, a construção social dos gêneros como sendo também a criação cultural do sexo, do corpo biológico e da sexualidade (esta advinda como alicerce do conceito hegemônico sobre o humano).

Segundo Navarro-Swain (2000) a argumentação de Butler é pertinente, pois indica que se o sexo biológico fosse um dado anatômico e o gênero uma construção cultural, o sexo não seguiria necessariamente o gênero de modo binário no espaço e no tempo. A oposição sexo/gênero em um sistema binário é desconstruída por sua própria explicação:

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero torna-se um artifício livre e flutuante, com a consequência que homem e masculino podem tanto adquirir significação num corpo de fêmea ou de macho, e a mulher e o feminino num corpo de macho tão facilmente quanto de fêmea. (BUTLER, 2012, p.26).

Um ponto significativo das linhas propostas por Butler (1991, p. 18) é que: “[...] como e onde atuo enquanto ser é a forma como este ‘sendo’ se torna estabelecido, instituído, circulante e confirmado”. Este trecho permite inferir que a partir da identidade de gênero x sujeito formula sua própria imagem e se afirma, visto que o *eu* se concretiza na possibilidade de *ser*, através de práticas e representações próprias do si-mesmo. Ou seja, falamos de quando x sujeito age e expressa sua sexualidade articulada e consonante com o gênero criado.

Conforme Butler (1993, p. 107): “a coerência do gênero, que se realiza na aparente repetição do mesmo se produz como seu efeito a ilusão de um sujeito precedente e volitivo”. Igualmente, o gênero não é a performance de um ato eleito a *priori* por um/uma sujeito, mas sim, o gênero é performativo no intuito de expressar x sujeito que se constitui, livremente. Para Butler (1991), x sujeito é um constructo performativo, assim como as identidades e os gêneros. Nesses termos, a teoria da performatividade butleriana apresenta a categorização fixa de identidade de gênero masculina e feminina transformada em uma construção que se faz e se refaz por meio de influências culturais e sociais (CHAVES; NÓBREGA, 2015).

Sob o olhar de Judith Butler (2012), o gênero é um modo de ser corporal, uma conjunção de modelos performativos que se direcionam à construção de um sentido intencional, que se interpõe como elemento da fantasia ou de fabricação que se re-produz na superfície corporal (CHAVES; NÓBREGA, 2015).

Nas palavras de Butler,

Atos, gestos e desejo produzem o efeito de um núcleo ou substância interna, mas o produzem na superfície do corpo, por meio do jogo de ausências significantes, que sugerem, mas nunca revelam, o princípio organizador da identidade como causa. Esses atos, gestos e atuações, entendidos em termos gerais, são PERFORMATIVOS, no sentido de que a essência ou identidade que por outro lado pretendem expressar são FABRICAÇÕES manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos. O fato de o corpo gênero ser marcado pelo performativo sugere que ele não tem status ontológico separado dos vários atos que constituem sua realidade (2012, p. 194).

As situações paradoxais expressas por corpos dissidentes ordenam a possibilidade de manter suas existências, questionando o não-reconhecimento de suas subjetividades frente à manutenção de

normas vigentes, e, por isso, considerados menos “humanos” do que aqueles reconhecidos como “ajustados”, “normais”. Tais sujeitos são ameaçados de serem invisibilizados e desfeitos, como se não fizessem parte do que é humano. Por isso a necessidade de tais pessoas serem incorporadas às normas de reconhecimento.

As corporalidades são desfeitas pela exigência das normas de gênero estabelecidas, o que impõe aos corpos normalizações restritas como forma de terem reconhecimento social. Assim, Butler (2006) sugere que os estudos sobre corpos dissidentes devem ser orientados para as questões que conferem “habitabilidade” a esses sujeitos. A tarefa desses estudos e movimentos reflexivos é de lutar para refazer a realidade, de refutar as normas estruturalistas que regem o humano, de negociar o que é habitável. Para ela, todos os pesquisadores de gêneros e sexualidades devem levar em consideração a socialização da vida corporal e a situação paradoxal de vivência das corporalidades. Os corpos guardam vulnerabilidades que os relacionam, primeiramente, uns com os outros, e com as normas sociais que os regem (PINO, 2007).

Ou seja, por intermédio das representações sociais veiculadas pela linguagem, o gênero é expresso em corpos sexuados. A desconstrução de tal processo possibilita a superação de polaridades estabelecidas quanto ao dueto sexo/gênero, indicando a premissa de que é o ‘gênero que cria o sexo’. O sexo biológico não mais suporta a condição binária da sexualidade e “passa a ser igualmente signo produzido no próprio seio do agenciamento social” (NAVARRO-SWAIN, 2000, p.19). Neste sentido é performativo, como acentua Butler, instalando sua condição real no próprio discurso que o descreve. Assim, o sexo passa a ser pensado “[...] não mais como um dado corporal sobre o qual o construto do gênero é artificialmente imposto, mas como uma norma cultural que governa a materialização dos corpos” (1993, p. 3).

A partir da vertente butleriana, ampliamos a reflexão sobre o corpo no campo filosófico, traduzido pelas induções de Gilles Deleuze

com colaborações de Félix Guattari, ou seja, pensar em uma sociedade em que deve prevalecer a adesão ou cumplicidade de todos/as ou as cidadãos/cidadãs no transcorrer da possível configuração de um modelo de integração que se pretende consensual e mesmo universal. O corpo, dessa maneira, tem que ser o mais saudável e produtivo possível, extraindo-se dele o máximo de sua potencialidade criativa.

GILLES DELEUZE E O CORPO SEM ÓRGÃOS

Torna-se importante apresentar, primeiramente, uma das ideias centrais do pensamento deleuziano, a noção do devir, isto é, compor em nossos corpos algo inusitado a partir do encontro com o outro, ingressando constantemente em possíveis linhas de fuga desterritorializantes. Segundo Deleuze (1996), são linhas que mudam de natureza ao se conectarem umas com as outras, caracterizando uma multiplicidade que, por sua vez, no seu crescimento, constitui o agenciamento que é, precisamente, a ampliação das dimensões que proporcionam à multiplicidade de forma e de conexões.

Entre sujeitos supostamente identificáveis e fechados em si mesmos o que existe é uma composição de afetos, uma mistura de corpos, é afirmar que cada sujeito pode ser definido por uma lista de afetos e devires, quer dizer, ele é por si só, uma multiplicidade de acontecimentos que nunca cessam de assediá-lo e de gerar efeitos diferenciados em sua vida (DOREA, 2002).

Relacionado a esse conceito, compondo a noção de multiplicidade citada anteriormente, existe a noção de que é necessário criar um “múltiplo” (Deleuze, 1995), ressaltando que é retirando a unidade do múltiplo que se pode constituir aquilo que Deleuze (1995) nomina de “Rizoma”. Esse conceito proporciona o conhecimento de que a partir

de um ponto do rizoma é possível se conectar a qualquer outro ponto do mesmo, complementando a ideia de que não existam pontos, mas linhas (por constituírem a multiplicidade podem ser denominadas de linhas de fuga ou de desterritorialização). A referida multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas dimensões, segmentaridades que não são mais estratificadas ou territorializadas. Nesse conjunto há espaço para linhas de desterritorialização, que causam a ruptura no rizoma, mesmo sendo, ao mesmo tempo, parte dele (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Sobre a relação com a sexualidade, retomamos a partir da produção dos autores a seguinte noção: “O rizoma [...] é uma liberação da sexualidade, não somente em relação à reprodução, mas também em relação à genitalidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 28). Ao interseccionarmos a construção, distinguimos que um rizoma não representa o início de algo e, muito menos, o seu encerramento, trata-se daquilo que se posta no intermédio, no ser-entre, tendo como premissa a continuidade do “e”. Adquire força para implodir, destituir vertentes enraizadas, estando, assim, caracterizado ora como padrão, ora como “decalque transcendente”, facilitando fugas e, às vezes, permanecendo em processo de “imanência” que reverte o modelo.

Nesse sentido, o reconhecimento por parte de sujeitos de quais afetos permeiam o seu corpo e que tipo de formação se dará pela relação com os afetos de outros corpos, veicula a noção de transformação mútua na relação com o outro, de modo que o corpo se potencializa no processo de singularização. Sobre este aspecto Deleuze explicita que:

“Não sabemos nada de um corpo enquanto não sabemos o que pode ele, isto é, quais são os seus afetos, como eles podem ou não compor-se com outros afetos, com os afetos de um outro corpo, seja para destruí-lo ou ser destruído por ele, seja para trocar com esse outro corpo ações e paixões, seja para compor com ele um corpo mais potente”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 105).

Deleuze e Guattari (1997, p. 105) afirmam que “temos que cuidar de nossos devires, para não sermos carregados por nossas percepções ou memórias, que estão nos assediando a todo momento, queiramos ou não”. Assim, não é o mesmo que falar em uma desterritorialização absoluta, mas de uma dinâmica constante de desterritorializações e singularizações autorreferentes: a heterogênese (DOREA, 2002).

Seria um erro acreditar que basta tomar a linha de fuga ou de ruptura. Antes de tudo, é preciso traçá-la. E depois ela própria tem seu perigo, que talvez seja o pior. Não apenas as linhas de fuga, de maior declive, correm o risco de serem borradas, segmentarizadas, [...], mas elas têm um risco particular a mais: virar linhas de abdução, de destruição, dos outros e de si mesma. (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 105).

A reflexão nos coloca diante da possibilidade de vislumbrar xs sujeitxs enquanto seres expressivxs, mas aprisionadxs em territórios existenciais fixos e intransponíveis. Que por sua condição interpretativa de si mesmos, podem se enxergar como seres em formação contínua, “pura imanência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992). Elevam a possibilidade de resgatar a posse do seu processo de heterogênese. Isso acontece na mesma dinâmica do movimento ininterrupto de desterritorialização, no qual cada sujeitx pode desenvolver, diante de si, uma dinâmica constante de abertura para novas possibilidades de alteridade e do devir (DOREA, 2002). Sobre este argumento Guattari (1992, p. 29) afirma que: “O fato de se formar em Territórios existenciais singulares lhe confere, com efeito, uma potência de heterogênese, quer dizer, de aberturas para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes”.

Em *Mil platôs*, vol. 3, texto 6, de 28 de novembro de 1947, “Como criar para si um corpo sem órgãos?”, Deleuze assinala que: “é sobre o corpo que dormimos, velamos, que lutamos, lutamos e somos vencidos, que procuramos nosso lugar, que descobrimos nossas felicidades inauditas e nossas quedas fabulosas, que penetramos e somos penetrados, que amamos” (1996, p.10).

Como, então, podemos encontrar o nosso corpo? A questão é que não se trata de encontrar, uma vez que ele não está pronto ou dado. É preciso cria-lo. O Corpo sem órgãos é, então, um “exercício”. “Não é uma noção, um conceito, mas, antes, uma prática, um conjunto de práticas”. Criar para si um Corpo sem Órgãos (CsO) é uma “experimentação inevitável” (ZEPPINI, 2010, p. 110). Neste sentido, Zeppini caracteriza que conjecturar um CsO não quer dizer fazer um corpo destituído de órgãos. Quanto a esta noção, Deleuze e Guattari (1996, p. 12) enfatizam que:

Em suma, entre um CsO de tal ou qual tipo e o que acontece nele, há uma relação muito particular de síntese ou de análise: síntese a priori onde algo vai ser necessariamente produzido sobre tal modo, mas não se sabe o que vai ser produzido; análise infinita em que aquilo que é produzido sobre o CsO já faz parte da produção deste corpo, já está compreendido nele, sobre ele, mas ao preço de uma infinidade de passagens, de divisões e de sub-produções. [...] O corpo é tão somente um conjunto de válvulas, represas, comportas, taças ou vasos comunicantes: um nome próprio para cada um, povoamento do CsO, [...] O que povoa, o que passa e o que bloqueia?

Não estamos falando de um corpo dilacerado. Podemos dizer que um corpo sem órgãos é real. Não se trata de uma realidade extensa, quantificável e mensurável. O corpo sem órgãos é tão real quanto as partes extensas do mundo em que vivemos, a diferença, no entanto, é que tal realidade não é a mesma dos objetos que nos rodeiam, mas sim uma realidade “intensiva”. Estamos falando de intensidades! Não se trata de um lugar, uma “cena” ou “nem mesmo um suporte”, sobre o qual as coisas acontecem, mas de um espaço intensivo, povoado por intensidades em constante movimento (ZEPPINI, 2010).

Os corpos sem órgãos são criados por força de certos encontros, e a criação deles leva-nos a fugir da estratificação, a escapar da organização extrema, que tenta, a todo o momento, determinar quem somos, o que podemos e o que não devemos fazer, aonde ir, como

agir, o que pensar e como sentir. O CsO se opõe a “organização dos órgãos que se chama organismo”, de modo que: “Seus inimigos não são os órgãos. O inimigo é o organismo”. (ZEPPINI, 2010, p. 112).

Deleuze e Guattari (1996, p. 20) inferem que o “Juízo de Deus” retira o corpo da imanência, por intermédio da construção de um organismo que tem a sua significação instituída a partir de sujeitos estratificados. Nesse sentido,

O organismo não é o corpo, o CsO, mas um estrato, quer dizer um fenômeno de acumulação, de coagulação, de sedimentação que lhe impõe formas, funções, ligações, organizações dominantes e hierarquizadas, transcendências organizadas para extrair um trabalho útil. [...]. Nós não paramos de ser estratificados. [...]. O CsO grita: fizeram-me um organismo! Dobraram-me indevidamente! Roubaram meu corpo! [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 19).

A luta metaforizada pelos CsO está relacionada com a ideia de estratos. O que são? Como se dão os estratos? O que é uma superfície de estratificação? Aproximando-se da biologia e da geologia, Deleuze e Guattari (1996, p. 19) ilustram os estratos como “camadas” responsáveis por “formar matéria, aprisionar intensidades ou fixar singularidades”.

Os estratos funcionam como capturas ou “agarras” que retêm tudo o que opera por “codificação e territorialização”. É um jogo constante de fuga e de captura no qual os estratos fixam e o CsO foge; os estratos codificam e estratificam enquanto o CsO descodifica e desestratifica (ZEPPINI, 2010, p. 113).

Os autores referendam, sistematicamente, a ideia de que os estratos concebem os CsO de maneira grotesca diante daquilo que se destina à ação. Assim, no trecho a seguir, vê-se que o corpo se dispõe em um organismo assim constituído.

Consideremos os três grandes estratos relacionados a nós, quer dizer, aqueles que nos amarram mais diretamente: o or-

ganismo, a significância e a subjetivação. A superfície de organismo; o ângulo de significância e de interpretação, o ponto de subjetivação ou sujeição. Você será organizado, você será um organismo, articulará seu corpo – senão você será um depravado. Você será significante e significado, intérprete e interpretado – senão será desviante. Você será sujeito e, como tal, fixado, sujeito de enunciação rebatido sobre um sujeito de enunciado – senão você será apenas um vagabundo. Ao conjunto de estratos, o CsO opõe a consistência, a experimentação como operação sobre este plano (nada de significante, não interprete nunca!), o nomadismo como movimento (inclusive no mesmo lugar, ande, não pare de andar, viagem imóvel, dessubjetivação). (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 20-21).

Assim, os autores evidenciam que o objetivo não é desestruturar, ou mesmo desconsiderar um organismo, mas sim demonstrar que até mesmo o que fazemos diariamente significa estar corporalmente aberto a relações, interconexões, que “supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuição de intensidades” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 20). Se desfazer de um organismo não é algo mais fácil que arrebatá-lo a consciência do sujeito ou ressignificar o inconsciente da condição significante da interpretação.

Por isso, a desestratificação não é imediata, visto que é necessário mantermos em ação partes do organismo que é denominado de plano de organização, a fim de que se possa haver alguma oposição deste com o plano de consistência, implicado com a desestratificação.

Assim, postula-se que um CsO não existe de maneira desordenada, pois é necessária considerar que o sujeito é constantemente estratificado e que oscila invariavelmente em relação ao plano de consistência ou de desterritorialização nos quais se insere.

Sobre este aspecto apreendemos os seguintes excertos: “que nós não o fazemos todos os dias”, pois “não paramos de reconstruir um no outro, ou de extrair um do outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1997,

p. 59). Desse modo, para que se caracterize esse corpo, é preciso que existam alternativas de sobrevivência e que estas se apresentem a partir da criação de um CsO. Afinal, seria necessário

[...] fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjunções de fluxos, experimentar segmento por segmento dos contínuos de intensidades, ter sempre um pequeno pedaço de uma nova terra. [...]. É somente aí que o CsO se revela pelo que ele é, conexão de desejos, conjunção de fluxos, *continuum* de intensidades. [...]. (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 22-23).

O referido processo parte da deposição da consciência, de seu falso poder de controlar o corpo e, assim, de abrir possibilidades para a percepção, para sentir as intensidades provenientes do próprio corpo. Tal movimento sugere a constituição do corpo de outra forma que não unicamente pelos órgãos. Assim, Corpo sem Órgãos é matéria intensa, não estratificada. Orlandi (2000, p. 63) descreve-o como

[...] 'imantações de linhas de fuga' que acontecem nos encontros, ou seja, nos momentos intensivos que 'explodem sentidos', os mais diversos, 'os órgãos são intensificados de tal modo que se tornam nesse entretempo aiônico, nesse entretempo de eternidade, independentes da forma de organismo'. [...] é somente nos encontros intensivos que os órgãos são momentaneamente liberados da forma de organismo, das relações estruturais em que eles funcionam em consonância com necessidades vitais.

A questão colocada é, portanto, a busca por modos de reconhecimento mútuo dos corpos, ou seja, sobre os encontros com corpos que se componham conjuntamente e que projetem a potência de si e da(o) outra(o). Que apresentem possibilidades e outros mundos. Nesse processo de intensidades podemos mencionar a ideia de que o corpo

Acontece nos encontros intensivos, tudo o que dissemos dos encontros extensivos, ou seja, temos a consciência dos corpos

e dos sentimentos em questão, porém, nestes casos, existe algo a mais: somos tomados de tal maneira que somos forçados a sentir para além da sensibilidade empírica, a imaginar para além da imaginação voluntária, a ser arrebatado por lances de memória incapaz de localiza-los nos detalhes de um tempo e lugar determinados. (ZEPPINI, 2010, p.130).

A referida afirmação reporta à “subjetivação”, que determina a necessidade de alcançar a experiência de si, o modo de ser, pensar e agir, descaracterizando a fixação de padrões fixos de ser. Para desfigurar a ineficácia de ser, fazendo uso de fugas, rupturas, novas maneiras de pensar, de imaginar, de sentir, de cheirar e de sorrir, e sobre que mundos podem significar a criação potente da vida (ZEPPINI, 2010, p. 118).

O CsO, um ‘campo de imanência do desejo’, conjuga a abstração e o desfazimento do *eu* para que possa existir a compreensão do desejo. Não é a mera subjetivação, os fatos vividos ou relativos às coisas e pessoas, mas algo a ser traduzido, com investimento sensível a nível da percepção e das experiências, ou seja, o corpo como substância que não está qualificada, mas como algo a surgir, como ‘princípio imanente da produção’, como afeto e produção.

A noção de CsO metaforiza o desejo. É por meio dele que se deseja. São as imantações de linhas de fuga – “pontas de desterritorialização” (ZEPPINI, 2010) – que percorrem e rompem os estratos de organismos biológicos, que desordenam o funcionamento randomizado dos corpos por intensificação dos órgãos, que desarranjam a consciência desses corpos e fazem do inconsciente um meio de experimentação e de desejo. Os CsO abalam, por nomadismos, as identidades fixas, abrem espaço para que sejam criadas maneiras outras de se relacionar com outros corpos, nos inúmeros verbos que fazem uma vida (ZEPPINI, 2010).

É o mapa dos afetos que, nesse processo, possibilita entender o poder de afetar e de ser afetado. A potencialidade interpretativa das experiências e percepções do Corpo sem Órgãos, agencia alianças que

permitem construir corpos em plenitude, na intensidade em passagem e na circulação, ressaltando a noção de cuidados protetivos com o corpo orgânico. Sobre este trajeto Deleuze e Guattari citam que:

[...] Busca-se [...] re-pensar e re-inventar modos de vida em que o corpo e o pensamento operem juntos o aumento de sua potência de agir e pensar [...], esta atenção ao intensivo é o que se percebe na segunda frente de batalha [...], aquela que diz respeito ao corpo sem órgãos e às intensidades que nos tomam em certos encontros. [...]. Atingir o CsO não é coisa que se faz de uma só vez, 'desestratificando grosseiramente', é preciso trabalhar com 'uma lima muito fina' e buscar os 'pontos' nos quais é possível 'paciente e momentaneamente desfazer esta organização dos órgãos que se chama organismo (1996, p. 23).

Sendo assim, ao invés de centrarmos o debate sobre indivíduos exclusivamente comunicantes ou aprisionados em territórios de existência imutáveis, rígidos e irremovíveis, devemos alcançar modos de interpretar a si-mesmos como sujeitos em formação, de maneira que se possa desempenhar o domínio do processo de heterogênesse, localizando o que Deleuze e Guattari (1992) nominam de "Pura Imanência". Dorea comenta a respeito desta noção que:

É o mesmo que pensarmos em um movimento contínuo de desterritorialização, no qual cada indivíduo, em sua multiplicidade, caminhasse na direção do que Guattari chamou por 'Co-gestão com a produção da subjetividade', desenvolvendo diante de si uma dinâmica constante de abertura para novas possibilidades de alteridade e do devir outro (2002, p.106).

Expõe, igualmente, os mecanismos que envolvem o campo de imanência, referido como plano de consistência, e a sua construção. Pois, em certas situações, podemos tê-lo em formações sociais muito diferentes e relacionados a agenciamentos múltiplos, "perversos, artísticos, científicos, místicos, políticos, que não têm o mesmo tipo de corpo sem órgãos" (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 17). Portanto, o CsO é construído aos poucos, ponto a ponto, e em ocasiões de

cruzamentos monstruosos entre suas linhas. O plano de consistência seria, portanto, o conjunto de todos os CsO, caracterizando a autêntica e única multiplicidade de imanências, os devires.

ALGUMAS NOTAS...

As obras de Butler e Deleuze remetem à significação filosófica da possibilidade de entender como se processa ao estudo do corpo e de suas intencionalidades.

Ambxs apresentam questões relativas às transformações identitárias, de forma a percorrer e transcender espaços hegemônicos e binários que determinam papéis de gênero e corporalidades. As leituras teóricas dxs autorexs permitem a visualização de outras representações possíveis e que podem corroborar com a instituição de novas relações sociais.

Analisamos a partir do aporte teórico de Judith Butler que o gênero é uma atitude corporal, traduzida na busca por atos fluidos que o recriem, que direcionem à construção de sentidos e significações diante da percepção de que o corpo é fantasioso, fabricado a partir do que é múltiplo em se tratando de sua dimensão corporal e de gênero.

Outro aspecto a considerar nas ideias da autora é a linguagem. O discurso condiciona a subversão do corpo ao se deslocar a partir de normas de gênero, de forma a renunciar identidades que estão relacionadas às normas regulatórias do gênero. Por se tratar de uma fabricação do corpo, que engloba gestos, olhares, modos singulares de existir, insurgem ao controle e à dominação.

Assim, Butler alude que o corpo é, ao mesmo tempo, um permanente processo de transformação e de indefinição, um devir criativo que escapa à condição simplista e binarista, tendo em vista que

se reinventa constantemente em comportamentos, atitudes e gestos cada vez mais performáticos. Ou seja, rompe com o sujeito unívoco e faz cessar o sentido do binário do sexo. A autora reconhece, então, a existência de um corpo material e compreende a sua materialidade enquanto efeito do poder forjada pelas normalizações.

O estudo de Deleuze e Guattari, apresenta-nos uma construção teórica muito próxima de corpos butlerianos fabricados. O Corpo sem Órgãos, posto como aquele que é completo de exultação, de arrebatamento, preenchido por intensidades e visto como um campo de imanência e plano de consistência do desejo, existe para além de ser visto como algo que resta quando se retira esse algo de um montante. Diante disso, os autores apresentam reflexões sobre Corpos sem Órgãos, interrogam sobre: que tipo de corpo é este? como é fabricado? que métodos são dispostos na sua fabricação? que variáveis e surpresas estão intercaladas nesse processo?

Encontramos interrelações que os autores fazem do conceito de Corpos sem Órgãos com as diferenciações sobre a subjetivação dos corpos, evidenciada por Butler. Deleuze e Guattari retratam a diferenciação em relação ao organismo, como se dão as interferências das linhas de fuga com as territorializações e desterritorializações, os estratos, os agenciamentos e o desejo na vivência de um Corpo sem Órgãos e suas intensidades a partir da experiência. Judith Butler, por sua vez, apreende na noção de performatividade importantes notas.

Vimos, então, que o “Corpo sem Órgãos nunca é o seu, o meu”. Ele é sempre um corpo que não se projeta, mas também que não regride, se permeia ou se constrói como uma involução repleta de criatividade e em constante atualização, indo mais além da vinculação de multiplicidades, intensidades e desejos que não podemos mais chamar de extensivas. Assim, observamos que estão sendo forjados novxs sujeitxs políticxs, que têm na disputa sobre o corpo a expressão pós-moderna das identidades.

Nx autorxs aqui retratadx, ressaltamos que a experiência corporal, como um corpo sexuado, compreende o processo de tornar-se sujeitx grendrificadx. É saber se localizar e se perceber no mundo de representações no qual os corpos e as sexualidades são metáforas de aproximação. O “eu forjado” por valores e normas históricas, por teorias do saber institucionalizado, é a própria resistência.

REFERÊNCIAS

- BUTLER, Judith. *Corpos que importam (Bodies That Matter)*. Tradução de Magda Guadalupe dos Santos; Sérgio Murilo Rodrigues. Sapere Aude, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 12-16, 1º sem. 2015.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- BUTLER, Judith. *Deshacer el Género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- BUTLER, Judith. Vida Precária. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 13-33. Jan.-Jun. 2011.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CHAVES, Paula N.; NÓBREGA, Terezinha P. *O movimento queer: pluralização de corpos, gêneros e identidades*. In: XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, CONBRACE. 2015, Vitória. *Anais...* Vitória: Edição on-line do Ministério do Esporte, 2015. p. 1-14.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995. (LIVRO)
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 4. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DOREA, Guga. Gilles Deleuze e Felix Guattari: heterogênesse e devir. *Revista Margem*, São Paulo, v. 2, n. 16, p. 91-106, dez. 2002.

GARCIA, Olga; RODRIGUEZ, Ivan. A propósito de Butler: uma fenomenologia del cuerpo vivido, narrado y representado. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía, Moral y Política*, n. 56, p. 241-26, enero-junio, 2017.

GORINI, Paula. Corpos Dissidentes: perspectivas de gênero e sexualidade na construção de um corpo político. In: XV ENECULT XV ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, v.1, 2019, Salvador. *Anais...* Salvador: cult.ufba.br/enecult 2019. p.1-16.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Tradução Maria Cristina Bittencourt. Campinas: Papyrus, 2001.

NAVARRO-SWAIN, Tania. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário? *Textos de História*, Brasília: Ed. UnB, v.8, n.1-2, p.47-84, 2000.

ORLANDI, L. B. L. *Linhas de ação da diferença*. In: ALLIEZ, Éric. (Org.), *Gilles Deleuze: uma vida filosófica*. Tradução e coordenação Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: Editora 34, 2000.

PINO, Nádía Perez. A teoria queer e os intersex: experiências invisíveis de corpos des-feitos. *Cadernos Pagu*, n. 28, p. 149-174 jan.-jun. 2007.

ZEPPINI, Paola Sanfelice. *Deleuze e o Corpo: articulações conceituais entre Deleuze, Nietzsche e Espinosa em função da problemática do corpo*. 2010. 161 fls. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas.

10

*João Pedro Nunes da Rocha
Mário de Faria Carvalho*

**“ÊPA, BICHA NÃO! EU SOU
UMA ‘QUASE’ MULHER”:
UM ESTUDO EPISTEMOLÓGICO
E ESTÉTICO SOBRE
A MONTARIA DE CORPOS
E GESTUALIDADE *DRAG QUEEN***

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.183-205



INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o(s) gênero(s), sobretudo a partir dos anos dois mil, ganham espaço em diferentes áreas do conhecimento e da vida cotidiana: na moda europeia com os desfiles das marcas Louis Vuitton, Gucci, Prada e Balmain – discutindo sobre masculinidade tóxica (PACCE, 2020); na política, com as declarações misóginas e transfóbicas de políticos; em realitys show na televisão brasileira, abordando o feminismo e temas afetos à pessoas LGBTQAPI+, e em diversos espaços artísticos; evidencia como a binariedade ainda é extensa e como a montaria feminina pode ser abordada em infinitos aspectos e universos.

De acordo com Butler (2003), o binarismo desqualifica e descontextualiza o signo feminino, não existindo noção singular de identidade. É a partir da epistemologia do termo 'binário' que se percebe a relação de poder que conforma e sustenta a matriz heterossexual, sobretudo por meio da hierarquização de gênero que desnaturaliza os corpos que exaltam feminilidade. Se a montaria de *Drag Queen* é, para muitos, expressão artística e de reverência ao gênero, por outro lado, é marcada igualmente por repressão e subalternidade. Trata-se de corpos que são invisibilizados e, por isso, considerados abjetos¹².

Assim, a montaria de corpos considerados abjetos é perturbadora, é reivindicação de si mesmo a partir do lugar da não-fala, provocada pela viagem transgressora do ser feminino. (SANTANA; CARVALHO, 2020). A eles é destinado a não identificação, o silêncio, e quando possibilitada a fala, até o início do século XXI, ganhavam espaços sociais e midiáticos apenas na comédia, como exemplo: a personagem da televisão brasileira, Vera Verão¹³, a Drag Queen Silvetty Montilla¹⁴ e a

¹² Aquilo que foi expelido do corpo, descartado como excremento, desqualificado, desconsiderado enquanto corpo humano, tornado literalmente "outro" (BUTLER, 2003).

¹³ Jorge Lafond, ficou eternizado na história do humor brasileiro, ao fazer sucesso no programa de televisão "A Praça é Nossa", da emissora de televisão SBT, de acordo com o Estadão.

¹⁴ Inicia sua carreira no teatro, fez parte do grupo de comédia Terça Insana, e é considerada a *Drag Queen* mais engraçada do Brasil, pela revista *Veja* no ano de 2017.

atriz e humorista Nany People¹⁵. O sistema heteronormativo regulador não consegue naturalizar tais corpos, permite a eles apenas a graça, a ridicularização. No entanto, a montaria contesta as normas, burla o sistema, subverte o *eu* que servia de prisão para um corpo conhecedor de si, de suas potências e possibilidades, insurge à estética e à epistemologia que lhes foi instituída. Expulsa os elementos de abjeção e é, precisamente, através dessa expulsão que o estranho não é estabelecido como algo pejorativo ou ligado ao ridículo (BUTLER, 2003).

Os corpos subalternos, de acordo com Silva e Valença (2016), fazem referência a corpos que transgridem os padrões construídos hegemônica, patriarcal, sexista e culturalmente em sociedades, especificamente em relação à montaria *Drag Queen*. Assim, estes corpos não são criados sem intencionalidade e sem uma epistemologia/estética subversiva. O caminho estético-epistêmico da criação desse corpo parte de uma inquietação política e de vivência do gênero para além do corpo (MIGNOLO, 2008; PALERMO, 2009). Ao ser criado, ele transita nas fronteiras estéticas, de gênero e sexualidade, anunciando desnaturalizações e denunciando narrativas opressoras. Pensar a montaria desses corpos é um exercício à reflexão sobre quais significados epistêmicos e estéticos emergem neste processo.

Logo, a apresentação/estado da arte sobre os temas centrais direciona-nos à seguinte problemática de pesquisa: quais as significações epistêmicas e estéticas presentes na construção feminina, a partir da montaria de *Drag Queens*? E, assim, voltamos a questões como: o que sente esse corpo para que ele seja levado a tantas viagens? Tal corpo é ao mesmo tempo homem e mulher; dele também se pode dizer nem homem e nem mulher, subalterno. É corpo repleto de sensações e estéticas do cotidiano. Nesse sentido, o objetivo geral eleito visa discutir quais as significações epistêmicas e estéticas que estão presentes na construção feminina da sujeita, a partir da

¹⁵ Em 1995 inicia sua montaria ao ser convidada para se apresentar em uma boate em Minas Gerais, hoje, mulher trans, faz parte do elenco da emissora de televisão Globo.

montaria *Drag Queen*. A convergência – epistemológica e estética – sustenta, a nosso ver, a intencionalidade histórica, provisória, cultural, política e simbólica que materializa um corpo outro. É na viagem que o corpo *Drag Queen* se materializa (LOURO, 2004). Continua corpo, mesmo estranho, potência política que afirma, no agora, a opressão e sujeição que forjam e submetem o seu e outros corpos. É um corpo que transporta mil corpos (LE BRETON, 2003) e permite o encontro do seu sujeito/da sua sujeita com o mundo.

Autoras(es) como Durand (2002, 2004), Maffesoli (1996), Butler (2003), Santana e Carvalho (2020) e Louro (2004) oferecem suporte teórico às reflexões. O trajeto metodológico decorre de uma perspectiva etnográfica (CARVALHO, 2001) e sensível (CARVALHO; CARDOSO, 2015), um trajeto marcado pela ‘deambulação’ (DEBORD, 1958; 1955). É assumida a perspectiva de deambular/etnografar o cotidiano de *Drags* que performam e/ou que apenas ocupam os espaços noturnos de Caruaru, no Agreste de Pernambuco.

*“ELA TEM CARA DE MULHER, ELA TEM
CORPO DE MULHER, ELA TEM JEITO, TEM
BUNDA, TEM PEITO E O PAU DE MULHER”¹⁶*
– REFLETINDO GÊNERO E IDENTIDADE

O trecho a partir do qual é intitulada a presente pesquisa remete a um dos bordões mais conhecidos da televisão brasileira, que ficou famoso a partir da performance produzida pela *Drag Queen* Vera Verão, ícone na história da televisão brasileira. E, nesta seção, em seguida, reconhecemos o percurso de uma travesti, como a mesma

¹⁶ Trecho da canção *Mulher*, produção independente que fez parte do primeiro álbum da cantora e atriz Linn da Quebrada, travesti com notoriedade dentro e fora do Brasil. Um documentário sobre a sua vida, *Bixa Travesti*, venceu a categoria *Teddy Award for Best Documentary* no Festival Internacional de Filmes de Berlim, na Alemanha, em 2018.

se apresenta, Linn da Quebrada. Estes movimentos de escrita são sinônimo de resistência e representatividade para corpos subalternos que se (re)encontram no ser feminino.

O trecho de sua composição '*Mulher*', denuncia comportamentos opressores e a desnaturalização do gênero. Ao fabricar uma corporeidade *outra*, tanto Vera Verão, como Linn da Quebrada, atribuem novos valores culturais conectados ao gênero feminino. A performance provoca as ordens heteronormativas, subvertendo as leis do patriarcado, dramatizando a fabricação de um corpo *outro* (BUTLER, 2003). Ambas, a partir de suas viagens, transformam o corpo, a identidade, o modo de ser e de existir, apresentam novas maneiras de ver e de estar no mundo. (LOURO, 2004).

Butler (2003) menciona, a partir de Foucault, que explicar as categorias que fundam – ou melhor, fecundam, partindo de um princípio binário e heterossexual – o conceito de sexo, gênero e desejo, implica em concebê-los enquanto efeitos de uma formação específica de poder, sendo portanto, necessário realizar a crítica à genealogia dos termos. Implica na recusa por buscar as origens do gênero e a íntima verdade do desejo feminino, uma identidade sexual castigada pela repressão que invisibiliza sua genuinidade e autenticidade.

No entanto, as designações da origem e causa das categorias de gênero são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são variados e distintos, ou seja, múltiplas definições que partem de pessoas que se apropriam das vivências que muitas vezes não perpassam por seus corpos. Logo, uma tarefa em busca de tal investigação é centrar-se e descentrar-se a partir dos discursos e práticas de instituições definidoras como o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória. Fazer (para encontrar e conhecer) e desfazer (para romper barreiras normativas) o gênero.

Ainda de acordo com Butler (1999), a categoria sexo é a normatividade de um “ideal regulatório” da ciência ocidental sobre a sexualidade.

Para a autora, esta prática regulatória produziu corpos sexuados e governados/controlados. Apesar de haver uma reiteração forçada que impõe a materialização, tal noção nunca se faz completamente, pois os corpos não se conformam, nunca, completamente. Ao contrário, é a partir das instabilidades, das possibilidades de rematerialização que se vislumbra o quanto as forças regulatórias podem se voltar contra elas mesmas.

Nesse sentido, é questionável se o “feminino” possui significados que traduzam as experiências que esses corpos possuem, dando abertura à problemática sobre quais significantes tem legitimidade social para utilizarem o termo “mulher”? A reflexão contempla, cada vez mais, corpos que se encontram na fronteira, que não foram regulados, corpos ora homem, ora mulher, ou nem homem, nem mulher.

Para refletir sobre identidades de gênero(s) é necessário discutir, antes, sobre a própria ideia do que significa a “identidade”. Butler (2003) questiona a noção de sujeito¹⁷, visto que qualquer que seja, estará social, política, cultural e esteticamente associada a uma estrutura definidora, sendo a identidade baseada em conceitos estabilizadores do sexo, gênero e da sexualidade. Logo, é válido indagar: em que medida a identidade é um ideal normativo ao invés de uma descrição de experiência? Pois, os “corpos incoerentes” existem, rematerializam-se, como dito anteriormente, não se conformando com as normas definidoras de gênero e são, por isso, muitas vezes desconsiderados em sua legitimidade. Sem tal conceito de identidade, as unidades provisórias podem emergir com outras propostas que não a articulação da identidade, mas sim a partir de corpos plurais, provisórios, que passam pela montaria de si, assim como *Drags*, que podem se reafirmar por significados semelhantes a outros corpos e através do ato de criar alternativas de identificação que antes eram vistas como impossíveis.

¹⁷ Butler (2003) critica, por exemplo, a formação jurídica da linguagem sujeito que incita a compreensão a traços de gênero determinados em conformidade com um eixo de dominação, ou seja, presumivelmente masculinos, atribui à palavra limitação, regulamentação e controle.

Cardoso Júnior (2005), ao analisar a mudança de rumo da obra de Foucault direcionada à subjetividade exemplificativa, a partir de uma reflexão sobre os espaços (escola, prisão, fábrica, hospital, hospício) que confinam os corpos orgânicos visando adestrá-los de alguma forma, o interesse das instituições sobre o corpo que surge e ressurge através do conhecimento de si. A essa noção, importante a nós, Michel Foucault nomina de corpo criativo¹⁸. A estratégia de tais dispositivos disciplinadores é tomar de assalto a potência transformacional e criativa que existe no ser, tornar o corpo governado, controlado por expedientes de proteção que ao invés de valorizar o *si*, permitem a dominação de seus prazeres e fragilizam as práticas de si, em si. Trata-se, então, de um corpo estatizado que não viaja, que não transita, não performa, que não se dobra e se desdobra em sua experiência de si.

Portanto, o controle do corpo criativo é, por vezes, ineficiente, pois a potência desses corpos escapa aos dispositivos regulatórios, rompendo as fronteiras. Foucault (1984) reflete sobre a relação da subjetividade com a verdade, subjetividade essa presente nos corpos, não como uma categoria invariável ou metafísica, mas sim como um processo plural, modificável, que se apoia em descobertas do e sobre o *eu*; emerge por diferenciação e não por identidade, ou seja, nunca um processo fixo.

O corpo é um artefato de experimentos e experimentativo pelo qual ocorrem insurgências e devaneios provocadas por práticas de si e, por consequente, percebe-se que os aspectos discutidos acima como subjetividade, sexo, gênero, sexualidade e corpo, epistemologicamente são processos fluidos e mutáveis. As *Drag Queens*, nesse sentido, manifestam explicitamente uma estética transformacional, pois subvertem a ideia de gênero quando, através de sua montaria, demonstram a não naturalização dos gêneros e da identidade sexual, como sugere Louro (2004).

¹⁸ Trata-se de uma potência transformacional que pode ser gerada a partir da constituição de si, quando tomada a consciência de si. Transforma a relação do próprio eu, provoca exercícios de prazer, realiza o pleno gozo de si, como sugere Foucault (1984).

“HOJE EU NÃO QUERO FALAR DE BELEZA, OUVIR VOCÊ ME CHAMAR DE PRINCESA. EU SOU UM MONSTRO”¹⁹ – RACIONALIDADES E SENSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DO ‘FEMININO’

Provocar o dualismo de gênero instituído – que representa o princípio binário como bem e mal, dia e noite, razão e sensível, princesa e monstro (BUHR, 2015), natureza e cultura – subverte as associações de elementos ligados ao masculino e, por outro lado, aqueles inerentes ao feminino. Neste último caso, e de acordo com Butler (2003), a natureza representa o feminino e a cultura o masculino. É reforçada, ainda mais, a dialética misógina por meio da qual a razão e a mente são aspectos masculinistas, e corpo e natureza são partes do feminino. Assim, trata-se o corpo como um elemento fabricado, dado, pronto. Carvalho (2018) sugere uma abordagem sensível, pela qual resistimos às tentativas de racionalização, rompendo com a objetividade exacerbada e com a supremacia da razão.

Considerar a multiplicidade do ser permite compreender a vazão dos afetos, as descobertas individuais e a importância das emoções. A produção de sensibilidades resulta na propagação dos afetos que perpassam a todas(os) nós como princípio pós moderno de socialização. É, assim, que o sensível comunga uma razão *outra*, e com ela passa a se relacionar sem ser subordinado. Tal princípio em nada desqualifica a ideia de racionalidade, mas sim, forja-a a partir da emoção, da aparência, das superfícies, da estética, de maneira integrada ao que Maffesoli se refere como sensibilidade da razão (1996). Logo, é no meio e não nos polos que esta se estabelece. Louro (2001) nomina este lugar social de fronteira, no qual o tempo e o espaço

¹⁹ Trecho da música *Eu sou um Monstro*, que faz parte do terceiro álbum, *Selvática*, da cantora e compositora Karina Buhr.

são manifestos, atravessar a fronteira é, portanto, transgredir, romper com o pré-estabelecido e disputar novos espaços e semânticas.

De acordo com Santana e Carvalho (2020), corpos que submergem no sensível reinventam a razão, portam em si intuições e fazem brotar razão e sensibilidades *outras*. Recorrem ao sensível para novas construções racionais que atendam às demandas humanas. Trata-se de um desafio, uma aventura necessária na contemporaneidade, pois os discursos de ódio invadem o cotidiano com veemência, mesmo se tal sentimento silencia a diversidade humana e a própria vida. Se a montaria de corpos subalternos denuncia o cotidiano heteronormativo, é também nele que elas se constroem, por meio de dada criação intuitiva.

Entende-se por intuição (deleuziana)²⁰ aquela que acredita que não se intui a partir do nada. É necessário pensar a partir de uma revelação, é um trabalho do pensamento que, refletindo a diversidade de conceitos, inclui novos conceitos (GALLO, 2003). Não é um sentimento, uma inspiração, é uma qualidade da consciência. Intuir é, portanto, escutar os saberes incorporados (MAFFESOLI, 1998). Note: são saberes (in)corporados. O corpo é feito de saberes, são incalculáveis em sua multiplicidade e diversos em suas subjetividades e narrativas. Por isso, entender a razão sensível é uma tarefa complexa, está à altura da heterogenização galopante das nossas sociedades (MAFFESOLI, 1996).

Nesse sentido, Foucault (1984), apresenta a subjetividade como expressão do que em nós se relaciona com as coisas, com o mundo, criando uma relação com o tempo. A subjetividade acontece num corpo e jamais se desvincula, criando, a partir dessa relação com as coisas, um ato singular. Portanto, a subjetividade é um efeito massivo que provém de um processo individual, tal como sugere a montaria *Drag Queen*.

²⁰ Para Deleuze (1999) intuição não é uma simpatia confusa, ou um pressentimento. É a maneira pela qual a própria inteligência se converte e é convertida em intuição, se apresenta para a pessoa de forma imediata, sem que seja deduzida ou definida.

Para além do ‘quanto’ de razão e de sensibilidade carregam os corpos femininos – referindo-se, também, àqueles que provocam a montaria de *Drag* – é preciso refletir como tais aspectos se comportam e são (in)corporados em corpos governados pela normatividade. Analisar como a negação do sensível em corpos masculinos se desenvolve ao longo de sua vida enquanto um processo de forças sociais que tolgem a gestualidade, a estética, o imaginário e que é facilmente denunciado através da violência como linguagem. Pensar, propondo uma inversão de valores e ideias, que o processo de construção de tais corpos regulados é pautado na rejeição do ato de performar, negando as máscaras, é um mecanismo de defesa e de negação das subjetividades. Quando a *Drag Queen* se monta e se mostra através de processos intuitivos, na performance, provoca o desmascaramento, enaltecendo sua existência enquanto potência transgressora, porque é o corpo feminino o veículo para a libertação da mulher e das feminilidades como noções que não têm limite, nem definição (BUTLER, 2003).

*“EU NÃO TENHO CULPA DE SER CHIQUE ASSIM, EU NASCI ASSIM, EU VOU MORRER ASSIM.”*²¹ – DRAG QUEENS: MONTARIA E PERTURBAÇÃO DO IDEAL REGULATÓRIO.

Nos anos 1970, o cantor Ney Matogrosso e o grupo Dzi Croquettes – que entoavam nos palcos o trecho utilizado no título acima – bagunçaram propositalmente as fronteiras masculinas e femininas em suas performances, desencadeando um papel importante e provocador no debate sobre a política sexual do e no Brasil (LOURO, 2001). Ambos subvertiam a moral estética existente na época por atribuírem

²¹ Dzi Croquettes foi um grupo de teatro e dança que surgiu na década de 1970 durante a ditadura militar. Tornaram-se um marco histórico na luta pelos direitos da comunidade LGBTQAPI+ através da irreverência, da contracultura, da montaria de corpos masculinos e de discursos como o entoado pelo trecho em destaque no título da sessão.

aos seus corpos elementos, ditos femininos, que os desqualificavam como indivíduo. Tal corpo, que é também reivindicação em toda sua existência, questiona, hoje, e ainda, as relações de poder que são reinventadas no âmbito do discurso do neoliberalismo.

Tal doutrina socioeconômica provoca a ilusão de um mercado autônomo com paridade competitiva que desregulamenta e flexibiliza as condições de trabalho, conduz a sociedade a acreditar que diversos discursos ocupam as mesmas posições de poder, remove do estado a garantia de assistência social que, considerando as questões de gênero, mais prejudica o ser feminino. Portanto, nessa perspectiva, é errôneo pensar que as necessidades do feminino, em amplo sentido, são semelhantes às do ser masculino e tampouco acreditar que exista uma única categoria de “mulher” que contemple os componentes de sexualidade, raça, classe e etnia (BUTLER, 2003).

A própria *Drag Queen*, que por transitar e insurgir ao binarismo (masculino e feminino), é, por vezes, confundida com a identidade de gênero trans (transgênero, transexual e travesti)²². Ainda de acordo com Butler (2003), se o gênero é culturalmente construído, não se pode dizer que tal noção decorre de um sexo biológico estabelecido e, então, quando o gênero é assimilado independente do sexo, se torna um artifício flutuante, podendo assim as noções de homem e de masculino significarem corpos femininos, bem como mulher e feminino significarem corpos masculinos. Não existe, nesta concepção, a compreensão de gênero como uma substância, mas sim como uma temporalidade social constituída a partir da repetição estilizada de atos. Pode-se, a partir disto,

²² É importante conceituar cada um desses termos que para muitos possui o mesmo significado: transgênero é um termo guarda-chuva que inclui os seres que não se reconhecem com o gênero biológico que lhes foram designado, fazendo assim a transição (inclui além desses, os não binário, andrógono, agênero, gênero fluido, entre outros). Transexuais são pessoas que reivindicam o reconhecimento social e legal com o gênero a qual se identificam, corpos que tem convicção em pertencer ao sexo oposto, já a travesti são pessoas que vivenciam papéis de gênero feminino, não se reconhecendo como homens (JESUS, 2012). Linn da Quebrada diz que a diferença existe por uma questão social, sendo transexual um termo mais céptico e limpo para se tratar de travestis.

compreender que as Drag Queens caracterizam as relações de gênero, superando a dicotomia tradicional masculino/feminino.

Na década de 1990 aconteceu um processo importante de subversão de termos. Quando o *queer* deixa de ser usado como uma expressão pejorativa, que designava homens e mulheres homossexuais, e passa a significar aqueles e aquelas que se colocam contra a normatização através de movimentos homossexuais que lutavam contra a heteronormatividade compulsória das sociedades (LOURO, 2001).

Os teóricos e as teóricas *queers* se preocuparam em mudar o foco e as estratégias de análise, não mais em prol do destino de homens e mulheres homossexuais, mas na crítica à oposição heterossexual/homossexual compreendida como categoria que organiza as práticas sociais, além de sugerir novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Assim, de acordo com Silva (1999), a teoria *queer* nos obriga a considerar o impensável, aquilo que é proibido pensar. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar todas as formas ‘bem’ comportadas de conhecimento e de identidade. Portanto, é importante discutir sobre o processo de montaria de *Drag* determinando que tal processo não se faz para “parecer ser mulher”, mas entender a montaria como um trajeto que conduz (e produz) o corpo ao (e no) feminino, transgredindo a propriedade existente entre os termos feminino e mulher.

Compreender a montaria como um trânsito provoca a desconstrução de que esse processo seja próprio da *Drag Queen*, é ampliar os significados para outras estruturas, outros corpos, outros gêneros, é colocar a montaria na fronteira e entendê-la como uma fonte incessante que encoraja, empodera, transmuta e enaltece todo corpo que se permite a transcendência a partir da montaria. O território da *Drag Queen* é o corpo. Nele as intuições afloram e, por meio de metodologias pensadas para problematizar as ordens,

presumidamente naturais, novos afetos são cogitados, novas histórias e novas realidades (SANTANA; CARVALHO, 2020).

O TRAJETO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Estabelecemos, nesta pesquisa, a consciência do fenômeno a partir das ferramentas que o deambular e a etnografia oferecem, especialmente a partir da observação dos sujeitos da pesquisa, da relação construída pela imaginação, especulação e percepção do pesquisador e as leituras das emoções/gestos dispostas/os no cotidiano eleito. O trajeto metodológico decorre de uma perspectiva etnográfica (CARVALHO, 2001) e sensível (CARVALHO; CARDOSO, 2015). Esta perspectiva metodológica apresenta à pesquisa um caminho marcado pela 'deambulação' (DEBORD, 1958), por sua essência reflexivo-filosófica e não-reduzora quanto à compreensão dos fenômenos, da natureza humana e suas ações na história (MAFFESOLI, 1998).

A perspectiva de deambular/etnografar ressalta o cotidiano de *Drags que* performam e/ou que ocupam os espaços públicos na cidade de Caruaru, no Agreste de Pernambuco. Trata-se de um espaço no qual a vivência *Drag Queen* performa e perfaz múltiplos significados estéticos e epistêmicos junto a outras tribos urbanas, sentidos que podem contribuir para a reflexão sobre diferentes e outras realidades/saberes que circundam ou emergem da vivência deste grupo.

Nesta perspectiva, a estética será tomada enquanto um vetor da deriva urbana debordiana, que é vivida e se materializa a partir da experiência cotidiana dos sujeitos. A deriva é uma técnica etnográfica de exploração e abordagem de situações cotidianas segundo as emoções proporcionadas pela deambulação (DEBORD, 1958). Um processo teórico-metodológico da analogia entre as formas estéticas, discursivas, gestuais e corporais e as subjetividades que

delas emanam. Assim, estabelecemos a consciência do fenômeno (a experiência *Drag Queen*) a partir das ferramentas que o deambular e a etnografia oferecem, especialmente a partir da observação dos sujeitos da pesquisa, a partir da relação construída pela imaginação, especulação e percepção do pesquisador e as leituras das emoções/gestos dispostas/os no cotidiano.

A abordagem qualitativa do estudo é instrumentalizada de acordo com os aportes oferecidos pela Teoria do Imaginário, propostos por Gilbert Durand (2002; 2004), e das observações sobre estética e sensibilidades, segundo Maffesoli (1998; 1996). Nesse sentido, a investigação é idealizada a partir da realização de uma etnografia que conta enquanto instrumentos, em suma, com o emprego da observação não participante e do diário de campo construído a partir daquela. O conjunto de percepções registradas e o diário de campo serviram como base de análise, o *corpus* da pesquisa, categorizados a partir de matizes teórico-epistêmicas acima mencionadas. As informações coletadas foram observadas segundo a dimensão representativa dos sentidos epistêmicos e referenciais estéticos que apontam para a fundamentação da dimensão estético-gestual e para os saberes deste grupo, expressos através de sua montaria.

DISCUSSÕES E NOTAS E PARA ALÉM DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deambulação realizada, as anotações do diário de campo e os registros fotográficos dialogam com o que Butler (1999; 2003) nomina enquanto designação da origem e sustentação de categorias de gênero como efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são variados e distintos, inclusive em relação a *Drag Queens*. Assim, como aduz a autora, a categoria sexo está presente no universo

estudado a partir da perturbação do 'ideal regulatório' que produz corpos sexuados, com a finalidade de governá-los, de ter controle sobre os corpos e por consequência, sobre o sexo. No entanto, apesar de haver uma reiteração que impõe a materialização, as 'corpas'²³ nunca se fazem completamente. Os corpos *Drag* não se conformam, nunca, completamente, e têm na estética uma forma de insubmissão, de desobediência. A partir de tais instabilidades, das possibilidades de rematerialização, que se percebe no universo estudado o quanto essas forças regulatórias podem, de fato, voltar-se contra elas mesmas.

EPISTEMOLOGIA E ESTÉTICA HISTÓRICA

A pesquisa é constituída de nomes e de referências históricas que contribuem imensuravelmente para o reforço e o enriquecimento dos assuntos discutidos. Quando se fala de temas como gênero, montaria *Drag* e insurgência de corpos que rompem o binarismo de gênero é importante citar a Revolta de Stonewall, ocorrida no final da década de 1960, onde tais 'corpas' fadadas a serem repreendidas verbal e fisicamente por forças policiais, por não estarem vestidas de maneira apropriada ao seu sexo biológico – regulado – eram levadas presas. No entanto, reagiram violentamente contra a tirania do governo provocando uma revolta coletiva pautada, sobretudo, na insurgência do feminino. Marsha P. Johnson, ativista do movimento na época, é lembrada até hoje enquanto pioneira da união LGBTQIAP+. O Pocs Bar, espaço afetivo da comunidade LGBTQAPI+ em Caruaru, reverencia sua importância através de materiais artísticos expostos na casa, como mostra a Figura 1. Outros nomes importantes como Dandara, Matheusa e Marielle Franco são, igualmente, homenageadas.

²³ Surge a partir de mais um processo de subversão de termos que fazem parte de uma estrutura linguística machista e falocêntrica. Representa seres dotados de criatividade e expressão corporal que articulam posições políticas, estéticas e acima de tudo, de arte.

Figura 1 - Mulheres Presente.



Fonte: acervo do pesquisador.

As convergências epistemológicas e estéticas são apontadas historicamente não somente pela contribuição das personagens acima citadas, mas também partir da compreensão de que quando os corpos abjetos se materializam, estes, marcam o tempo, pois são seres não vistos, não falados, muito menos reconhecidos. Entretanto, e através de inúmeras rebeliões epistêmicas e estéticas, é que, atualmente, tem-se diversas cantoras *Drag Queens* representando a música *pop* brasileira, como a Pablo Vittar, Gloria Groove e Lia Clark.

Igualmente, tem-se a *Drag Queen* Rita Von Hunty professora e artista influente nas discussões de gênero e sexualidade. O seu canal no *youtube*, *Tempero Drag*, conta com mais de quinhentos mil inscritos. Tem-se, também, a *Drag Queen* Samira Close como uma das maiores influenciadoras de jogos *online*. Sua página no *facebook* possui mais de seiscentos mil inscritos. Ocupar os espaços tidos como não pertencentes as *Drag Queens* é, além de subverter o trajeto histórico, criar perspectivas presentes e futuras para a categoria que tanto resiste e infiltra a normatividade.

EPISTEMOLOGIA E ESTÉTICA POLÍTICO-PROVISÓRIA

Durante a deambulação no espaço *Pocs Bar* foi possível perceber que o ambiente é pleno de militância e de provocações, de corpos que exaltam, na estética insurgente, elementos ditos femininos, como unhas pintadas, brincos, acessórios e vestimentas atribuídas às mulheres, conforme mostra a Figura 2. Existe um dileto próprio chamado *pajubá*, que enaltece ainda mais a comunidade, criando uma relação de empatia e identidade entre as pessoas que compreendem esta forma de se comunicar.

Figura 2 - Homem ou Mulher? Homem e Mulher? Melhor dizer: a fronteira.



Fonte: acervo do pesquisador.

Simone de Beauvoir (2009) diz “a gente não nasce mulher, torna-se mulher”. Para ela o gênero é construído por um agente implicado, um raciocínio que se apropria desse gênero. Logo, sendo esta noção algo variável e intencional, não há quem garanta que o “ser” que ela fala seja, necessariamente, fêmea (BUTLER, 2003). Assim como o “torna-se mulher” não tem relação com possuir útero, nem todo ser humano do sexo feminino é, portanto, necessariamente mulher, logo nem todo ser humano do sexo masculino é homem. Por isso o apelo: sejam

mulheres, permaneçam mulheres, tornem-se mulheres (BEAUVOIR, 2009). Se, então, não definido, nem rotulado, há mulheres sem útero, com pênis, que se autogovernam, desbravadoras, fortes, poderosas. Há mulheres que ainda não foram encontradas ou classificadas, porque tal termo, nunca se satisfará, o gênero é plural.

Contudo, pode-se afirmar que a montaria de *Drag* não se restringe somente à categoria masculina que é oposta ao sexo ou gênero personificado. Utilizando aqui o preceito binário, não se limita às *Drag Queens*, ousamos dizer que a montaria está para além dos corpos, se encontra nos gestos, nos objetos, na comunicação, nos espaços. Está em Lady Gaga, em Joelma (ex vocalista da banda Calipso), em Elke Maravilha, está na substituição do artigo definido “o” para “a”, está no lustre e na linguagem (Figura 3). No cinema, a personagem Lunga, interpretada por Silvério Pereira no filme *Bacurau* de Kleber Mendonça Filho. O próprio ator Silvério que, ao vencer o Prêmio de Homem do Ano de 2019, da revista GQ, pela interpretação da mesma, foi receber o prêmio de vestido e maquiagem, afirmando que seu lado feminino empodera o seu lado masculino.

Figura 3 - A montaria do lustre e das palavras.



Fonte: acervo do pesquisador.

Durante a deambulação, percebemos para além dos escritos nas paredes, que a linguagem dos corpos (abjetos) leva à reflexão sobre a *outra*, buscando empoderar e materializá-la na utilização de discursos e questões como: “*seja boneka*”, “*Putá que pariu não, pinta que pariu*”, “*cadê minha guerreira?*”, “*quem aqui estudou com travesti?*”.

Legitimar tais denúncias é propor o retorno ao imaginário construído durante a infância do indivíduo e questionar se a publicidade infantil não gera hipermasculinização e hiperfeminização nos/dos corpos, considerando que o conteúdo dedicado às meninas remete à delicadeza, à fragilidade, e às atividades domésticas. Quanto aos meninos, à agressividade, à violência, à conquista, à ascensão e à disputa. É, também, compreender que existe um ‘cistema’²⁴ social condicionado a vigiar e condenar aqueles que não apresentem comportamentos normatizados, regulados. Ou seja, corpos que estão na fronteira, tornando o gênero como algo social a partir do momento em que é necessário encaixar o *eu* em moldes, ou em armários. Portanto, insurgir através da montaria de *Drag* é, automaticamente, um ato político, por tais intervenções provocarem as relações de poder a partir da materialização de um corpo outro.

EPISTEMOLOGIA E ESTÉTICA CULTURAL-SIMBÓLICA

No processo de deambulação, percebeu-se outros símbolos presentes no espaço que evidenciam a importância da estética do ambiente investigado nas *Drags*. Resignifica os símbolos estruturalmente estabelecidos e criam uma cultura menos falocêntrica e mais natural. Exemplos, a presença de cores em *neon*, brilho e paetê, cobrindo a mesa de som, de cabelos coloridos, da crítica e subversão de símbolos, como os anjos pintados nas paredes, de provocações em cartazes, como mostra a Figura 4.

²⁴ A língua portuguesa é complexa e tem uma estruturação muito binária. A neolinguegem surge para garantir respeito e inclusão à todes identidades de gênero conhecidas. Cistema, refere-se ao sistema que favorece pessoas cisgênero em detrimento aos seres que não fogem do binarismo.

Figura 4 - em movimento, em questões.



Fonte: acervo do pesquisador.

Os espaços deambulados são também utilizados para a divulgação e o compartilhamento de obras de artistas locais pertencentes a comunidade LGBTQAPI+, que confere visibilidade e gera uma rede de apoio entre corpos que apresentam uma estética subversiva, transcendendo a normalidade, estabelecendo uma epistemologia-estética de caráter cultural e simbólica através da exposição visual e gráfica, como na Figura 5.

Figura 5 - obras de arte.



Fonte: acervo do pesquisador.

A pesquisa tem sido importante por questionar: como buscar diversificar se os lugares de poder são sempre ocupados por homens héteros e organizados a partir de valores masculinistas e patriarcais? Com isso, é recriado o paradoxo no cotidiano de corpos subalternos que exaltam suas características através do feminino, a partir do sentir e do intuir, numa sociedade que não lhes reconhece como pessoas.

É possível, com as presentes exemplificações e achados da pesquisa, observar a intencionalidade estético-gestual plural do ato de montaria. Ainda, reforçar que tais corpos apresentam convergências epistemológicas e estéticas: históricas, porque são marcadas por tempos distintos; provisórias, por denúncias que, por não se fazerem atendidas, nunca cessarem o caráter político de suas intervenções; culturais, por apresentarem cotidianos, sentidos e (re)significados de experiências marcadas pelo gênero e sexualidade; políticas, por questionarem as relações de poder e articularem uma posição *outra* de fala; e enfim, e mais significativas, simbólicas, por oferecerem visibilidade a uma estética subalterna que transcende o ser normalizado.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2009.

BUHR, Karina. Eu sou um monstro. *Selvática*. YB Music. São Paulo. 2015.

BUTLER, Judith. (1999). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do 'sexo'. In: G. L. Louro. (org.), *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000, p. 151-172.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO Júnior, Helio Rebello. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. *Psicologia: Reflexão e Crítica. Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)*, v. 18, n. 3, p. 343-349, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. *Horiz. antropol.*, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 107-147, jul., 2001.

CARVALHO, Mario de Faria; CARDOSO, Fernando da Silva. Contemporaneidade, pesquisa social e imaginário. *Revista NUPEM*, Vol. 7, nº 13, 2015.

CARVALHO, Mario de Faria. Projeto de Pesquisa *Estética e Imaginário: Dimensões Teórico-Metodológicas do Estudo das Sensibilidades na Educação*. Programa de Pós-graduação em educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco. Caruaru, Pernambuco. 2018.

DEBORD, Guy. *Bulletin central n.º 2*. Édité par les sections de l'International Situationniste. Décembre, 1958.

DELEUZE, Gilles. *Bergsonismo*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução Hélder Godinho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DURAND, Gilbert. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução Rennée Eve Levié. 3. ed. Rio de Janeiro: DIEFEL, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1984.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JESUS, Jaqueline Gomes de. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília. 2012.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Tradução Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, GUACIRA LOPES. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Tradução de Bertha Halpern Gurovitz. Petrópolis: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIGNOLO, Walter D. Aiesthesis decolonial. *CALLE 14 - Revista de Investigación en el campo del Arte*, vol. 4, n. 4, enero-junio, 2008.

PACCE, Lilian. *Moda Masculina Inverno 2020*. 2020. Disponível em: <<https://www.lilianpacce.com.br/video/meu-balanco-dos-desfiles-masculinos-da-temporada-internacional-para-o-inverno-2020/>>. Acesso em: 26 de jan de 2020.

PALERMO, Zulma. *Arte y estética en la encrucijada decolonial*. 1. ed. Buenos Aires: Del Signo, 2009.

QUEBRADA, Linn. *Mulher. Linn da Quebrada no Estúdio Showlivre*. Independente. 2017.

SANTANA, José Diêgo Leite; CARVALHO, Mário de Faria. O que pode um corpo drag queen? Sentidos outros para a pesquisa de questões de gênero na educação. *POLÊMICA*, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 020-038, jul. 2020. ISSN 1676-0727. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/51613>. Acesso em: 02 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/polemica.2019.51613>.

SILVA, Robson Guedes; VALENÇA, Karina Mirian da Cruz. Corpos efeminados na escola: a subalternidade em um espaço excludente. *Revista Cadernos de Estudos e Pesquisas na Educação Básica*, v. 2, n. 1, p. 36-50, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

11

*Rachel de Melo Farias
Carmem Emanuella Santos Costa*

**EPISTEMOLOGIA
FEMINISTA, MULHER
E PATRIARCADO:
CRÍTICAS FEMINISTAS
E IMAGÉTICAS À CIÊNCIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.206-218



INTRODUÇÃO

Discute Simone de Beauvoir (1970), que mesmo nas suas formas de natureza, mãe ou deusa, a mulher nunca é tida como “um semelhante” da ótica masculina, pelo contrário, sempre ocupa como representante interior, “que não se pode elidir”, do “além do reino humano”, tudo o que está “fora desse reino”.

Desse modo, falar da mulher e do universo feminino, no patriarcado, é falar do Outro absoluto, pois, na opinião da autora, a oposição entre o sujeito e o objeto que subjaz a toda atitude de apropriação e negação é a que opõe semanticamente o feminino ao masculino. Seria como entender que suas atribuições, emoções, posicionamentos, entre todas as outras atitudes ligadas à pessoa, fossem reduzidas a uma perspectiva puramente patriarcal e sexista.

Com isso, os arquétipos sociais começam a surgir em nosso imaginário; na teoria durandiana, conforme elucidado por Pitta (2005) a estrutura do imaginário, de forma teórica, constituiu-se em quatro partes, sendo elas: o *schème*, é o anterior à imagem, ele se forma através das emoções e afeições. Um misto entre gestos inconscientes e as representações; o *arquétipo*, vem como representação do *schème*, torna-se a junção entre o imaginário e a sua representação racional; o símbolo, trazendo sentido concreto, fazendo então surgir de forma nítida o já projetado pelo *schème* e o *arquétipo*; por fim, o mito, sendo a junção de todos, porém trazendo sob forma de história.

A partir disso, o imaginário social é constituído, como uma espécie de projeção de tudo já presenciado e criado ao longo dos anos. Onde os papéis sociais tornam-se, de certo modo, já bem estreitos e estabelecidos.

Segundo a “teoria dos papéis” (“*role theory*”), a mulher vem com o papel social de frágil submissa, de pouca capacidade intelectual, não

transparece violência tampouco agressividade. Seu papel sempre será inferior, nunca passará disso. Os processos culturais e históricos projetam fortemente essa imagem. Durante anos o papel da mulher era exclusivamente de serventia e submissão ao homem, seu papel além de reproduzir era de cuidar. A feminilidade foi remetida a essas características.

Mesmo que suas vivências sejam de formas distintas, a construção do mito torna-se única, nesse caso é o retrato da Grande Mãe, já representado na forma de Maria nos registros bíblicos, o sagrado feminino é tido como social acima do pessoal.

O corpo da mulher, antes de ser seu, de obedecer suas decisões, já nasce com o papel de reproduzir, os papéis são já bem estabelecidos e nesse caso, a mulher fugir dessas perspectivas não agrido só a sua moral social, como também a pessoa.

Ao passo que o imaginário começa a surgir da representação paterna, levará aos arquétipos de combate, permitindo então a separação do sujeito e objeto, resultando na negação do Outro, no qual discute Beauvoir; em contrapartida, as experiências maternas vão fazer ligações a imagem inspirada num tipo de cooperação, entendida como uma espécie de fusão harmônica dos seres.

Os arquétipos sociais são, desse modo, entendidos a partir de uma perspectiva machista, construído ao longo da história tendo uma perspectiva puramente masculinizada. Perrot questiona, por exemplo, se seria possível uma história das mulheres já que, por muitos anos, elas foram esquecidas e tratadas como invisíveis.

O ser mulher, politicamente falando, aqui, torna-se estruturante na sociedade, ou seja, ele passa a ser cultural, logo, a sociedade toma-o como principal fator de organização espacial. Atrelado a isso, a composição entre homem-mulher e sagrado-profano liga-se diretamente ao passo de que a mulher passa a ser vista como o profano, escuro, dissimulado. Logo, os arquétipos sociais ligados a ideia

imagética do homem, conduz a uma ótica puramente masculinizada, onde o feminino é então afastado, numa espécie de segundo plano social, no qual se vem com a ideia de complemento social.

Indagou Simone de Beauvoir (1949) como a definição de mulher sempre foi reduzida aos seus aspectos biológicos, categorizada como fêmea, termo pejorativo que é totalmente ligado ao seu sexo. Logo, a palavra começou a soar como insulto, onde, por outro lado, temos o macho, o oposto, o divino. Desse modo, surge o movimento feminista e, com ele, provocações a respeito do feminino quanto sociedade e como sua subalternização perpetua até os dias de hora, sendo estruturante. As correntes feministas conversam entre debater o processo patriarcal da sociedade e como rompê-lo.

A epistemologia feminista, por sua vez, debate as mais diversas maneiras de como reinventar o saber científico, dizendo que o mesmo, até hoje, é dotado de uma raiz conservadora e não condiz, de fato, com a realidade; excluindo assim os mais marginalizados, segundo a ciência e dando ênfase ao dominador, o homem.

Ao passo de que o movimento feminista e a epistemologia feminista surgem, conseguiremos enxergar de forma clara como se dá o arquétipo da mulher e todo o processo de (des)construção do imaginário social no intuito de romper parâmetro binários e excludentes.

MULHERES E PATRIARCADO: UMA ANÁLISE IMAGÉTICA DA CONSTRUÇÃO DO ARQUÉTIPO FEMININO

Em acordo com a teoria cultural de Maturana, a humanidade é constituída através de “redes de conversação” fundadas na linguagem, esta ocorre em consonância com o sentir, o emocionar advindo das re-

lações sujeito-natureza. Por conseguinte, compreende-se que a emoção antecede a fala, sendo seu fundamento e raiz. Pensar a construção arquetipal feminina, portanto, perpassa a história do próprio emocionar e suas raízes, tornando-se primo o questionamento: Em que momento sócio-histórico compreendeu-se o homem, a mulher e a sociedade?

Maturana divide as sociedades primitivas em dois momentos distintos: Pré-patriarcal ou matriarcal e patriarcal. O autor difere tais momentos ante o emocionar contido nas ações estruturadoras da sociedade, em um primeiro momento a harmonia era constituída pela liberdade, a completude e o sagrado feminino, sendo diretamente ligada a sensualidade e ciclicidade. Nesse período, o matar era considerado essencial e até mesmo sagrado, o alimento serviria para entregar o ser, sendo revestido pela gratitude.

A cultura pré-patriarcal foi destituída por povos indo-europeus, segundo Maturana (2004, p. 52-53), em meio as migrações fundadas na busca de alimentos, surgiu a necessidade de proteger a caça de outros predadores nacionais, a exemplo do lobo, surgindo então o preludio a propriedade privada. Percebam que nesse momento surge, também, um emocionar diferente, não mais fundado na gratidão, o cercar o animal e protegê-lo por ser considerado 'seu', o emocionar se distingue drasticamente daquele tido anteriormente. Este sentir talvez tenha sido a modificação primária, no entanto, diante dela se seguiram outras como: o sentimento de inimizade, a constância no desejo por mais (segurança, alimentação etc.), como explícita Maturana (2004, p. 59-60).

Ampliação da população de trabalho e defesa do grupo, de onde o controle da sexualidade feminina como propriedade do homem; o estabelecimento da obediência e de hierarquias no convívio social e no trabalho; e o temor da morte como fonte de dor e perda total

Iniciando-se, assim, a expansão populacional e, por consequência, territorial, quebrando por completo com a cultura

pré-patriarcal, introduzindo o sentimento de poder sobre as coisas e criaturas, sendo inaugurado pela negação do que lhe opõe, nas palavras de Monteiro, 1988, p. 55: “a consciência ocidental se aglutinou com a hipertrofia da dinâmica masculina e da polaridade yang e a consequente desvalorização do feminino e da polaridade yin”.

Segundo a teoria durandiana (DURAND, 2001, p. 4), é entendido que o imaginário cultural é esquematizado através de “estruturas plurais e irreduzíveis” advindas dos três gestos dominantes e, por consequência, ordenado em torno de três processos matriciais: a dominante postural encaminha ao processo de “separar”, que forma-se a conduta heroica, levando a percepção da verticalidade e horizontalidade enquanto privilégio,; a dominante nutricional, que propõe o ato de “incluir” proposto pela experiência alimentar, que absorve o outro e o integra ao corpo do sujeito, e caracteriza a conduta mística; e, por fim, a dominante sexual sugere a ação de “dramatizar” pela conduta de disseminador que marca a pulsão sexual animal. Os dominantes nutricional e sexual são combinados simbolicamente.

Se adotarmos a análise freudiana dos deslocamentos genéticos da libido, constataremos que, originariamente, esta rítmica sexual está ligada à rítmica da sucção e que há uma anastomose muito possível entre a dominante sexual latente da infância e os ritmos digestivos da sucção. O mamar seria também pré-exercício do coito. Veremos que esta ligação genética de fenômenos sensório-motores elementares encontra-se ao nível dos grandes símbolos: os símbolos do engolimento têm frequentemente prolongamentos sexuais (DURAND, 2002, p. 50).

Compreende-se, assim, que o primeiro gesto, a dominante postural, é separador, quase predador, em alusão ao emocional enraizado em nossos antepassados, tendo como símbolos, ainda em acordo com Durand, as armas, flechas e gládios, sendo, na maioria dos casos relacionados a figura masculina; o segundo gesto, a digestão, encontra-se correlacionada a profundidade, a água, as taças e cofres,

tendendo ao alimento ou bebidas, sendo comumente ligado a figura feminina; por fim, os gestos rítmicos, do qual a sexualidade se projeta ritmicamente, ainda que sazonalmente, em uma dança de cortejos e desejos (DURAND, 2002). Tais dinâmicas podem ser relacionadas ao feminino ou masculino, em acordo com suas aparições e relações.

Ora, é tradição no Ocidente [...] dar aos “prazeres do ventre” uma conotação mais ou menos tenebrosa ou, pelo menos, noturna. Por consequência, propomos que se oponha este do simbolismo ao *Regime Noturno* estruturado pela dominante postural com as suas implicações manuais e visuais, e talvez também com as suas implicações adlerianas de agressividade. O tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das *Regime Diurno* armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação; o subdivide-se nas dominantes digestiva e *Regime Noturno* cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do hábitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais ou artificiais do retorno, os mitos e os dramas astro biológicos. (DURAND 2002, p. 58, grifos do autor)

Durand compreende o Regime Diurno como sendo marcado pela linearidade, a percepção da passagem tempo e pelo medo da destruição e da luta advinda de tal percepção, de modo que tal Regime é igualmente simbolizado pela dominante postural, o uso de armas, o herói que salva a humanidade da morte eminente. A verticalidade ganha proporções significativas, sendo o grande marco, visto que ela representa a liberdade em movimentar as mãos, utilizando-as como “arma”, a agressividade também se encontra exaltada, assim como o processo de separação do *Outro*, aqui compreendido enquanto feminilidade.

Relembrando o emocional trazido por Maturana temos que na cultura pré-patriarcal o homem ele não passa pelo processo de rompimento, saindo da infância terna, onde gozava do colo da mãe, para o colo da deusa, onde continua a desfrutar da sensibilidade e ciclicidade trazida pelo feminino, enquanto que na cultura patriarcal,

muito bem relacionada ao Regime Diurno de Durand, a separação é clara, na infância se vive o pertencimento, a inclusão, a legitimação do outro, enquanto que na vida adulta o corte é feito por meio de um mundo centrado na luta, competição e, por consequência, negação ao outro. O horror diante da mudança que gera a ruptura e a morte surgem como os primeiros temas negativos advindos do simbolismo animal, por isso, é “na goela animal que se vêm concentrar todos os fantasmas terrificantes da animalidade” (DURAND, 2002, p. 89).

Percebe-se, então, que essas estigmas memorizadas pelo sentir, enraizadas por anos de cultura patriarcal certamente prolongam-se nas narrativas míticas do Ocidente e “sexuam” a experiência do ser moderno.

EPISTEMOLOGIA FEMINISTA E A CRÍTICA À CIÊNCIA

O método hegemônico no qual iremos abordar é o (neo) positivista, tendo como base uma ideia de ciência que busca a objetividade e neutralidade, antes de tudo é importante refletirmos sobre suas bases científicas. Primeiro, entende-se como um estudo onde espacialmente, socialmente e temporalmente é bem definido e constituído em uma época específica tomando como base o contexto social-político do grupo dominante (FARGANIS, 1997).

A construção social moderna é construída sob a égide patriarcal, com todas as suas rupturas e problemáticas, fundada na separação ao *Outro*, especialmente o feminino. Nesse contexto o homem foi o principal fundador e ditador de todas as regras sociais desde então. Não significando, necessariamente, que a mulher é então excluída da sociedade.

Surge então nos anos 60 um questionamento frente a todo esse método de “fazer ciência”. Feministas de várias vertentes da ciência

começaram a indagar todo esse método sexista e excludente, a partir daí passaram a ressignificar as bases metodológicas, surgindo então as epistemologias, dividindo-se em três correntes, sendo elas: a) empiristas; b) standpoint; e c) pós-moderna. (ANDERSON, 2000; SILVA, *et al.*, 2005; HESSE-BIBER, 2013). Em contrapartida, discute Dias que:

a crítica feminista é de contexto, relacional e relativista o que de início implica numa atitude crítica iconoclasta que consiste em não aceitar totalidades universais ou balizas fixas. Trata-se de historicizar os próprios conceitos com que se tem de trabalhar, tais como os de reprodução, família, público, particular, cidadania, sociabilidades a fim de transcender definições estáticas e valores culturais herdados como inerentes a uma natureza feminina (1990, p. 3).

Ao ressaltar o dever de trabalhar particularidades, a autora rompe paradigmas e reforça o que a crítica feminista vem nos dizer que é preciso (re) pensar novos modelos que não estejam, necessariamente, ligados a um óticas masculina, o que, conseqüentemente, irá reforçar e reproduzir o imaginário patriarcal, trazendo a mulher para a imagem do *Outro*.

Seguindo essa tentativa de refletirmos sobre esses novos modelos, iremos aqui abordar o feminismo *standpoint*, que começa a surgir tendo uma forte influência marxista. O seu maior questionamento é sobre a importância de uma ciência não neutra e generalizada, seria então ela agora comprometida em acompanhar a evolução social tal qual ela acontece, sem ser excludente ou partindo de uma única perspectiva.

Repensar um novo método de ciência, não seria, necessariamente, negá-la, mas sim reconstruir suas bases e adaptá-las aos novos moldes sociais. Defendem então que seu estudo seja feito a partir dos grupos subjugados, com o argumento de que, por estarem em constante posição de dominação, iremos obter assim uma perspectiva mais ampla da sociedade e, por consequência a isso, uma espécie de privilégio epistêmico, diferentemente dos

grupos dominantes (NANCY HARTSOCK, 2003; HARDING, 1993). Podemos chamar também esse subjugado de subalterno.

Em sua proposição teórica, o subalterno é aquele que tem limitado ou nenhum acesso às instâncias de fala, resultado de um imperialismo cultural e intelectual. Gayatri Spivak sugere que ao subalterno é negado o acesso a ambas as formas miméticas e política de representação. A autora afirma que o 'subalterno' descreve "as camadas inferiores da sociedade constituída por modos específicos de exclusão de mercados, político-legal de representação, e a possibilidade de adesão plena em estratos sociais dominantes" (SPIVAK, 1999, p. 20).

Entende-se assim então, segundo Spivak, que o subalterno seria aquele que dominado e, por consequência, a ciência não o abrange e não retrata, de certo modo, sua realidade, tornando-o excluído.

De modo geral, traça a corrente feminista que ao longo da história, a nível cultural e imposto pela ciência, consideram o corpo feminino como uma pré-condição enraizada e necessária para a permanência e propagação da opressão patriarcal. E ao remetermos diretamente o olhar para os aspectos biológicos, enquadramos a posição da mulher em uma espécie de terreno potencialmente essencialista, incidindo no alargamento dos significados políticos.

Ao considerar que mulheres são oprimidas enquanto mulheres e que suas vivências comprovam essa opressão de forma nítida, é possível, até então, concluir que tal sujeição deveriam ser, a partir de então, mapeadas em espaços de vivência dessas mulheres, ou seja, nas suas vidas cotidianas; ao decorrer disso, a nova perspectiva de enquadrar e ver a mulher ocupando novos ambientes, poderíamos chegar, não de forma imediata, mas aos poucos na ruptura do patriarcado, formando uma espécie de novo conceito do ser mulher e rompendo as raízes patriarcais que perpetuam até os dias de hoje.

Repensar e recriar novas formas de projetar a mulher na sociedade, por meio de uma ciente que conversa com todos os grupos sociais de forma que eles se estruturam não mais como dominador-dominado, mas sim no intuito de representar a sociedade, é um meio de descategorizar os conceitos binários e repensar numa ideia de Outro além do sexo e suas atribuições dadas já estabelecidas e naturalizadas.

ASPECTOS PARA O DEBATE

O Ocidente é berço do patriarcado, definidor de suas bases, fundamentadas no cartesianismo e na linearidade típica do *Regime Diurno*, ao herói majestoso que brande sua espada implacável é negado os sentimentos, assim como a imaginação, devido as suas associações com a tenra infância, ou seja, com o feminino em sua essência. A negação segregatória sendo a própria essência patriarcal, alimentada pela cultura ocidental, seja em filmes, livros, ou arquitetura etc. O fato é que o patriarcado se encontra na formação do próprio ser moderno.

Subverter o patriarcado, portanto, perpassa a quebra com a própria essencial Ocidental, rompendo com os padrões dialógicos e separatistas típicos do *Regime Diurno*, utilizando-se da ciclicidade em contraponto ao linear, as sensibilidades ao invés do heroísmo solitário posto e a arte enquanto fomentadora da Imaginação.

Neste contexto, é ínfimo contemplar movimentos que vem subvertendo o patriarcado através da arte, da ocupação de espaços que antes renegavam a mulher, como a escritora J. K. *Rowling*, cuja obra inaugurou o espaço da mulher no âmbito da literatura fantástica, antes primordialmente feita por homens, tanto que ela foi obrigada a abreviar seu nome em suas obras para que as pessoas não associassem a obra com a figura feminina. No que concerne a obra em si, embora siga

padrões heroicos consistentes com o próprio patriarcado, a autora insere na figura de personagens femininas elementos epistêmicos, ao colocá-las em igualdade com os personagens masculinos, por vezes, inclusive, recebendo mais atenção e louros que o próprio herói.

*Cida Pedrosa*²⁵ junta-se a essa lista com sua poesia transgressora, colocando a mulher diretamente nos holofotes, tratando de sua sexualidade, de sua sensibilidade, trazendo a baila toda a ciclicidade significativa do ser mulher em sua essência, emocionando e tocando com sua arte única.

Com isso, concluímos que a arte vem sendo o caminho para subverter a história patriarcal, trazendo elementos esquecidos pelas camadas cimentadas de um processo de negação do *Outro*, encontrando na simplicidade do belo o retorno ao colo da Mulher-Mãe-Deusa propagadora da continuidade cíclica, em preferência aos rompimentos bruscos e ameaçadores da cultura Ocidental.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Elizabeth. Feminist epistemology and Philosophy of Science. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2000. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-epistemology/>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BEAUVOIR, S. *O segundo sexo*. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.

CYFER, Ingrid. Afinal, o que é uma mulher? Simone de Beauvoir e “a questão do sujeito” na teoria crítica feminista. *Lua Nova*, São Paulo, n. 94, p. 41-77, abr., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4452015000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/0102-64452015009400003>.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Tradução de Hélder Godinho. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

²⁵ Poetisa e advogada Pernambucana.

DURAND, G. 2001. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução de René Eve Levié. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel.

FARGANIS, S. "O feminismo e a reconstrução da ciência social". In: JAGGAR, Alison; BORDO, S. *Gênero, corpo e conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

FILHO, A. *Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam*. São Paulo, 2004.

HARDING, Sandra. Rethinking standpoint epistemology: What is 'strong objectivity'? In: ALCOFF, Linda; POTTER, Elizabeth. *Feminist epistemologies*. New York and London: Routledge, 1993, p. 49- 82.

HARTSOCK, Nancy. The Feminist Standpoint: Toward a Specifically Feminist Historical Materialism. In: MCCANN, Carole; SEUNG-KYUNG, Kim. *Feminist theory reader: local and global perspectives*. New York and London: Routledge, 2003. p. 292-307.

MATURANA, H. R. 2004. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H. R. & VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena.

MONTEIRO, D. da M. R. *Mulher: feminino plural – mitologia, história e psicanálise*. Rio de Janeiro: Record / Rosa dos Tempos, 1998.

PERROT, M. *Minha história das mulheres*. 2. ed. Rio de Janeiro: Contexto, 2007.

SANTOS, J. *Gênero na teoria social: papéis, interações e instituições*. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

SARDENBERG, Cecília. *Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista?* 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/6875/1/Vers%C3%A3o%20Final%20Da%20Cr%C3%ADtica%20Feminista.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2020.

12

Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda

**(RE)SIGNIFICANDO
OS SENTIDOS
DA EDUCAÇÃO-ARTE-
CULTURA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS:
UM OLHAR PARA
O TEATRO DO OPRIMIDO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.219-238



INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade que preserva em sua cultura escolar a “valorização” de determinadas disciplinas, enquanto outras ocupam posições com menos valorização. Observamos que essas hierarquizações disciplinares estão voltadas para a preparação das pessoas para o mercado de trabalho, enquanto disciplinas voltadas para a formação humana vão sendo desconsideradas em sua relevância. O que nos leva a refletir sobre o compromisso da escola com a formação de seus aprendentes e com a importância de trabalhar as sensibilidades no contexto escolar vem sendo pensada.

A educação, arte e cultura apresentam-se nesse contexto como ameaça aos padrões hegemônicos, por possibilitarem um movimento de educação dos sentidos, um educar para um despertar. Consideramos também que a relação educação, arte e cultura estão para além da formação e educar os sentidos, estão também imbricadas no processo de conscientização política e identitária do povo, uma vez que compreendemos que ambas possibilitam alternativas para buscar a libertação e transformação da condição real vivida.

Ao tratar da Educação de Pessoas Jovens e Adultas outros fatores merecem serem refletidos sobre a modalidade e acerca desse público. Estamos falando de um público marginalizado, com especificidades diferentes e trajetórias diversas. Falamos sobre pessoas com saberes que foram construídos ao longo do viver, identidades culturais próprias, seres sensíveis e pensantes.

Entendemos que a tríade arte-educação-cultura são inerentes ao ser, dessa maneira, está presente durante toda sua trajetória de vida, seja ela no espaço escolar ou não. Por estarem relacionadas intimamente com a formação do ser em sua amplitude, são parte fundamental para o despertar das sensibilidades humanas e possibilidade para uma o protagonismo do povo.

Compreendemos o protagonismo por uma perspectiva freiriana na qual xs aprendentes assumem o seu papel de centralidade em seu processo formativo, deixando o lugar de mero espectador(a). Protagonistas de histórias reais que carregam em sua bagagem raízes de sua cultura, traços de sua identidade. Escrever sobre esse tema possibilita refletirmos sobre o espaço que a arte e a cultura vêm ocupando na escola e como isso pode refletir na sociedade.

No decorrer da minha trajetória de estudante de escola pública fui percebendo o quanto algumas disciplinas acabavam sendo mais valorizadas em detrimento de outras, eram pensadas numa perspectiva de relevância para o trabalho. O quanto a sociedade valorizava uma cultura letrada e acabava por invisibilizar as pessoas que não atendiam ao padrão. Durante o percurso acadêmico pude me aproximar da Educação de Pessoas Jovens e Adultas e da Educação Popular e durante essa aproximação a hierarquização de disciplinas continuou a me inquietar. Nesse percurso formativo, a aproximação com a EJA e a Educação Popular mostrava-me a todo momento que estamos lidando com histórias reais, pessoas, crenças, culturas, sensibilidades.

Esta pesquisa destina-se a refletir sobre a educ(ação)-arte e cultura e suas implicações no processo construtivo do protagonismo de estudantes da EJA. As reflexões aqui propostas vão sendo desenvolvidas sob um viés das possibilidades da Educação Estética como luz no percurso formativo desses sujeitos da EJA. Dessa forma, a construção do objeto da pesquisa desenvolvida baseia-se na compreensão da importância da rel(ação) das mesmas na construção da consciência protagonista dos educandos da EJA.

Compreendo que a relação arte-educação-cultura se trata de uma relação indissociável entre si e entre o desenvolvimento das outras disciplinas por materializarem-se na transversalidade do currículo. Diante a reflexão aqui tecida emergiu a seguinte problemática que direcionou nossa pesquisa: *De que maneira a mobilização da arte-*

educação-cultura por meio do Teatro do Oprimido apresentam-se na EJA como possibilidade para a emancipação dos educandos? Buscando analisar como estas podem contribuir para a construção da autonomia dos estudantes da modalidade, a pesquisa traz como o objetivo geral compreender como a relação educação, arte e cultura apresentam-se como possibilidade para a emancipação dxs educandxs da EJA.

Os objetivos específicos propostos para nos ajudar a tecer nossa pesquisa são: Analisar a relação arte-educação-cultura na Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Identificar o aspecto estético na Educação de Pessoas Jovens e Adultas; Caracterizar como a arte-educação-cultura mobilizado pelo Teatro do Oprimido pode possibilitar caminhos para o protagonismo.

A primeira seção do nosso artigo propõe algumas reflexões sobre a relação arte-educação-cultura, propomos também uma discussão sobre a Educação Estética para Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Nesta mesma seção, também propomos uma discussão sobre o protagonismo na EJA e o Teatro do Oprimido. Na segunda seção, trabalhamos o percurso teórico-metodológico do nosso artigo. Enquanto na terceira seção destacamos os resultados encontrados, seguido das considerações finais.

UMA REL(AÇÃO) ENTRE ARTE- EDUCAÇÃO-CULTURA

A arte é fundamental no processo da formação humana, uma vez que o desenvolvimento dos sentidos depende dela. Por meio da arte o ser humano consegue se expressar, comunicar-se com o mundo, pois “a arte é um instrumento educativo para aperfeiçoamento do sujeito moral” (MELGARÉ, CARBONARA, 2013). Dessa maneira,

compreendemos que a arte pode ser sentida e vivida ao longo da vida e do processo inacabado da formação do ser.

Segundo Caminha, “a arte faz com que vida e forma permaneçam no homem a partir de uma relação de reciprocidade” (CAMINHA, 2008, p. 118). Consideramos que o mesmo ocorre com a cultura em relação ao desenvolvimento humano, os aspectos culturais são partes constituintes do ser, por meio da cultura os povos se conectam, fortalecem seus laços e identidades. Estariam assim a arte e a cultura ligadas intimamente não só com o desenvolvimento humano, mas em como suas relações vão sendo tecidas e fortalecidas.

Sabemos que a educação está presente em todas as etapas de vida do ser humano, desde seu primeiro contato com a sociedade, sua família, onde suas primeiras descobertas e ensinamentos vão sendo construído. A educação em seu processo infinito e infindável mobiliza esses processos de descobertas e sensibilidades humanas. ela é algo infinito e inacabado, assim como os processos de descobertas e sensibilidades humanas. A educação no contexto escolar assume uma postura preparatória que segue padrões hegemônicos, uma hierarquização epistêmica.

Enquanto compreendemos que essa não seja a função da educação, pois a ação do educar precisa relacionar-se com o todo, um processo de construção ao longo da vida. Compreendemos assim, que “essa educação vai desenvolver paralelamente sensibilidade e razão através da manifestação do belo na obra de arte” (MELGARÉ, CARBONARA, 2013, p.12), por entender que ambas estão imbricadas em um processo de sentir e experienciar.

Sendo assim, a educação-arte-cultura estão intimamente relacionadas na ação de desenvolvimento humano, não existindo uma sobreposição de nenhuma das partes. Esta perspectiva pode ser considerada como uma ecologia de saberes para um movimento emancipatório onde “a educação para a libertação é um ato de

conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade” (FREIRE, 2015. p.147). Nesta perspectiva de ecologia dos saberes, destaca-se a relação entre o que é aprendido com quem aprende em uma troca bem íntima das possibilidades dos saberes existentes.

Os estudos de Alvares nos esclarece que a arte ela é indispensável ao ser humano, que não tem como compreender a cultura de um povo sem compreender sua arte, “a arte produz uma forma peculiar de conhecimento, pois ela conta a história das transformações humanas” (ALVARES, 2010 , p. 29). Os seres humanos se comunicam com o mundo por meio das diversas linguagens e a arte faz parte desse universo do comunicar-se, para além do ver ou falar, uma comunicação com o sentir.

Por meio das linguagens presentes na arte os seres humanos buscam encontrar prazer, sentidos, estímulos para criar, partilhar emoções, anunciar-se ao mundo. Pois “a arte ‘abre os olhos das pessoas’, expande nossa visão de mundo, porque é conhecimento e, principalmente, um modo de praticar a cultura” (ALVARES, 2010, p. 35). A arte e a cultura estão profundamente ligadas com a relação estabelecida do ser humano consigo próprio e com o mundo.

Uma proposta de educação intercultural traz em seu bojo as questões da existência humana e sua diversidade cultural, social, étnico etc. Parte para uma proposta do diálogo plural e diverso de superação da proposta hegemônica. Os debates acerca da diversidade cultural não é algo recente, mas continua cada vez mais atual e necessário que se reflita sobre as possibilidades do diálogo entre as diferenças. A proposta educativa da EJA é uma proposta que dialoga com essa interculturalidade, dialoga com perspectivas outras de superação e resistência.

Segundo Souza (2002, p. 61), caracterizam a nossa contemporaneidade como uma época de uma enorme diversidade cultural e que diante disso não podemos esquecer de buscar as

inter/multiculturalidades. Fazendo-nos compreender que a base da interculturalidade é o diálogo entre os grupos sociais e culturais.

EDUCAÇÃO ESTÉTICA PARA JOVENS E ADULTOS

Ao falar de Educação de Pessoas Jovens e adultas, estamos falando de pessoas com toda sua diversidade, especificidades, singularidades. A EJA é um locús onde o diverso se cruza, as experiências são compartilhadas e as crenças e culturas são revividas. Quando falamos de aprendentes da EJA é importante compreender quem são e suas especificidades.

O público da EJA possui diferentes origens, são trabalhadorxs rurais ou urbanxs, são empregadas domésticas, donas de casa, jovens consideradxs “fora de faixa”, são pessoas da terceira idade, pessoas com família e uma história de afastamento da sala de aula. Pensar sobre a modalidade é compreender que existem desdobramentos outros na vida de cada aprendente, muitas vezes com sinais das frustrações vivida em relação outra com o ambiente escolar.

São essas pessoas que estão cruzando suas histórias enquanto tecem relações de aprender na modalidade, sendo que “esta relação de ensinar e aprender, aprender e ensinar é também uma relação estética, pois ela se funda em um território sensível, em uma boniteza de convívio humano que embeleza e dignifica quem dela participa” (ALVARES, 2010, p.18).

Compreendemos que a estética fundamenta os aspectos da atividade humana, própria da subjetividade do ser, uma vez que as questões referentes “à percepção e à sensibilidade são constituintes da estética” (ALVARES, 2010, p. 22). Desse modo, a cultura estética

está imbricada ao ser humano, que vai construindo suas sensibilidades ao longo da vida a fim de comunicar-se com o outro. Para Alvares, “dimensionar a Educação de Jovens e Adultos sob o paradigma da estética significa investir em sujeitos autônomos (p. 23)” para que esses possam criar sentidos e significados para sua existência.

A importância em ensinar arte para adultos está em ajudar esse aluno a perceber que existem na vida múltiplas maneiras de abordar o mundo, que a humanidade é capaz de expressar infinitas formas. A arte, fundamentalmente, tem o papel de revelar ao sujeito que ele é uma pessoa única, um universo singular, que só ele é capaz de produzir aquele trabalho. A arte pode ajudar a descondicar uma visão de mundo massificada (ALVARES, 2010, p.38).

O tempo que os estudantes da EJA passaram afastados da escola tem uma representação importante na vida desse público. O retorno ao contexto escolar representa possibilidades de mudanças, como também possibilidades para possam compartilhar e criar novas experiências estéticas, compreendendo assim como os conhecimentos se cruzam em suas relações.

A estética permeia todo o chão escolar, “a estética enquanto fenômeno perceptivo e interativo faz a passagem entre homem e conhecimento, orienta o sentido das formulações práticas e teóricas sob critério da sensibilidade, é mediadora entre o imaginário individual e o imaginário social” (ALVARES, 2010, p. 47).

O ser humano está sempre em busca da construção ou atribuição de significados, estabelecendo assim uma procura por relações que façam sentidos para a sua existência, para a compreensão de suas histórias e expectativas. Nessa busca por relações significativas algumas vidas acabam por distanciar-se da escola por não encontrar essa relação de significados.

Andrade (2004) vem trazer que “de um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado “fracasso escolar”. Xs aprendentes da EJA são rotuladxs como xs que não irão frequentar as universidades, ou não se interessam por formações voltadas para a arte, como se xs aprendentes da EJA só buscassem o sistema de ensino para uma formação voltada para o trabalho. Nessa perspectiva, acabam sendo por rotuladxs como fracassadxs, xs sujeitxs do insucesso, ou que buscam apenas compensar o tempo perdido.

Sob essa perspectiva, a Educação Estética pode apresentar caminhos outros para a superação desse afastamento e contribuir para a construção de relações significativas entre educando e escola. O educar é um processo impregnado de estética pois é dinâmico e intimamente ligado ao sujeito.

Fazer emergir a natureza estética de cada disciplina pressupõe uma relação de ensino e de aprendizagem que coloca a experiência humana no centro da cena pedagógica, mantendo em relevo a interação entre as experiências particulares e a experiência comum da humanidade (ALVARES, 2010, p. 63).

Compreendemos assim que a Educação Estética conduz para uma educação que tem como percurso o desenvolvimento real do povo, a transcendência de suas experiências para a humanização e compreensão enquanto pessoa sociocultural.

PENSANDO O PROTAGONISMO NA EJA: O TEATRO DO OPRIMIDO COMO PROPOSTA PARA A ATUALIDADE

As concepções da Educação de Pessoas Jovens e adultas estão ligadas aos fundamentos da educação popular, com uma visão ampliada de educação, uma educação que vai além das “grades” curriculares, que se preocupa com uma educação totalizante do ser.

Para Paulo Freire, “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção do de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores e das educadoras” (2011, p.21).

Dentro desse contexto os saberes vão reencontrando, buscando “outro horizonte quando vinculados aos processos de humanização, libertação, emancipação humana” (ARROYO 2005 p.230). Referindo-se assim a uma relação com a qualidade, com atribuir real sentido e significado. Neste sentido, Freire nos explica que

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe ser sujeito de sua própria história (2001, p. 16).

Entender que a EJA é um espaço de coletivos, de luta e resistência e que uma visão puramente de transferência de conhecimento já não é mais suficiente para atender ao seu público. “[...] o processo de alfabetização de adultos, visto de um ponto de vista libertador, é um ato de conhecimento, um ato criador, em que os alfabetizando exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores” (FREIRE, 2015. p. 147).

Falar em educação emancipatória é pensar a educação como uma prática para a liberdade, pois só por meio desta que a consciência crítica caminharia para o despertar de uma desobediência epistêmica e assim provocar uma transformação da condição real do sujeito. Uma educação emancipatória possibilita o despertar da potencialidade crítica, reflexiva e transformadora humana enquanto um ser político.

Nesta perspectiva, os sujeitos assumem o seu papel de sujeitos cognoscentes, superando a posição de mero receptor, porque “o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à

reflexão sobre ela e desta a uma nova ação” (FREIRE, 2015. p.80). As ramificações da colonialidade foram ganhando espaço na vida humana e na sociedade, estabelecendo posição de dominação e silenciamento do ser das sensibilidades. Enquanto a educação numa perspectiva libertadora mostra caminhos outros fora desse “pensar” dominador.

A relação arte-educação-cultura se mostra como uma ação para o protagonismo, para uma emancipação do ser, pois quando os ser conhece a arte começa a conhecer a sua própria história (ALVARES, 2010).

Dessa maneira, a arte manifesta-se em um campo intersubjetivo e seu efeito é sempre social, pois atua no plano do imaginário e do sensível e espelha sentimentos e concepções de um povo em seu ambiente e sua época [...] O conhecimento da história e da arte torna possível a construção de uma identidade social, a sua prática facilita a construção da identidade individual. (ALVARES, 2010, p. 31)

A arte tanto quanto a educação e a cultura trata-se enquanto um elemento formativo está imbricado num processo político. O método do Teatro do Oprimido proposto por Boal trazia como proposta o teatro como arma de liberação, de transformação.

O Teatro do Oprimido é um sistema de exercícios físicos, jogos estéticos, técnicas de imagem e improvisações especiais, que tem por objetivo restar, desenvolver e redimensionar essa vocação humana, tornando a atividade teatral em instrumento eficaz na compreensão e na busca de soluções para problemas sociais e interpessoais (BOAL, 1996, p. 28-29)

Assim como na vida, na educação, na arte e cultura, o teatro algo que está em movimento possibilitando mudanças/transformações, não se refere apenas a “simples apresentação do que existe. É tornar-se e não ser” (BOAL, 1996, p. 27). As técnicas do Teatro do Oprimido possibilitam o inquietar os espectadores e colocá-los em movimento, em ação, para que assim possam tornar-se espect-atores, assumindo um protagonismo reflexivo, uma vez que colocadxs em cena situações de opressão xs mesmxx são convidadxs a refletir, intervir, são chamadxs a ação.

Compreendemos assim, que “a poética do oprimido é essencialmente uma Poética da Liberação: o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar. O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!” (BOAL, 1991, p. 144). O Teatro do Oprimido chama o povo para ser protagonista de sua transformação pessoal, social e política em um movimento de pensar suas ações para/com o oprimido.

PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Compreendemos que este trabalho se refere a uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica por entender que a mesma vem aprofundar, considerar e interpretar as atribuições de significados por estudiosos da temática.

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2008, p. 51).

O trajeto metodológico desta pesquisa vai considerar entre a educação-arte-cultura na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Buscamos por meio de uma revisão da literatura, construir algumas aproximações sobre os assuntos em questão. Partindo do pressuposto que a arte e cultura estão imbricadas com a educação para um processo formativo emancipatório, onde as pessoas assumem o papel de protagonismo.

O tratamento dos dados das produções selecionadas se desenvolverá através da análise de conteúdo apresentados por Bardin (2004) que categoriza como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemático

e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens” (p. 33). No primeiro momento da pesquisa foi feito um pequeno levantamento na ANPED, das reuniões 36^a/37^a/38^a para verificar as produções acerca do tema proposto nos últimos seis anos. Em relação ao levantamento da ANPED os GT's escolhidos foram: GT 06 – Educação Popular, por ter um direcionamento mais específico para os aspectos culturais, GT 18 – Educação de Jovens e Adultos, por ser um GT que trata especificamente da modalidade referida e o GT 24 – Educação e Arte, que acreditamos que abraça os outros aspectos importantes da nossa pesquisa. No processo de levantamento foi priorizado analisar os trabalhos por títulos, em seguida pelas palavras-chave e pelo resumo.

Tabela 1 – dados coletados na ANPed.

Reunião	GT's	Produções encontradas
36 ^a	GT 06 – Educação Popular	12
	GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	12
	GT 24 – Educação e Arte	18
37 ^a	GT 06 – Educação Popular	18
	GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	23
	GT 24 – Educação e Arte	22
38 ^a	GT 06 – Educação Popular	20
	GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas	17
	GT 24 – Educação e Arte	20

Fonte: ANPed.

Neste percurso, observamos que existe uma quantidade considerável de produções nos Gt's analisados, mas que ainda existe uma ausência de produções que se propusesse a refletir pelo viés aqui proposto. Uma vez que nossa intenção é discutir sobre a relação arte-educação-cultura numa perspectiva não restrita ao aspecto de formação disciplinar na EJA, mas num aspecto do comunicar-se com o mundo, da formação humana, inscritas numa dimensão da sensibilidade existente no universo da relação entre educação-arte-cultura.

No segundo momento foi feita algumas revisitações em algumas literaturas para a escolha do material a ser trabalhado e sua preparação. As produções analisadas sobre o a Estética para a EJA, algumas reflexões sobre arte e educação foram: o livro Educação Estética Para Jovens e Adultos de Sonia Carbonell de 2010; Educação e Arte: As Linguagens artísticas na Formação Humana que foi organizado por Celdon Fritzen e Janine Moreira em 2008.

Para a sistematização do conhecimento acerca do Teatro do Oprimido, analisamos os livros de Augusto Boal: Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas; O Arco-Íris do Desejo. As literaturas mencionadas foram escolhidas por esclarecerem as concepções adotadas pelo Teatro do Oprimido, bem como sua fundamentação. Seguido da preparação do material, fizemos a exploração do mesmo onde extraímos nossas reflexões para o tratamento dos resultados e interpretações dos mesmos.

REFLETINDO SOBRE OS DADOS: A REL(AÇÃO) ENTRE ARTE-EDUCAÇÃO-CULTURA NA EJA

Assim como a ação educativa é imbuída de uma rel(ação) entre o aprender e o ensinar que se pautam em uma construção dialógica, a relação entre arte-educação-cultura ela se estabelece por meio de uma ação dialógica.

Essa relação, apesar de estarem imbricadas no processo da formação humana, por muitas vezes foram visualizados por outros olhares, onde “a crise da modernidade fez com que a arte do século XX olhasse a experiência do sujeito com outros olhos” (FARINA, 2008, p. 95). Consideramos assim, os aspectos da arte como algo que é vivo e pulsante, que está em movimento com os aspectos pedagógico pois “há uma dimensão pedagógica que vive na arte. A capacidade de afetar e mudar de algum modo, a nós que nos colocamos em relação

a ela denuncia isso” (FARINA, 2008, p. 103). Estamos a todo momento sendo afetados pela arte e afetando os caminhos que percorremos e as relações que construímos.

A arte-educação-cultura não se dissociam e estão nesse percurso do experienciar humano, pois o corpo humano carrega as marcas de sua cultura, marcas essas que são possíveis de compreensão por meio da experiência, do despertar do sensível. Esses aspectos estão ligados diretamente ou indiretamente com a formação humana, sendo assim, está ligada a relação arte-educação-cultura.

Sobre a arte, corpo e subjetividade, Farina vem apontar que se trata de “uma relação que marca a complexidade da experiência estética, ética e política da atualidade. (FARINA, 2008, p. 95). Mais uma vez, conduzindo-nos a uma reflexão sobre essa constituição do ser humano, desse corpo marcado, que carrega suas subjetividades e que por meio da arte comunica-se com o mundo e para chegar a esse comunicar-se perpassa pelos percursos subjetivos e culturais.

A ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

Pensar a dimensão Estética na Educação de Pessoas Jovens e Adultas é atentar-se para a ação educativa do sensível. Ação educativa essa que não se refere ao treinamento mecanizado das sensibilidades, mas pensar possibilidades para a percepção destas.

Através do caráter ético e político da experiência estética chega-se à problematização da percepção entendida como ação política. Pois a percepção é a matéria mesma e o meio pelo qual se compõem as imagens e os discursos que formam a sensibilidade e a consciência com as quais intervimos na realidade. A percepção constitui os modos de ver, escutar e tocar o que nos afeta sensitiva e intelectualmente, e de produzir conhecimento como eles (FARINA, 2008, p. 102).

Compreendemos que a Educação Estética está diretamente ligada às percepções do sensível. Essas percepções são construídas, experienciadas e sentidas durante o percurso antropológico do ser humano.

Perceber é uma ação sensível que se dá no corpo, que configura concreta e fisicamente seus gestos, seu olhar, seu perfil. A percepção configura maneiras de entender as coisas que interpelam o sujeito que se relaciona com elas no seu próprio corpo. A percepção, ao mesmo tempo em que constitui uma performance do sensível, constitui também uma performance da consciência (FARINA, 2008, p. 102).

Dessa maneira, refletimos sobre a importância da dimensão Estética na Educação de Pessoas Jovens e Adultas, uma vez que esse público já conta com um percurso antropológico construído pelo experimentar e pelo sentir, pois “a dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere em nossa percepção, em nosso corpo e em nossas formas de entender o que nos acontece” (FARINA, 2008, p. 103). Pensar as práticas estéticas na EJA é pensar em possibilidades para o desmecanizar do pensamento colonizado em direção a um pensamento do libertar-se.

Sobre as práticas estéticas Farina aponta que “a atenção às práticas estéticas poderia ajudar a pedagogia a problematizar o que desestabiliza atualmente e a cuidar desse fator desestabilizador, não para estabilizá-lo ou reconduzi-lo, mas para experimentar com a produção de novas imagens e novos discursos na formação do sujeito” (FARINA, 2008, p. 105).

A Educação Estética apresenta-se assim como uma conexão dialógica não apenas para a arte, mas “uma compreensão da estética tangível a todas as áreas do conhecimento humano aponta para uma concepção estética de educação para jovens e adultos que abarque todas as disciplinas do currículo escolar” (ALVARES, 2010, p. 22).

Pensar caminhos outros é pensar em um processo formativo comprometido com o outro, com a experiência, com as especificidades, com a identidade cultural, com uma formação para o protagonismo, assim “a

educação artística de um adulto favorece também a quebra de um preconceituoso e antigo tabu vigente: o da arte só ser acessível a poucos, a seres iluminados e pertencentes à elite” (ALVARES, 2010, p. 44).

Os jovens e adultos estudantes, ao visitarem espaços de cultura, transformam seu olhar sobre o mundo, experimentam o prazer estético em encontros com a arte. À medida que educam a percepção para desfrutar da beleza, adquirem mais recursos para familiarizar-se com a diversidade cultural e podem retornar aos locais visitados com pessoas de seu convívio (ALVARES, 2010, p. 42).

A escola contemporânea ao refletir sobre esses aspectos compreende a necessidade de recuperar a estética da pedagogia, pois começa a compreender as reais necessidades dos sujeitos. Desse modo Alvares reflete que “aprender só faz sentido quando a história do sujeito é considerada ou, em outras palavras, quando as expectativas, a concepção de vida, a autoimagem que quer dar de si aos outros estão presentes. A dimensão estética do aprender manifesta-se como fruição do viver” (ALVARES, 2010, p. 54). As contribuições de Alvares nos mobilizam a refletir sobre os sentidos da aprendizagem, como são atribuídas, sentidas e percebidas ao longo do processo educativo.

O TEATRO DO OPRIMIDO COMO MOBILIZADOR DA ARTE-EDUCAÇÃO- CULTURA: POSSIBILIDADES PARA O PROTAGONISMO NA EJA

O Teatro do Oprimido traz em sua proposta o despertar do oprimido, o chamando para a ação, “o Teatro do Oprimido é um espelho onde podemos penetrar e modificar nossa imagem” (BOAL, 1996, p. 42). O chamado a ação traz consigo o movimento, a escolha, a intervenção, “não há espectadores, mas observadores ativos” (BOAL, 1996, p. 53).

O aspecto educativo do Teatro do Oprimido consiste no movimento da conscientização, no chamado a ação, para isso conta como princípio “ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que possa, posteriormente, extrapolar para sua vida real as ações’ que ele repetiu na prática teatral” (BOAL, 1996, p. 53). Essa proposta baseia-se em usar a arte para a liberdade não só de expressão dos sujeitos, mas uma libertação das amarras da opressão.

Em um espetáculo do Teatro do Oprimido, todos podem intervir. O fato de não interferir já consiste numa forma de intervenção: eu *decido* entrar em cena, mas também posso *resolver* não fazê-lo; sou eu quem escolhe. Aquele que sobe ao palco para experimentar sua alternativa o faz *em meu nome* e não *em meu lugar*, porque eu, simbolicamente, estou lá com ele. Sou - como ele - um espectador de novo tipo: um espectador. Vejo e ajo (BOAL, 1996, p. 83).

As feridas eram expostas aos feridos, convidando-os a agir, pois “espectador significa ser participante, intervir; aqui, ser espectador quer dizer preparar-se para a ação, e *preparar-se* já é por si só uma ação” (BOAL, 1996, p. 83). As ações do Teatro do Oprimido buscam um desmecanizar, onde o povo pensasse fora da posição de reprodutores e enxergar-se como protagonistas da trama de sua vida, possibilitando-nos a visualização da conversação da Estética presente na relação arte-educação-cultura mobilizado por meio da proposta do Teatro do Oprimido.

CONSIDERAÇÕES

Retomando a pergunta inicial que deu origem a este artigo: De que maneira a mobilização da arte-educação-cultura por meio do Teatro do Oprimido apresentam-se na EJA como possibilidade para a emancipação dos educandos? Temos a dizer que o Teatro do Oprimido traz uma proposta de uma prática educativa descolonial, que se preocupa com a sua intencionalidade educativa como também a social e cultural.

O desenvolvimento de propostas que busquem a valorização de experiências estéticas, como o Teatro do Oprimido, possibilita impulsionar a compreensão da importância de uma educação emancipatória. Os métodos propostos pelo Teatro do Oprimido além de buscar o chamado a ação, ele chama o povo a reflexão e a criação.

O método de Augusto Boal sugere um caminho de possibilidades para uma desobediência epistêmica por meio da ação, mobilizando a consciência do seu papel e lugar no mundo. Embasando-se em ação arte-educação-cultura não domesticadora e sim para a liberdade, cultural, social, política, identitária.

Observamos que o Teatro do Oprimido possibilita caminhos para o (re)significar da arte-educação-cultura na Educação de Jovens e Adultos por abordar uma opção descolonial em seu planejamento e materialização. Revelando que a valorização cultural dos educandos e a diversidade abrem caminhos infinitos para a construção do conhecimento.

Desse modo a resposta a nossa pergunta é de que a mobilização da arte-educação-cultura por meio do Teatro do Oprimido apresenta-se como possibilidades para o protagonismo de pessoas jovens e adultas da modalidade EJA uma vez que se propõe a construção de reflexão, do experimentar e do sentir. Possibilitando também a autonomia criativa dos seus sujeitos uma vez que são chamados a ação, busca assim romper com uma lógica hegemônica de dominação e regulação da sensibilidade e materializam uma proposta de construção coletiva e descolonial por meio do diálogo das diferenças para um caminho do sentir/libertar.

REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonell. *Educação Estética para Jovens e Adultos: a beleza do ensinar e no aprender*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2004.

BOAL, Augusto. *O Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1996.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 6. ed, Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1991.

CAMINHA, Iraquitán de Oliveira. Liberdade pela Arte segundo Schiller. *Perspectivas Filosóficas*, vol. 2, n. 28, 2008.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 25. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e propostas*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FARINA, Cynthia. Formação Estética e Estética da Formação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). *Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) *Conhecimento prudente para uma vida decente*. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MELGARÉ, Leda Rejane; CARBONARA, Vanderlei. *Arte, Razão e Emoção: a ética na Educação de Jovens e Adultos – EJA*. Disponível em : http://ucsobseparios.com.br/uploads/2013/Praticas_de_EJA/Trabalho/07_34_49_ARTE,_RAZAO_E_EMITAO_A_ETICA_NA_EDUCAC.pdf. Acesso em: 01 maio 2020.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Conhecimento Prudente para uma vida Decente*. São Paulo: Cortez, 2010.

13

*Jéssica Ribeiro de Oliveira
Ridelma Barbosa de Moura Minhaqui*

**O DESENHO ANIMADO
INFANTIL COMO
PEDAGOGIA CULTURAL:
PROBLEMATIZANDO
AS CONSTRUÇÕES SOCIAIS
DE GÊNERO E RAÇA
A PARTIR DA FANTASIA**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.239-255



INTRODUÇÃO

Por muito tempo a pedagogia operacionalizou saberes e conhecimentos a partir do currículo e sua prática no cerne das instituições escolares, sendo estas, um espaço privilegiado de socialização de saberes e aprendizagens. Numa noção limitada a pedagogia carrega sentidos meramente técnicos e estratégicos em torno do saber-fazer no que diz respeito aos métodos, caracterizando uma pedagogia escolar que carrega uma intencionalidade de, apenas, informar e legitimar uma verdade, e negligenciar outras narrativas consideradas menos dignas (SANCHEZ TEIXEIRA, 2006). No entanto, o que se pretende neste estudo é ensaiar uma conversa que revele as potencialidades pedagógicas existentes em formas culturais não escolares. Caminhamos na tentativa de encontrar possibilidades de pensar outras maneiras de se constituir o conhecimento, trazendo alternativas que busquem dismantlar a norma, ou não, mas que a mesma possa ser problematizada a partir desses espaços outros.

Os estudos de Oliveira *et al* (2017) indicam que a partir da década de 1950 alguns grupos identificados como movimentos de contracultura questionaram a cultura dominante como norma e tentaram demonstrar a insatisfação com alguns padrões estabelecidos social e culturalmente. Indicam a existência de um paradoxo formado nesse mesmo período, com a popularização do rádio e da tevê. Ao passo que a tevê e o rádio se tornavam mais populares, o movimento de contracultura, que pretendia contrapor-se aos padrões sociais dominantes, se produziu e foi produzido através da mídia. Para a autora, com a massificação das mídias o currículo deixa de ser exclusivo da escola, e a veiculação dessas culturas “marginais” às mídias, acaba por desencadear também uma propagação das formas sociais dominantes “com objetivo de homogeneizar os padrões da cultura”

(OLIVEIRA *et al*, 2017, p. 48). É nesse sentido que o cultural passa a ser educativo e o educativo passa a ser cultural.

Afinado a isto, podemos perceber os Estudos Culturais (EC) como um importante campo teórico-metodológico que busca analisar formas de conhecimentos transmitidos pelas diversas formas culturais e seu sistema de significação, que possui vínculo com as relações de poder, questionando os interesses dominantes submersos na cultura de massa. Inicialmente os EC focavam atenções na valorização de culturas subalternizadas, consideradas “subculturas”. Esse sentido inclusivo de cultura se expande para agregar manifestações da cultura de massa como artesanato, manifestações da cultura popular, livros populares, rádio, tevê e a mídia em geral (SILVA, 2005). Os EC se debruçam em diversos campos de conhecimentos, saberes e temáticas, dentre elas, as relações de gênero, raça e das pedagogias culturais. Na perspectiva das pedagogias culturais é possível assumir que o desenho animado infantil atua como um artefato pedagógico cultural capaz de imprimir em seu público-alvo uma marca cultural potente.

Neste momento consideramos importante destacar que o que pretendemos neste ensaio não é discutir acerca da história do desenho animado infantil, ou dissertar sobre algum desenho específico, mas dar pistas de como o desenho animado infantil, assim como outros artefatos culturais, têm um importante papel na forma de constituir as crianças, subjetivando corpos infantis, dizendo sobre o lugar que estas devem ocupar e como devem ser. Discutiremos a partir da perspectiva dos Estudos Culturais com enfoque nas *relações de gênero e de raça* presentes nesses artefatos culturais produzidos para o público infantil, buscando apontar exemplos que nos permita refletir subjetivações e possibilidades outras de (des)construção das identidades e diferenças.

Afinadas aos EC desejamos nos conectar a estudos que buscam dialogar com questões relacionadas à maneira de como esses materiais poderiam ser problematizados no cotidiano das

peçoas; como o currículo cultural influencia na construção social das identidades de gênero e raça do público que assiste essas mídias; como essas mídias imprimem nas crianças modos de ser e estar no mundo, posicionando-as do ponto de vista de gênero e raça; conjecturar a maneira como os desenhos infantis atuam na construção de identidade e representação social negra, ou na negação destas. Discutiremos levando em conta a maneira como tais concepções são apresentadas, ou silenciadas para as crianças nesse artefato cultural.

O MUNDO ENCANTADO *DISNEY* E A SUBJETIVAÇÃO DE CORPOS INFANTIS

Partindo da ideia de que a escola não é mais um campo privilegiado de partilha de conhecimentos, aprendidos e ensinados, e que o currículo cultural, presente nos artefatos produzidos pela sociedade, estão cada vez mais presente na escola, circulando nas mais diversas formas, acreditamos ser urgente a necessidade de voltarmos atenções para esses outros espaços que funcionam como produtores de saberes (SABAT, 2001), e o desenho animado infantil aparece como apenas um desses espaços. Steinberg (1997) entende que esses espaços outros, de se produzir conhecimento, funciona como uma pedagogia cultural, expressando a ideia de que a educação não se limita ao espaço escolar. A pedagogia cultural serve para dizer sobre o modo que esses outros espaços culturais, para além da escola, implicam na forma de ser e estar no mundo.

Partilhando dos pressupostos das pedagogias culturais iremos problematizar as formas de educar presente nos desenhos animados infantis, que para Giroux (1995a) para além de entretenimento, afetam as crianças de maneira aparentemente inocente e afetiva. E por esse caráter “inocente”, que opera através do encantamento, que merecem

uma análise política, cultural e social pois participam ativamente na “construção” das identidades culturais das pessoas que assistem essas mídias (GIROUX, 1995a; RAEL, 2010; CECHIN, 2014). A vista disso, nos propusemos a olhar para essas pedagogias culturais como um artefato potente capaz de atrair o público através da fantasia, produzindo efeitos nas subjetividades infantis a partir de imagens estereotipadas de gênero e raça.

Nos desenhos animados é possível perceber essas representações a partir de categorias como as cores, os lugares que as personagens ocupam, os estereótipos de feminilidade e/ou masculinidade, discursos de raça e classe, entre outros. Essas categorias funcionam como marcadores sociais que terminam por induzir o público infantil quais comportamentos e valores devem ser admirados, e quais devem ser desvalorizados. Se dermos uma breve olhada nos contos de fadas reelaborados pela Disney, por exemplo, perceberemos uma tentativa de ensinar o que é considerado certo, como ter um comportamento ideal. Esses produtos acabam colaborando para a manutenção de uma cultura dominante e tradicional em torno das identidades e diferenças de gênero, classe, raça e etnia.

Assim como analisado por Giroux (2004) a princesa Ariel do filme A pequena sereia, representa o símbolo da dona de casa convencional, quando enfatizado, entre outras coisas, que ficar sem voz (condição para que Ariel permaneça no mundo dos humanos) não é algo tão ruim, tendo em vista que homens não gostam de mulheres que falam demasiadamente. Outro ponto que merece destaque é que a identidade de Ariel recebe uma narrativa a partir do olhar de outras personagens como Sebastião (o caranguejo e amigo de Ariel), ou de Úrsula (a bruxa), recebendo adjetivações que a infantilizam como “garotinha”, “menina”, “garota”. Úrsula ainda descreve para Ariel, através de uma canção, quais qualidades uma mulher precisa ter, partindo do que um homem admira em uma mulher, para conseguir

se casar. Desse modo, o comportamento feminino é regulado pelo discurso masculino para dizer sobre um ideal de mulher. Essas narrativas atuam como uma forma de impor um sentido de organização ao mundo social, quando pretendem determinar quais as condições necessárias para que as meninas sejam consideradas mulheres, não permitindo qualquer flexibilização da realidade. Produtos como estes, subjetivamente “moldam” comportamentos e através da potência midiática direcionam sua atuação para a mídia cultural, atribuindo a esta, “uma força educacional [...] na regulação de significados, de valores e de gostos, que estabelecem as normas e as convenções que oferecem e legitimam determinadas posições do sujeito” (GIROUX, 2003, p. 128). Os desenhos animados ao reproduzir esta noção do que é ser uma mulher, acaba contribuindo para uma naturalização - e normatização - de padrões social e culturalmente construídos para o público-alvo que o assiste.

Em Branca de Neve podemos perceber a preocupação com a limpeza e o cuidado com a casa em destaque, isso é percebido na clássica cena em que a Branca de Neve chega a casa dos anões e faz uma faxina, arruma as camas dos anões e prepara a comida, cantarolando, sorridente, e rodeada pelos animais da floresta. Essa narrativa também aparece no filme da Cinderela que é a responsável por cuidar da casa. Nesses exemplos é possível perceber os discursos que reservam à mulher o cuidado com o lar, constituindo “o verdadeiro lugar da mulher” - leia-se mulher branca de classe média - pois é sabido que “as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora do lar, nas fábricas, nas oficinas, nas lavouras” (CARVALHO, 2018, p. 17). Assim, é produzido um “efeito de verdade” fundado nas relações de poder, saber e discurso que são culturalmente, e historicamente singulares (BORBA, 2014). Pensando nisso vale refletir sobre o papel da representação da mulher negra, bem como de outras personagens com representatividade negra nos desenhos animados infantis.

Neste sentido, percebemos a ausência de representação negra nas princesas clássicas da Disney, ou quando a negra aparece é de maneira inferiorizada, subalternizada, sob a representação do mal. Desse modo, intuímos a importância dessas representações no imaginário infantil, pontuando não só questões que favorecem a manutenção de práticas excludentes e discriminatórias, mas a construção de processos de identidades - e diferenças - e representações que culminam na reprodução de uma inferiorização de raça. Isto fica perceptível se observamos a representação das heroínas desses contos, apresentadas com seus tons de pele extremamente claros, cabelos loiros e lisos, roupas claras representando a bondade, doçura e inocência, a exemplo de Aurora, Branca de Neve e Cinderela. Já as personagens que representam o mal reproduzem estereótipos de crueldade representados a partir dos cabelos negros, suas vestimentas escuras, rasgadas e mal cuidadas, vistas nas antagonistas de contos como 'Malévola', 'Úrsula', 'A Madrasta de Cinderela', 'A Madrasta e a bruxa de Branca de Neve'. Eis que: "mulheres brancas podiam usar a imagem da mulher negra má e pecaminosa para enfatizar sua própria inocência e pureza" (HOOKS, 2020, p. 143).

É baseado no sistema de representação que significados são engendrados e produzidos pela linguagem, portanto podemos entender as linguagens visuais como produtoras de identidades, que estabelecem estereótipos que influenciam na maneira de como nos vemos. Motivados nas teorizações de Michel Foucault, alguns estudos citados por Wortmann (2007, p.81-82) vão dizer que significados são produzidos a partir de representações reguladas e constituídas no discurso. Para Hall (citado por WORTMANN, 2007, p.82) "determinado discurso liga-se ao poder, regula condutas, forma ou constrói representações, identidades e subjetividades" categorizando posições de sujeitos, deste modo fazendo-os retornar ao campo das representações. Em consonância com essa premissa, a identidade produzida seria nessa malha discursiva, de modo que essas representações se articulam às relações de poder criando um estatuto da verdade. Isto é, uma criação

negra que se vê representada nos desenhos animados identifica uma série de outros elementos além da cor de sua pele, mas consegue observar qual posição esse sujeito ocupa na representação. Portanto se a representação, nos desenhos animados infantis, por exemplo, da pessoa negra aparece constantemente em posição de subalternidade, o sujeito ao se reconhecer na representação se subjetiva de tal modo que “sou negra/negro, portanto, sou isto ou aquilo”.

É importante refletir que tais ausências podem desencadear nas crianças, processos de baixa autoestima, não aceitação de si, ou ainda, tentativas de aceitação a partir da negação de seus corpos, como processos de «embranquecimento» quando acreditam que os padrões de beleza normalizados nas relações hierárquicas são os únicos possíveis pela sociedade. Deste modo, apesar de “imitarem os brancos adotando seus valores, discursos, modos de ser etc. continuam a observar a branquitude com desconfiança, medo ou mesmo ódio” (HOOKS, 2019b, p. 296-297).

Não é difícil perceber que as construções de identidade negra, em sua maioria, são pautadas na ideia étnica e cultural inferior, em relacionamentos sociais carregados de estereótipos e preconceitos. Refletindo nos questionamentos de bell hooks (2019b) ao falar das representações da branquitude na imaginação negra, e pensamos de como os desenhos infantis, sobretudo as princesas da Disney, apresentam ausência desta representação de raça, ou ainda, transfere valores subalternizados e/ou pautados em relações hierárquicas inferiores que as personagens brancas exercem sobre as personagens negras. Para hooks, “sistemas de dominação, imperialismo, colonialismo e racismo coagem ativamente pessoas negras a internalizarem percepções negativas da negritude, a se auto-odiarem.” (2019b, p. 296).

Acerca disto, três fatores que consideramos relevantes para formação da identidade ou de uma personalidade devem ser levados em conta: fator histórico, fator linguístico e fator psicológico (MUNANGA,

2020, p.12). Para ele, a identidade funciona como marca ideológica, podendo distinguir um grupo de outro grupo, “mas pode também haver manipulação de consciência identitária por uma ideologia dominante quando considera a busca da identidade como um desejo separatista” (2020, p.13). Acerca disso, podemos pensar quais marcas identitárias a ausência representativa pode provocar em uma criança que assiste um desenho animado infantil e não encontra nele aspectos raciais, ou ainda, ao identificar, a impõe um lugar inferiorizado ou marginalizado.

Refletir acerca da ausência e/ou estereotipação negra nos desenhos animados, é, de algum modo, assumir representações que encaminham a formação identitária negra à inferiorização, na qual na maioria das vezes, percebe-se a negação étnica através de comportamentos redutores de sua existência, ou ainda, ações transformadoras da negritude que buscando uma aceitação por meio da ideia de “embranquecimento”, o que bell aponta como sendo uma estratégia facilitadora de transformar um grupo em outro (HOOKS, 2019b, p. 298).

Trazendo a reflexão para as princesas da Disney contemporâneas, temos agora a presença representativa da Tiana, a primeira Princesa negra da Disney, em *A princesa e o sapo*. Tiana, que no início do filme se apresenta como garçonne, sonha em abrir seu próprio restaurante. Embora este filme tenha representado significativamente a infância de muitas crianças negras, nele, ainda é estabelecido um lugar subalternizado as/aos negras/negros, quando aparecem como socialmente desfavorecidas/os e destacam-se como servas/os da branquitude na qual social, cultural e politicamente favorecidas.

Apesar de Tiana ser a primeira princesa negra, representando uma mulher afro-americana, também teremos a presença de Pocahontas, representando uma americana nativa e Jasmine, filha de um rei árabe e que tem seus traços étnicos afinados para atender aos padrões da branquitude. Para Giroux (2004) o filme de Pocahontas foi criado para amenizar a história de opressão racial e genocídio

indígena na colonização Americana, pois muitos traços de sofrimento foram apagados nessa narrativa. Pocahontas se apaixona por um genocida exterminador de indígenas representado de maneira honesta e bondosa. Desse modo, a Disney apela para a inocência e nostalgia para reescrever a história a partir do silenciamento das narrativas das pessoas que foram oprimidas, reforçando a supremacia dos padrões da branquitude. Nas palavras de Giroux (1995a, p. 52), essas produções “anulam questões complexas, diferenças culturais e lutas sociais”.

Não podemos esquecer que ao entender os desenhos animados infantis como uma pedagogia cultural, assumimos a ideia de que estes operem como uma instância cultural que “transmitem conhecimentos, valores e habilidades” (GIROUX; MACLAREN, 1995(b), p. 144), e deste modo, precisam ser analisadas e discutidas, para que não sejam inviabilizadas estigmatizando ou silenciando grupos culturais minoritários e/ou que não dispõem de recursos para compreender processos hegemônicos de poder, como nas relações de gênero e construção de identidade racial, discutidas neste trabalho. Para além disto, precisamos destacar a infância como palco dessa construção de significados segregadores e excludentes.

O ‘MUNDO BITA’ E AS POSSIBILIDADES OUTRAS

A contemporaneidade trouxe modificações consideráveis à infância, não só pela existência de inúmeros artefatos tecnológicos que modificaram inclusive as relações sociais e o próprio “brincar”, mas pela urgência de discussão de aspectos sociais emergentes, como a construção de gênero e raça, e que são discutidos neste trabalho, por exemplo. Deste modo, é necessário a reflexão de práticas enraizadas socialmente, inclusive na maneira com que se produz artefatos culturais por meio da mídia, como o desenho animado infantil.

Pensando nesta necessidade contemporânea de refletir as inúmeras diversidades, traremos alguns exemplos de desenhos animados infantis atuais que trazem a discussão de gênero e raça como aspectos importantes em seus enredos, ou até mesmo de maneira mais sutil, menos direta. E uma das possibilidades atuais é o desenho pernambucano “*Mundo Bitá*”. Em sua obra apresenta a amizade de três crianças (dois meninos e uma menina) com um artista circense (o Bitá). Em seus *clips*²⁶ problematizam questões sensíveis como amizade, brinquedos, afetividades, inclusão, gênero, raça, solidariedade, cuidados com meio ambiente, entre outros temas. É importante salientar a presença da representatividade negra entre as personagens principais. Como este desenho, outros também nos convida a repensar maneiras de discussão das temáticas de gênero e raça.

Não pretendemos analisar detalhadamente os desenhos animados infantis contemporâneos sugerindo caminhos corretos ou incorretos para questões que estamos discorrendo neste ensaio, apenas pontuar a maneira como alguns exemplos podem problematizar as questões gênero e raça, e contribuir para (des) construção de ideias estereotipadas e redutoras presentes na sociedade. Lembrando que nesse processo de (des)construir também estamos construindo (LOURO, 1997), no entanto, o que pretendemos é ensaiar sobre essas possibilidades outras.

Nesse sentido, é possível perceber essas mudanças de narrativas que se propõe a tentar mudar a forma de representar o gênero em animações como o desenho *O Show da Luna e Hora de Aventura*. Tais desenhos constroem narrativas a partir de personagens femininas que assumem papéis de liderança na história. Em *O Show da Luna* é ela quem protagoniza a série e constrói um diálogo com seu irmão Júpiter e o furão de estimação Cláudio. Liderados por Luna,

²⁶ Chamamos de *clips* por serem apresentados vários vídeos independentes que não ultrapassam 5 minutos e que não possuem sequência histórica ou cronológica, apresentando diversas situações cotidianas do existir.

a turma embarca em diversas aventuras em busca de respostas a questionamentos que permeiam o cotidiano do grupo. Luna assume o papel de uma cientista, investigadora ávida em busca de respostas, enquanto Júpiter e Cláudio aparecem como seus ajudantes.

A série animada Hora de Aventura também busca (des)construir estereótipos em torno da construção social dos gêneros. Dentre tantos personagens peculiares, podemos falar sobre as princesas de Hora de Aventura, o desenho se passa num mundo pós apocalíptico e as personagens estão imersas em uma outra configuração de mundo, dividido por reinos, o desenho conta com personagens princesas liderando esses reinos, longe de serem um ideal Disney de princesa. A princesa Jujuba, assim como o desenho da Luna, é também uma cientista, quebrando com a ideia de que lugar da mulher é dentro do ambiente privado e voltado aos interesses masculinos. No entanto, para Sabat: “[...] esses casos são poucos e constituem muito mais uma apresentação de discursos que já circulam pela sociedade, como a homossexualidade, por exemplo, do que uma decisão de tornar visíveis determinadas questões entendidas como “tabus” sociais” (2001, p. 17).

Em Hora de Aventura também é possível refletir em torno da estética do corpo das princesas, ao contrário das princesas dos contos da Disney que assumem uma estética magra, cabelos longos e a maioria delas de pele branca, as princesas de Hora de Aventura possuem corpos de formas diversas. A exemplo da princesa Caroço que tem sua pele na cor lilás e corpo “encarçado” além de não possuir cabelo. Outro fato interessante é que, apesar de em vários episódios as princesas de Hora de Aventura revelarem seus interesses amorosos por outras personagens de representação masculina e/ou feminina, o casamento não aparece como condição para a felicidade.

Além de tentar romper com a heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2017) quando as personagens transitam da configuração binária macho-fêmea/masculino-feminino, apesar de várias

personagens revelarem seus interesses amorosos heterossexuais, o gênero delas não é algo fica evidente para quem assiste, sem contar com as personagens que se identificam no feminino exibem em diversos momentos relações consideradas homoafetivas e bissexuais. A princesa Jujuba, por exemplo, demonstra interesses em diversos personagens representados como masculino, mas mantém uma relação com a personagem Marceline que no último episódio da série selam a relação com um beijo romântico.

Para dialogarmos com desenhos animados que trazem narrativas que busquem a desconstrução em torno das relações raciais destacamos dois que apresentam a representatividade negra em suas personagens, “Meu Amigãozão” e “Mount Magic”. No primeiro, crianças dão vida a animais de brinquedo e formam um grupo de amigas(os) onde uma das personagens é uma menina negra super esperta, inteligente e com um penteado black power. O segundo, é um menino negro que quer ser cientista e protagoniza histórias com seus amigos e família. Desenhos como estes, não apresentam apenas a representatividade negra, antes “negligenciadas” nos desenhos animados, mas possibilitam o autoconhecimento, e posteriormente, a construção de uma identidade racial nas crianças negras. Também é importante destacar, como a presença dessa diversidade racial nos desenhos animados infantis, possibilitam construções interculturais a partir da ideia de produção de diálogos afetivos que podem desconstruir a hegemonia a partir das diferenças, antes não problematizadas. hooks (2019a) destaca que o avanço dos estudos críticos a partir dos estudos culturais e pós-colonial, como importantes para que pessoas brancas pudessem repensar a supremacia branca e assim atuar nos movimentos antirracistas.

É necessária uma ruptura na maneira como a/o negra(o) se enxergou na sociedade, durante muito tempo foi forçadamente tendo que se “esbranquiçar” por meio da assimilação cultural do branco (MUNANGA, 2020, p. 36). A presença de personagens negras nos desenhos animados não representa que a sociedade superou as

questões raciais, mas que caminha vagarosamente para uma ruptura da ideia hegemônica racial. Munanga (2020) destaca que esta ruptura acontece de maneira coletiva, para assim poder ser vencida:

[...] a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e conseqüentemente sua 'inferiorização' e baixa estima
[...] Graças a busca de sua identidade, que funciona como uma terapia do grupo, o negro poderá despojar-se do seu complexo de inferioridade e coloca-se em pé de igualdade com os outros oprimidos (MUNANGA, 2019, p. 19).

A construção da identidade se dá a partir de inúmeros fatores, e na infância a presença representativa, nos desenhos animados, por exemplo, corroboram com essa construção. Se para Munanga (2020) "a identidade consiste em assumir plenamente, com orgulho, a condição de negro, em dizer, cabeça erguida: sou negro" (2020, p.50), a representatividade desta na infância, atua como mola percussora dessa construção identitária.

Ainda assim não se trata de afirmar a representatividade como salvadora de todos os males em torno das desigualdades e discriminações sociais, sobretudo de gênero e raça, mas de pensarmos reflexões em torno do que está sendo visualizado pelas crianças, pois se a criança não se vê representada, seja no desenho, seja em outros artefatos, escolares ou não, é bem possível que esta negue sua própria existência. Acreditamos que o apagamento de algumas identidades, em detrimento de outras, nos coloca em lugares e não lugares, provocando uma espécie de morte psicológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os diálogos ensaiados por nós na tentativa de propor o desenho animado infantil como uma pedagogia cultural, para refletir como esse artefato (re)produz discursos em torno das marcações

de gênero, da representatividade negra, ou ausência dela, e como este artefato educa constituindo nas pessoas modos de ser e estar no mundo através de um encadeamento de significados em suas narrativas. É possível perceber uma pequena mudança nas nuances das narrativas presente nos desenhos animados contemporâneos no que diz respeito das representatividades negras e do balbucio em busca da quebra de algum padrão dominante em torno dos gêneros através das relações que fazemos com os desenhos animados das princesas Disney.

Apesar de alguns desenhos animados contemporâneos buscarem uma ruptura, mesmo que pequena, com a lógica dominante, percebemos os desenhos como uma potência educativa que tenta muito mais nos encaixotar do que quebrar com as estruturas. Esses artefatos atraem o público através do entretenimento, mas para além de entreter essas produções com seus currículos e pedagogias próprias produzem valores e significados, constroem narrativas, regulam condutas através do jogo de poder das representações existentes no desenho de maneira “inocente” moldam as identidades de maneira crucial.

REFERÊNCIAS

- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cad. Pagu [online]*, 2014, n.43, pp.441-474. ISSN 0104-8333.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. Igualdade de Gênero na Ciência: Projeto. *Revista Latino Americana de Geografia e Gênero*, v. 9, n. 1, p. 157-176, 2018. ISSN 21772886.
- CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? *Revista Zero-a-seis*, v. 1, n. 29 p.131-147, jan-jul., 2014.

GIROUX, Henry. *Memória e Pedagogia no Maravilhoso Mundo Disney*. In: Silva, Tomás Tadeu da. *Alienígenas em sala de aula*. Petrópolis, Vozes, 1995(a).

GIROUX, Henry, MACLAREN, Peter. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.) *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995(b), p. 144-158.

GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley R; KINCHELOE, Joe L. (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa de infância*. 2. Ed. Trad. George Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004, p. 87-108.

GIROUX, Henry A. *Ensinando o cultural com a Disney*. In: *Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.127-147.

HOOKS, bell. A desvalorização contínua da mulher negra. In: HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher? mulheres negras e feminismo*. Trad. Bhuvli Libanio. 4. ed. Rio de Janeiro: Rosas dos Tempos, 2020, p. 91-144.

hooks, bell. *Amando a negritude como resistência política*. In: *Olhares Negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019(a), p. 44-63.

hooks, bell. *Representações da branquitude na imaginação negra*. In: *Olhares Negros: raça e representação*. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019(b), p. 294-315.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e sentidos*. 4. ed. 1. reimp. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2020.

OLIVEIRA, J. R.; OLIVEIRA, C. L. B.; SILVA, N. C. B.; VIEIRA, M. S. *As relações de gênero nos desenhos animados infantis - por trás dos poderes: Uma análise do desenho as meninas superpoderosas*. In: *Semana Pedagógica do Centro de Educação da UFPE, 2017, Recife*. Revista Semana Pedagógica, 2017. v. 1. p. 48-50.

RAEL, Cláudia Cordeiro. Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.160-171.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 1, p. 9-21, 2001.

SANCHEZ, Texeira. Maria Cecília. Pedagogia do imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. *Olhar de Professor*, vol. 9, n. 2, 2006, p. 215-227.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (orgs.). *Identidade Social e a Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. P. 98-145.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*, 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p.71-90.

14

Priscila Budaes

**POR UMA EDUCAÇÃO
IMAGINANTE:**
NOTAS A PARTIR
DE UM RELATO
DE EXPERIÊNCIA

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.256-273



INTRODUÇÃO

Este estudo – traçado nas linhas de um relato de experiência – tem o intuito de problematizar a educação e a consciência humana frente à interação da pessoa para com os elementos da natureza. A principal inquietação e problemática desse estudo é o afastamento das pessoas para com a natureza, através de uma relação fria e insensível, centrada na exploração e no consumo mecanicista dos recursos naturais.

Alguns dos rebatimentos dessa problemática na educação se dão em formações que desconectam as pessoas de e entre si, não se percebendo como partes integrantes dos ciclos da vida. A partir de uma experiência como alfabetizadora de adultos, em um projeto do Governo do Estado do Pernambuco, o Programa Paulo Freire Pernambuco Escolarizado, na zona rural de Caruaru, Serra dos Cavalos, pude perceber a influência dessa problemática no campo da educação.

Deparando-me com uma realidade diferente de meu contexto humano e profissional, onde para mim havia apenas um ensinante (professor ou professora), um detentor(a) do saber, necessitei ressignificar aquilo que para mim era educação, para que então conseguisse desenvolver o meu trabalho. Percebi a relação de aprendente e ensinante ao apreender a realidade das pessoas com o ciclo da vida e o seu significado a partir da maneira com que as(os) agricultoras(es) observam-na.

Assim, a partir da problemática percebida e eleita, desenvolvemos a seguinte questão-problema: quais as possíveis contribuições da relação entre as pessoas e a natureza, nas famílias agricultoras da Serra dos Cavalos, Caruaru, para uma educação imaginante? Tem-se como objetivo geral: compreender quais as possíveis contribuições da relação entre as pessoas e a natureza, nas famílias agricultoras da Serra dos Cavalos, Caruaru, para uma educação imaginante.

Nossa perspectiva teórica é orientada pelo imaginário a partir de Durand (1994), Maffesoli (1996; 1998), Araújo; Alverne (2017), e Teixeira (2016); nossa perspectiva teórico-pedagógica é orientada por Freire (1987; 1996). Metodologicamente, busca-se interagir com as experiências e a vivência cotidiana das pessoas, desenvolvendo um encontro entre as bacias semânticas dos saberes, sendo tecido um elo entre teoria e a realidade de quem vivencia, por isso se trata de uma abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 2001).

Essa pesquisa será realizada baseando-se no método fenomenológico, o qual considera a vivência das pessoas na pesquisa, dando espaço a explicar a experiência como ela é, sem focar nas explicações causais, de um ponto de vista onde a noção de realidade abarca a experiência das pessoas (GIL, 2008). No trabalho também será utilizada a observação participante, na perspectiva proposta por Gil (2008). Como procedimento de análise de dados, utilizar-se-á a análise de conteúdo, via análise temática de Bardin (1977).

POR UMA EDUCAÇÃO IMAGINANTE

Busca-se refletir a apreensão do conhecimento pelas(os) ensinantes de um sistema pedagógico tecnicista e a invisibilidade dos saberes camponeses dessas pessoas, sobretudo a partir do que é o 'simbólico' para elas. Enquanto sujeito imaginante, em sua bacia semântica, considera-se a sua significação do método de educação que está sendo empregado. Aquilo que é transmitido ao aprender uma verdade que não é sua, que não faz distinção entre as sensibilidades e a razão, que tolhe os sonhos, a imaginação e até mesmo a cultura. Para onde caminha a bacia semântica dentro de um distanciamento da pessoa para com a natureza?

Em minha experiência nos sítios localizados na Serra dos Cavalos, percebi que é difícil encontrar alguma propriedade onde não há uma bananeira ou uma jaqueira. Essas frutas fazem parte do cotidiano das pessoas que ali moram, sendo essas frutas um símbolo de fartura e prosperidade, pois estão elas dentre as principais fontes de renda e alimentação da região.

Imagem 1 - Bananeira na Serra dos Cavalos.



Fonte: Dados do Campo, 2019.

Ao vivenciar o que é a rotina dessas pessoas, interagentes da natureza, é perceptível aprender com cada uma das mãos que manejam a terra o que é a vida e seus valores, assim como seus ciclos embutidos dentro de cada semente. A vivência de ensinar e aprender torna-se envolvente quando na interação do eu com a natureza, a pessoa torna-se indissociável da vida.

Assim, a partir de uma perspectiva orientada pela teoria do imaginário de Gilbert Durand (1994), percebemos que valorizar o indivíduo enquanto pessoa é valorizar enquanto 'saber' os seus símbolos, para uma educação imaginante, o que permite conciliar razão e imaginação harmonicamente (TEIXEIRA, 2016). Abaixo vemos uma imagem do cotidiano de uma pessoa residente na Serra dos Cavalos, mostrando e ensinando sua relação com a terra através de um pé de limão em crescimento.

Imagem 2 - Pé de Limão mostrado por um morador da Serra dos Cavalos.



Fonte: Dados do Campo, 2019.

Ao participar do projeto do Governo do Estado do Pernambuco, o Programa Paulo Freire - Pernambuco Escolarizado, na zona rural de Caruaru, Serra dos Cavalos, fui interpelada pelo cotidiano das pessoas com as quais tive de me relacionar na função de professora/alfabetizadora. Ao aprender a plantar, e cuidar da terra com elas, meus saberes técnicos foram confrontados com os saberes da terra dessas pessoas. Daí se deu um processo de releitura de mundo e educação em minha pessoa e prática de alfabetização. Fui alfabetizada por essas pessoas no que é a conexão com a natureza, o que demonstrou em uma situação viva, concreta a perspectiva pedagógica e educativa de Freire (1987; 1996) de que aprendemos ao ensinar, ou seja, que nosso processo formativo é permanente.

Meu contato com uma das alfabetizadas, Neide²⁷, foi se tornando cada vez mais pessoal. Residi na Serra dos Cavalos durante meu período de alfabetizadora, o que facilitou minha relação com a comunidade local. Neide demonstrava forte resistência aos métodos de alfabetização promovidos pelo programa em suas apostilas e materiais. Ela, além disso, havia recusado e “fugido” do processo

²⁷ Apresentaremos sua identidade, já que ela autorizou o uso de seu nome para esta pesquisa.

de aprendizagem com dois dos outros alfabetizadores que tinham aplicado anteriormente o curso.

Conosco não foi diferente. As aulas aconteciam na casa de Neide com outras(os) alunas(os) usando o método do Programa Pernambuco Alfabetizado e ela, lembrando de sua experiência na escola, demonstrava recusa em se aprofundar na prática da leitura formal. Porém, ocorreu uma mudança.

Ao convidar Neide para plantar feijão em minha casa, junto com seu filho de sete anos, ela, ao me ensinar a plantar, em uma experiência em que pude aprender com ela como cultivar o feijão, preparar a terra adequadamente, regar no tempo adequado, e colher e debulhar o feijão, em certo momento me pediu: “você me ensina a ler”.

Essa vivência me fez perceber que, ao sair de minha função e posição social como ensinante e me colocar como aprendiz de Neide ela se abriu para demonstrar seu desejo de aprender a ler. Livre dos métodos técnicos propostos pelo programa oficial, em uma relação humana de troca espontânea de saberes da terra e da vida, uma transformação se deu: uma pessoa que tinha traumas com o modelo escolar, que saiu da escola para trabalhar no campo e manter seus filhos, ao experimentar ensinar-me a ler a terra plantando feijão, sentiu-se impelida a realizar seu desejo de ler as letras do alfabeto, e decifrar as mágicas das palavras escritas. Nessa esfera, refletimos que:

Aquele que sonha e devaneia com a terra não é o mesmo que sonha materiologicamente com a água ou com o ar: as imagens ligadas à terra com toda a sua gravidade (simbólica terrestre) são bem diferentes daquelas imagens produzidas em contato com o ar que exprimem sentimentos de verticalidade, leveza, libertação (simbólica aérea). Este conjunto heterogêneo de imagens modela o psiquismo imaginante do sujeito com consequências estéticas e éticas consideráveis na arte de viver daquele que realiza esses devaneios materiológicos. (ARAÚJO; ALVERNE, 2017, p. 89)

Em nossa experiência na Serra com Neide e as outras pessoas participantes do programa de alfabetização, e com outras(os) moradoras(es) locais, pudemos observar que esta interação materiológica apontada pelos autores entre os elementos da natureza e suas imagens, sonhos e símbolos consequentes – para as pessoas que lá vivem – é fato presente e corriqueiro.

Ou seja, pude notar que esta reflexão de Araújo e Alverne (2017) sobre a materiológica e as simbólicas terrestres e aéreas, e as aquáticas também, estão presentes e entrelaçadas na lida com a terra, no plantio, rega e colheita da banana, do chuchu nas vidas destas pessoas da Serra dos Cavalos. Também na observação dos pássaros, de animais como as capivaras, das cobras. Tudo isso misturado com os sonhos e necessidades humanas, e as imagens e significados emocionais e culturais tanto dos elementos naturais, quanto dos seres vivos que os representam e com eles interagem. Estão aí entrelaçadas com as experiências da vida na agricultura, com os saberes do campo. Ainda que tenham suas misturas e interferências da cultura urbana também, como veremos mais abaixo.

Logo, faz-se necessário a valorização de símbolos da natureza que, por muito tempo, foram para a humanidade sinônimo de riqueza e que hoje são facilmente substituídos pelo consumismo, que faz gerar lixo e degrada o meio ambiente. Metáfora como a do fogo de lenha que foi substituído pela chama de um isqueiro que facilmente pode acender um fogão a gás, os rios que foram sujos e suprimidos por uma torneira de água corrente e sempre disponível, um chuveiro quente, etc.

A terra que já não mais é vista como mãe, mas como elemento que suja os pés, o vento como elemento que leva a poeira da terra para dentro da casa construída de cimento, cujo chão é de cerâmica. Para onde levamos, então, a poética das bacias semânticas em um tempo em que a educação se faz sem símbolos e os símbolos sem educação? (ARAÚJO; ALVERNE, 2017).

A bacia semântica, segundo Durand (1994), é o processo pessoal e coletivo de vivências e dinâmicas de trocas de significados sócio culturais, e existenciais, de vida através das ideias e símbolos predominantes em dada sociedade, ciclo e momento histórico (DURAND, 1994). Em nossa vivência, apenas quando me abri para um aprendizado de vida com a alfabetizanda Neide, em aprender a partir da sabedoria de vida dela os segredos de plantar, os ritmos do sol, das chuvas, a forma de adubar, e todos os detalhes para plantar – em um significado de vida mais orgânico apresentado por Neide – a mesma demonstrou seus desejos escondidos de aprender a interagir de outra forma com o saber da alfabetização. Saber esse mais racional, técnico e frio, dos métodos que fui levar para ela e parte da população local.

Ou seja, houve um diálogo (em início apenas tensão, embora esta também faça parte do diálogo) entre nossas bacias semânticas, uma troca e partilha entre nossos significados de vida, uma mediação e expressão de nossas culturas e experiências de e com o mundo. As águas do urbano e do rural, do emocional e do racional, do aprender e do ensinar, se encontraram nos movimentos de nossa relação de alfabetizadora e alfabetizanda. Uma mistura e convergência das correntes dos significados das águas de vida de uma mulher vinda de uma experiência urbana junto com uma mulher nascida, criada e mais experiente na sabedoria e vivência do campo.

Os significados de vida mais do elemento terra, do contato direto com a vida e seus ciclos, predominou para uma interação com os aspectos racionais e mecânicos apresentados para as pessoas nesse processo de alfabetização. Nessa troca de experiências e significados de vida, realizei que aprender com os aprendentes nos ensina a ensinar.

Que representaria os símbolos vivos das árvores, das frutas, das flores, dos animais, da terra, dos vegetais cultivados por essas famílias em comparação com os símbolos contemporâneos trazidos nos celulares através das redes sociais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, etc? Os conflitos entre o contemporâneo e o arcaico, entre o

digital e o vivo, se materializam nas vidas dessas pessoas residentes na área rural desta Serra dos Cavalos, são questões profundas e amplas, que não teremos como responder totalmente em nosso breve estudo e relato de experiência. Poderemos aqui ensaiar algumas perspectivas através de nosso olhar e experiência parcial.

A imagem a seguir faz menção ao contraponto de comportamento humano frente a duas realidades diferentes e simultâneas que acontecem em um mesmo lugar. As trocas e influências entre as bacias semânticas do rural e do urbano, do vivo e do digital, em uma perspectiva mais exploradora do que de integração com a natureza, demonstra presença mesmo em meios rurais.

A esquerda um visitante da *Ecovila Vraja Dhama*²⁸ (espaço monástico na Serra dos Cavalos), um casal de moradores e uma criança moradora da fazenda, as 6h30min da manhã é possível perceber como uma educação urbana utilitarista se faz presente mesmo em um lugar propício a inúmeras descobertas na natureza.

Imagem 3 - Moradores e Vsitantes da *Ecovila Vrajadhama* utilizando a internet.



Fonte: Dados do Campo, 2019.

²⁸ Essa Ecovila é um espaço religioso e comunitário da tradição oriental de religião e espiritualidade denominada *Hare Krishna*. Tem fortes características monásticas, e conta com um templo em estilo oriental em sua sede, no espaço central da Ecovila. Existe há mais de trinta anos na Serra dos Cavalos. Realiza atividades de cunho religioso, cultural, educativo e ecológico na região e em Caruaru. É razoavelmente conhecida e visitada pela população de Caruaru e de outras localidades do Nordeste e do Brasil.

Esta imagem corrobora a nossa percepção e experiência de que uma das principais deficiências na aprendizagem das pessoas do campo, enquanto educação, é a ausência de compreensão da realidade do aprendente, por parte do ensinante. Levamos em consideração que há dificuldades de interação entre realidades, e que essas tendem a não trabalhar com a pessoa os elementos que fazem parte da sua vida, da sua cultura, da sua história e do seu cotidiano.

E que, como no caso da foto, muitas pessoas vêm viver (ou mesmo passear e se hospedar) no campo após longa vivência nos muros urbanos. Trazendo para a realidade campesina hábitos e significados de vida ainda arraigados em perspectivas urbanas. Isso se dá muitas vezes pelos choques e conflitos entre os significados e vida mais urbanos e artificiais, que afastam as pessoas dos ciclos da natureza desde cedo, como mostra, nesta imagem, a criança com o celular.

Pude constatar em meu trabalho como alfabetizadora de adultos que os materiais padronizados para todas as pessoas não são criados pensando em experiências de ensino e aprendizagem com as pessoas do campo. Muitas vezes são materiais abstratos, distantes de suas realidades (mesmo o que trabalhei levando o nome de Paulo Freire – Pernambuco Escolarizado – não havia aproximação nem menção direta com a pedagogia e método de alfabetização freireano), e que não fazem referência ao dia a dia da(o) aprendente. Por isso, não conseguem ser aprendidos porque não lhes trazem significado, não interagem com suas bagagens semânticas. Nem tratam sobre o que é a vida e tampouco a(o) aproxima da educação de maneira poética e vibrante. Nesse sentido:

Como o domínio por excelência do professor, ou do pedagogo, é o da palavra, exige-se da sua parte uma acuidade, quase clarividente, das imagens linguísticas (metáforas, alegorias, metonímias, sinédoques, analogias, similitudes, etc.) usadas pelos seus alunos para que ele as possa explorar em proveito da imaginação criativa aberta em permanência a pensamentos divergentes, alternativos, enfim criativos. (ARAÚJO; ALVERNE, 2017, p. 91)

Esta fala do autor e da autora está conectada com nossas observações. Já que este conflito entre o urbano e o rural dentro da vida campestre, e a busca e práticas das propostas educativas de alfabetização do Governo de Pernambuco que apliquei na Serra dos Cavalos, se dão quase que exclusivamente em uma relação distante da natureza, e da imaginação, privilegiando experiências mais frias, distantes, unicamente racionais e focadas na linguagem verbal, na palavra em perspectivas descontextualizadas da vida criativa e cotidiana das pessoas. Por isso, a linguagem e a abordagem do ensino devem ser interligadas às experiências de vida, aos significados de mundo e ao cotidiano das pessoas, para que elas agucem e estimulem sua imaginação e criatividade.

Esta perspectiva de ensino e aprendizagem focada no cotidiano e orientada pelos diálogos entre as pessoas e seus diversos saberes caminha nos territórios da pedagogia freireana (FREIRE, 1987; 1996). Tal perspectiva sugere e vivencia a humildade epistemológica – percebermos que não sabemos/conhecemos tudo – que está conectada ao aprendizado mútuo entre educadoras(es) e educandas(os) e por isso embasa e materializa a proposta de educação no e através do diálogo (FREIRE, 1987; 1996).

O método e teoria freireanos respeitam e consideram a realidade cultural e social das(os) educandas(os), e não exclui a autoridade e conhecimentos especializados. Eles incluem e relacionam a experiência profissional e a de vida das(os) educadoras(es) enquanto facilitadoras(es) de saberes e conteúdos escolares e não-escolares.

Central no pensamento educacional de Freire é a prática do diálogo (FREIRE, 1987; 1996). Observamos que o autor expõe a presença do diálogo e do aprendizado mútuo no processo de ensino e aprendizagem na seguinte passagem: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 13). Assim, o diálogo está formado em experiências de horizontalidade.

Na esfera destes referenciais freireanos marcados e atravessados por relações de horizontalidade pude observar em minha experiência como alfabetizadora na Serra dos Cavalos que não são os mestres que “instruem os ignorantes”, já que fui alfabetizada nos saberes da natureza pelas pessoas residentes de lá que foram educandas do programa Pernambuco Alfabetizado. Ou seja, são ambos, mestres e estudantes, que aprendem. Quem ensina aprende como aprender ensinando e quem aprende pode também ensinar e aprender a aprender.

Nestas compreensões e experiências que a pessoa pode aprender – ou abrir-se mais para aprender – que somos pessoas ignorantes em potencial e que, mesmo que saibamos algo, é apenas uma dimensão de um saber mais amplo. Tal postura traz humildade e abertura para o conhecimento, para as relações humanas, e para a vivência da educação. Afinal, quem sabe tudo sobre a vida e sua profissão? As pessoas estão em contínuo processo de formação.

Nesta experiência percebi que ensinar e aprender é um tear com extremidades, nós, laços e tessituras das quais só é possível tecer no plural, no coletivo. Assim como o trabalho do jardineiro não é transformar a rosa em buganvília, mas sim cuidar do ambiente para que ela cresça e floresça, tal qual é para a(o) ensinante, que faz com que cada aprendente dedique e conheça o melhor em si, não se perdendo o fio que tece as relações com a sua cultura e existência, sobretudo integrante da natureza (ARAÚJO; ALVERNE 2017).

Consideramos que é preciso saber ler mais a pessoa e a bacia semântica à qual ela pertence, do que tentar incutir a ela conhecimentos que para a sua vida cotidiana não farão sentido. Incluir sensibilidade na relação entre aprendente e ensinante pode traçar um caminho entre aprendizagem e ensino que beneficia ambas as pessoas. Nessas esferas, dentro da perspectiva imaginante e sensível, há a importância dos aspectos afetivos da vida. Maffesoli (1996) nos diz:

Assim, negligenciada em certas épocas, a afetividade parece, em outras, voltar com força na vida social. Não é, portanto, frívolo, prestar atenção a isso, muito pelo contrário. Pode-se até se perguntar se, além do que é quantificável, ou ainda se, aquém do causalismo político ou mesmo da mecânica econômica, não haveria uma estrutura antropológica mais difusa, a da emoção coletiva e da paixão. (MAFFESOLI, 1996, p. 82)

A partir desta reflexão do autor evidencia-se a percepção de que a vida humana e a sociedade caminham em dimensões que não podem ser quantificadas. E esta dinâmica afetual orientada pelo autor está entrelaçada nos processos e relações pessoais e sociais. A partir de sua provocação pode-se refletir sobre as dinâmicas de imaginários sociais fortemente construídos e tecidos por forças e relações afetivas, dentro dos corpos e teias humanas e societais. E a paixão e emoção coletiva que subjazem dimensões humanas difusas, abertas, são energias plurais da vida que possibilitam observar as pessoas com mais empatia e compaixão, percebendo os aspectos das fragilidades de ser humano.

A dimensão antropológica e coletiva da paixão, do afeto, sugere e proporciona proximidade com a vida, com o que é orgânico. Já nos processos mecanizados, reprodutivistas e insensíveis permeados pelo paradigma divisor e redutor do cartesianismo e do tecnicismo, as experiências existenciais e educacionais são fortemente direcionadas para o afastamento da vida, em dimensões em que a natureza e as pessoas são quantificadas. Nestas dimensões e paradigmas próprios do racionalismo moderno geralmente se quer explorar, não sentir e interagir e, com isso, acaba-se reduzindo a vida abstratamente a pedaços separados, como se a realidade pudesse ser “recortada em rodela” (MAFFESOLI, 1998, p. 133).

Assim, buscando perceber que a realidade concreta e sensível não está recortada em rodela, e é mais ampla e interligada do que o racionalismo moderno nos faz pensar, busquei experiências orientadas a partir de uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998). Por isso, nesta

pesquisa, tive a intenção de descobrir universos outros que podem levar a observar que um simples casal de patos pode ser um enfeite em um terreiro numa casa no campo, como vemos na imagem abaixo.

Imagem 4 - Patos que enfeitam o terreiro e a casa da alfabetizanda Neide.



Fonte: Dados do Campo, 2019.

Frente ao que se vivencia nas cidades, ainda sem árvores o suficiente para proteger as pessoas do sol e do calor, a floresta tem muito a oferecer enquanto lugar de aprender e ensinar. Um lugar que oferece conexão com a vida, a terra e os alimentos que dela nascem, a água que mata a sede, que refresca a palavras. E o vento que leva embora toda a rigidez e traz a poética de viver harmonicamente com a natureza. Um espaço onde é possível namorar o nascer e pôr do sol, enredar-se com as belezas propostas por aquelas sementes plantadas e regadas com o amor de ensinar e aprender.

A influência da natureza no processo de imaginar faz-se com a ajuda do meio onde acontece a prática de ensinar e aprender. O que é possível esperar de uma educação quando ela se passa numa sala de aula cuja arquitetura é matematicamente calculada para ser quadrada, com luz artificial, móveis muitas vezes de ferro ou plástico, paredes brancas e apenas um cesto de lixo como destaque na sala?

Estética essa que tende a formar pessoas cada vez mais distantes de uma criatividade fértil voltada para uma vida poética e colorida. Assim, a proximidade com a vida, e perceber-se enquanto natureza, é fundamental para a experiência de uma educação imaginante. E para a percepção da vivência do imaginário em nossos cotidianos pessoais e profissionais.

A imaginação abre mundos, cria pontes, estabelece conexões em nós que são suprimidas pelo afastamento da vida. O racionalismo puro e seco nos divide e corta da natureza e dos processos orgânicos do viver e sentir.

Assim, aquilo que é peculiar à imaginação na educação é a sua capacidade de criar imagens configuradoras do destino de cada um de nós, bem como incitar a que também cada um de nós encontre a sua própria vocação ontológica na permanente metamorfose da sua alma e no próprio mundo onde se encontra porque não é bom esquecer que é pela imaginação que ficamos mais perto da humanidade e colocamos a vida em perspectiva, e mesmo a transfiguramos imprimindo-lhe um novo sentido, o que não é de menos importância. (ARAÚJO; ALVERNE, 2017, p. 84)

Por isso, educar e educar-se com a imaginação facilita a experiência e vivência do ampliar-se enquanto pessoa. De forma plural, imagética, sensível e conectada com a vida.

CONSIDERAÇÕES

Esse estudo, relato parcial de uma experiência aprendente e ensinante na Serra dos Cavalos em Caruaru-PE, trouxe possibilidades de aberturas para perspectivas vivas, imaginantes. Através desse estudo pudemos compreender que as possíveis contribuições da relação entre as pessoas e a natureza, nas famílias agricultoras da Serra dos Cavalos, Caruaru, para uma educação imaginante se dá,

principalmente, no aprendizado com e no ensino da relação direta que essas pessoas têm com a natureza, com a vida. Percebemos que a linguagem e a abordagem do ensino devem ser interligadas às experiências de vida, aos significados de mundo e ao cotidiano das pessoas, para que elas agucem e estimulem sua imaginação e criatividade. Assim, minha experiência como alfabetizadora de adultos relacionou bacias semânticas.

Nesta experiência, as águas do urbano e do rural, do emocional e do racional, do aprender e do ensinar, se encontraram nos movimentos de nossa relação de alfabetizadora com as(os) alfabetizadas(os). Uma mistura e convergência das correntes dos significados das águas de vida de uma mulher vinda de uma experiência urbana junto com mulheres e homens nascidos, criados e mais experientes nas sabedorias e vivências dos meios rurais e campesinos. Assim, nossas principais considerações caminham nas pontes de perspectivas imaginantes, orgânicas, afetuais, apaixonantes e poéticas para a educação. Em ensinagens e aprendizagens orientadas por experiências com a natureza, de conexão com a vida e sua organicidade, como nos ensinaram as pessoas residentes e famílias agricultoras da Serra dos Cavalos. Percebemos que aprender com os aprendentes nos ensina a ensinar.

Notamos, ainda, que a noção do que é racional, do que separa, examina, corta e divide está fortemente arraigada na mentalidade exploratória das vivências urbanas. Percebemos também que essa mentalidade e atitudes estão de alguma forma invadindo, e interligadas complexamente na vida campesina. Seja por pessoas urbanas que lá vão viver em diferentes espaços (como a Ecovila *Vraja Dhama* que também observamos nessa pesquisa), seja em hábitos e paradigmas adotados pelas novas gerações no meio rural.

Vimos também que os significados de vida mais conectados ao elemento terra, do contato direto com a vida e seus ciclos, está fortemente presente na inter-relação dos elementos da natureza e dos

processos de vida. Todos conectados com os processos de ensino e aprendizagem. Tudo tecido nas teias poéticas dos relacionamentos sociais e pessoais, unindo razão com emoção, vida com métodos de aprendizagens e ensinagens, corpo com natureza.

Desta maneira, a imaginação atua como possibilidade de ligar dimensões da vida antes separadas. Vivenciar poéticas e estéticas mais humanas, naturais e sensíveis. A sensibilidade, presente tanto como inquietação (na problemática da frieza racionalista e do afastamento da natureza), quanto como resultados parciais (das vivências de contatos e relacionamentos diretos com a natureza) de nosso estudo e experiência aqui relatados, nos instiga a continuar a investigação da presença da imaginação enquanto potência criativa e existencial. Isso porque percebemos que a imaginação abre mundos, cria pontes, estabelece conexões em e entre nós que são muitas vezes suprimidas e esquecidas pelo afastamento da vida.

Percebemos que investigar as possíveis contribuições da imaginação para nossas vidas, e para uma educação que forme pessoas, não apenas profissionais orientados por paradigmas mecânicos e insensíveis, continuará sendo um fértil caminho de inquietação epistêmica. De investigação e pesquisa. Vivemos, na contemporaneidade, ao lado de práticas ecológicas, fortes apelos consumistas e de exploração da natureza. Para futuros desenvolvimentos a partir destes resultados parciais de nosso estudo pensamos que é preciso observar outras maneiras quanto as trocas de bacias semânticas em tempos de artificialidades e explorações da natureza que se mesclam nos estilos de vida das pessoas residentes nos meios rurais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alberto Filipe; ALVERNE, Iduína Mont'. Educar para a imaginação. *Revista Memorare*, Tubarão, SC, v. 4, n. 2, Esp. Dossiê II, p. 73-105, maio/ago., 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Presses Universitaires de France, 1977.

DURAND, Gilbert. *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier, 1994. O Imaginário. Ensaio sobre a ciência e a filosofia da imagem. Tradução: José Carlos de Paula Carvalho. CICE – Centro de Estudos sobre Imaginário, Cultura & Educação – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. *Educere et Educare, Revista de Educação*. Vol. 2, n. 21, jan./jul. 2016, p. 47-54.

15

Ivan Nicolau Corrêa

**SIMBOLOGIAS
DO MOVIMENTO
HARE KRISHNA:
DIÁLOGOS COM
A ABORDAGEM SENSÍVEL
DA TEORIA DO IMAGINÁRIO
DE GILBERT DURAND**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.274-293



INTRODUÇÃO

Nesse trabalho discutiremos a noção de imaginário no contexto de um movimento cultural-religioso oriental, o *Hare Krishna*, considerando seus aspectos simbólicos, visando construir uma investigação de um fenômeno sócio cultural através da teoria do imaginário. As principais inquietações e questões que circundam o estudo perpassam as questões da insensibilidade, dos fundamentalismos e dos binarismos que afastam a possibilidade da diversidade. Notamos que os rebatimentos destas insensibilidades se dão na área da educação principalmente pela presença de uma noção e práticas de educação que afastam a criatividade, a sensibilidade, o senso crítico e a imaginação; forma-se pessoas despersonalizadas e maquinais, afastadas cada vez mais de si e do *outro*.

A partir das problemáticas apresentadas, temos a seguinte pergunta-problema: quais os principais sentidos de alguns dos símbolos do movimento *Hare Krishna* e suas contribuições à construção de uma educação centrada no imaginário? Nosso objetivo geral é, então, compreender quais os principais sentidos de alguns dos símbolos do movimento *Hare Krishna* e suas contribuições à construção de uma educação centrada no imaginário. Como objetivos específicos temos: caracterizar a noção de imaginário; analisar alguns dos símbolos sacros do movimento *Hare Krishna* encontrados em sua Ecovila na Serra dos Cavalos em Caruaru-PE, e suas possíveis contribuições educativas.

Discutiremos a noção de imaginário e analisaremos as dimensões simbólicas presentes em algumas imagens encontradas no espaço comunitário da Ecovila *Vrajadhama*, localizada na área rural de Caruaru, Pernambuco. A análise será feita na perspectiva teórico-metodológica da mitanálise de Gilbert Durand (1985; 1994), já que esta “designa um método de análise científico dos mitos visando-se

à extração do sentido psicológico ou sociológico.” (DURAND, 1985, p. 246). Objetivando aprender com as vivências e experiências, enriquecendo o aprendizado por meio do encontro da teoria com a realidade, optamos por uma abordagem qualitativa (GOLDENBERG, 2001). Nosso trabalho também utilizará de observação participante, na perspectiva proposta por Gil (2008).

O IMAGINÁRIO: SIGNIFICAR A VIDA, “VENCER” A MORTE

Dentro do contexto das experiências humanas criativas, e de busca pelo sentido - ou sentidos - da vida, principalmente em relação aos sentidos últimos, ou a busca de respostas e/ou de “vitórias” em relação à angústia da morte e finitude, na sede de sentido da vida humana, podemos encontrar as religiosidades como caminhos e possíveis respostas a estas questões perenes. E como formas de construções e transmissões sociais dos valores coletivos destas respostas às comunidades humanas.

Desde sempre o ser humano cria, imagina, busca sentidos para a vida, e, impulsionado por necessidades como aconchego, pertencimento afetivo e cósmico, luta e sobrevivência, elevação de sua condição pessoal (e de consciência), faz artes, filosofias (do século XVI pra cá no ocidente, a categoria ciências) e religiões. Daí podemos adentrar a noção teórica do imaginário, que está diretamente ligada aos símbolos e mitos. Danielle Pitta (2005), apresenta-nos a noção em discussão a partir da significação de Durand. A autora dá voz a ele:

O imaginário - isto é, o conjunto de imagens e de relações de imagens que constitui o capital pensado do “homo sapiens” – nos aparece como o grande denominador fundamental onde vêm se arrumar (ranger) todos os procedimentos do espírito humano.

O imaginário (...) é a norma fundamental (...) perto da qual a contínua flutuação do progresso científico aparece como um fenômeno anódino e sem significado. Entre a assimilação pura do reflexo e a adaptação limite da consciência à objetividade, constatamos que o imaginário constitui a essência do espírito, isto é, o esforço do ser para erguer uma esperança viva diante e contra o mundo objetivo da morte. (PITTA, 2005, p. 15)

A partir das proposições apresentadas por Pitta e Durand, percebemos que o simbólico atravessa a vida humana a partir de sua necessidade de unir-se à vida e ressignificar as imagens da morte, da finitude. Sendo o imaginário constituído das imagens sociais e individuais criadas pelos seres humanos em suas experiências culturais, a materialidade da simbólica nos alcança através das religiosidades, das artes, das produções imagéticas em geral. E, também, em modos de viver como o comer, o ouvir certas músicas, vestir-se, pertencer a grupos sociais específicos, etc.

Durand (2012, p. 41), em sua reflexão sobre o trajeto antropológico - a incessante troca, a nível do imaginário - entre nossos desejos individuais (pulsões subjetivas), necessidades de plenitude, totalidades e experiências de encontro, e as intimações, ou imaginários objetivos, sociais, que emanam das coletividades, do meio cósmico, expõe como o imaginário é um trajeto, uma dinâmica, um caminho onde a subjetividade e as pulsões (desejos) humanos se imbricam com os símbolos reveladores de uma dada necessidade humana apresentada como valor e/ou imagem social manifestada em um símbolo. Segundo o autor:

Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo. (...) o símbolo é sempre o produto dos imperativos biopsíquicos pelas intimações do meio. (DURAND, 2012, p. 41)

O imaginário é estudado por vários pensadores como Edgar Morin, Michel Maffesoli, Mircea Eliade, Henry Corbin, Jean Baudrillard, entre/outros - além do próprio Durand - em profundidade, nos alargamentos de suas noções e investigações, trabalhados principalmente em relação ao papel da imaginação e de fatores “irracionais” do psiquismo humano enquanto tradutor e construtor de conhecimentos e do próprio processo de pensar.

Com esta afirmação, compreendemos que o imaginário não existe e não se auto-reflete sem imagens. O pioneiro destes estudos de forma sistemática foi o filósofo/epistemólogo Gaston Bachelard (1884-1962) a partir de suas obras como *A água e os sonhos* (1912), *A psicanálise do fogo* (1938), *A poética do Espaço* (1957), *A poética do Devaneio* (1961), *A chama de uma vela* (1961), entre/outras, que contribuíram na inclusão e validação da poesia como forma de criação e obtenção de conhecimento, abarcando dimensões da vida e psique humanas que superavam a razão instrumental através das faculdades de imaginar próprias das experiências artísticas (e, também, das religiosas/místicas). Tais obras expõem uma análise e reflexão que preza pela união de contrários (razão e emoção), uma intuição e busca de uma razão interna, semelhante a noção de *ratio seminalis* que Maffesoli (1998) apresenta. Assim, o imaginário e sua proposta teórico-epistêmica a partir de Bachelard nos remete a uma poética do devaneio, ou o sonho enquanto percepção e epifanias de alargamento da consciência (BACHELARD, 1988).

Em relação às reflexões e contributos deste autor e suas obras, Danielle Pitta (2005) nos diz que:

Pode-se considerar que com Bachelard, definitivamente, em relação às ciências humanas, a visão do homem como se fosse um objeto deixa de ser a mais importante. Segundo o filósofo, a validade do conhecimento é a mesma, seja ele adquirido pela experimentação ou pela poesia. Bachelard demonstrou com sua obra que a organização do mundo – ou seja, as relações existentes entre os homens, entre os homens

e a terra, entre os homens e o universo – não é o resultado de uma série de raciocínios, mas a elaboração de uma função da mente (psíquica) que leva em conta afetos e emoções. Nessa perspectiva, ele coloca algumas ideias básicas: que o símbolo permite estabelecer o acordo entre o eu e o mundo; que os quatro elementos (terra, ar, água e fogo) são os “hormônios da imaginação”. O símbolo é, pois, dinâmico e a partir de tal constatação Bachelard estabelece a relação entre símbolo, imagem e imaginário: “O vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é a imagem, é o imaginário. O valor de uma imagem se mede pela extensão de sua aura imaginária. Graças ao imaginário, a imaginação é essencialmente aberta, evasiva. Ela é no psiquismo humano a experiência da abertura, a experiência da novidade.” (PITTA, 2005, p. 16)

Ante ao exposto, obre a obra de Bachelard e as relações e imbricamentos entre o imaginário e os símbolos percebemos também que os símbolos nos acompanham diuturnamente. Muitos nos educam. Nos formam. Transformamo-nos a partir deles e com eles, a partir de nossas faculdades emocionais, racionais e sensíveis, não apenas como objetos de uma racionalidade fria, mas como sujeitos em uma abordagem poética de inserção e percepção de realidades mais amplas que o mero juízo racionalizador em uma noção mais reducionista, quantificadora e mecanicista.

Os diferentes imaginários sociais nos perpassam a partir dos símbolos que damos valoração em nossas experiências cotidianas, em nossos atos de fé (confiança depositada) em um imaginário vivo, um capital e riqueza pensada socialmente, que educa, formando sentidos de vida, na sede de sentido do ser humano, moldando subjetividades, unindo mentalidades em torno de um ideal e imaginário social, alcançando mentalidades presentes nos valores de uma cultura de um povo ou comunidade: a imagem revela mundos²⁹.

²⁹ Para um maior aprofundamento desta discussão do imaginário social e do sentido de união e pertença comunitários através da imagem ver: Maffesoli (1995; 1996).

Durand, discípulo de Bachelard, estruturou e caracterizou o imaginário a partir de categorias específicas. Refletindo sobre a iconoclastia - destruição sistemática das imagens - na cultura ocidental, em seus aspectos históricos, filosóficos e religiosos, Durand (1994) nos sugere refletir sobre o significativo fator de que as culturas e civilizações não-ocidentais (europeias), como as pré-colombianas, africanas e orientais, não faziam esta distinção dualista, ocidental (base da iconoclastia), que traziam a imaginação como “a louca da casa” (referência à faculdade de imaginar como própria da loucura, e não da razão) e acabaram criando assim um pensamento sem imagens (DURAND, 1994).

Em contrapartida, poetas como Baudelaire e Rimbaud - continuando os caminhos traçados pela tradição dos românticos - colocaram a imaginação como a “rainha das faculdades” e o poeta como “vidente”; anteriormente mesmo Kant, em sua teorização do conhecimento enquanto “juízo de gosto” - faculdade humana que atua ao lado da razão pura e da razão prática – expõe tal noção como o “sexto sentido” humano, a capacidade de atingir o belo: “uma terceira via de conhecimento, ao lado da razão e da percepção usual, para penetrar na nova ordem das realidades.” (DURAND, 1994, p. 8); esta abordagem da imagem como faculdade do conhecer e perceber realidades que transcendem as noções usuais de razão será continuada pelos simbolistas e surrealistas, na arte literária e pictórica, bem como na música, possibilitando uma reflexão problematizadora sobre as limitações das noções de razão, e alargando as possibilidades do psiquismo humano e suas criações estéticas e artísticas.

Durand (1994, p. 7) revela também como no ocidente cristão, através dos tratados de contemplação mística e religiosa *Exercitia Spiritualia* (1548) de Santo Inácio de Loyola - fundador da missão Jesuíta - e *Itinerarium*, de São Boaventura, temos exemplos de exercícios sistemáticos de imaginação, demonstrando como mesmo no ocidente tal fator imaginal nos acompanha (e tem suas resistências

mesmo em uma cultura como a ocidental, dominada pela iconoclastia estética e de pensamento) fator continuado na tradição barroca, em suas multiplicações de sentidos das profundidades espirituais em suas imagens e obras reveladoras de um alargamento de percepções da vida, em uma coincidência de opostos.

Fato que podemos observar também em muitas tradições espirituais/religiosas orientais (indianas, tibetanas e/outras) que meditam através da contemplação das imagens e atividades da(s) divindade(s) - em suas diversas aparições na Terra, tecnicamente nomeadas de *avatars* - de seus devotos e suas devotas (também às vezes caracterizados de *avatars* ou, em alguns budismos, de *bodhisattvas*) mostrando paralelos com esta tradição de resistência imaginal de parte da sacralidade ocidental.

Vemos como Danielle Pitta (2005) nos detalha e apresenta a caracterização conceitual do imaginário própria da perspectiva Durandiana. O autor, em sua obra seminal *As Estruturas Antropológicas do Imaginário* (DURAND, 2012), trabalha em uma estrutura conceitual de organização dos símbolos, apresentando as noções de *schème*, arquétipo, símbolo e mito, para percebermos como se forma o imaginário de uma dada cultura.

O *schème* é a ideia abstrata (existente antes da imagem), que leva em conta os gestos corporais e necessidades inconscientes do ser humano (de subida, elevação, movimento, aconchego, digestão, copulação, intimidade etc); o arquétipo é a representação dos *schème*, sua materialização enquanto imagem/ideia de caráter coletivo; exemplos: o *schème* da subida será representado pelos arquétipos (imagens universais) do chefe, do alto; o *schème* do aconchego, pelos da mãe, do colo, do alimento (PITTA, 2005, p. 18).

O símbolo é a "*epifania*, isto é, aparição, através do e no significante, do indizível. (...) O símbolo é, pois, uma representação

que faz *aparecer* um sentido secreto, é a epifania de um mistério.” (DURAND, 1993, p. 13-14). Desse modo, o símbolo é a representação que faz aparecer um sentido escondido, não dito diretamente por palavras e conceitos racionalizáveis de forma imediata, pragmática e/ou concreta. Ainda assim, ele é a concretização em imagem de um signo/sentido velado, encoberto por camadas semânticas que fogem à linguagem direta e objetiva, falada, ou apenas escrita.

Ele oferece e demonstra códigos e concretudes metafóricas e poéticas – é algo que remete e carrega outra coisa/sentido consigo – para comunicar e florescer experiências humanas e sociais presentes nas manifestações cotidianas de significações da realidade, em uma dada cultura. O mito é um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e *schèmes* que tende a se compor em relato, ou seja, que se apresenta sob a forma de uma história (PITTA, 2005, p. 18).

Além e junto destes conceitos, Durand (2012) agrupa as imagens em dois regimes: o diurno e o noturno. No diurno temos as estruturas heroicas do imaginário que consiste na luta, na razão dualista que separa e divide. No regime noturno, temos as estruturas místicas - que expressam o aconchego, o alimento, a harmonia e a eufemização – e a sintética, que representa a harmonia dos opostos, os movimentos cíclicos, a conciliação.

Neste contexto, os imaginários são realidades que sugerem a percepção do que conceituamos como realidade a partir de um alargamento da própria noção de “realidade”. A mesma, a partir desta possibilidade de abordagem conceitual, pode conter níveis, camadas, possibilidades perceptivas, que estão contidas e/ou sugeridas pelos símbolos que os seres humanos criam/imaginam ou intuem. Ou, na perspectiva da fenomenologia religiosa, lhes são revelados. A partir deste ponto, podemos observar que conhecer e saber a partir dos símbolos e mitos são dimensões que comportam noções de pensamento, mente, racionalidade, que negociam, interagem, atrimam

e/ou aglutinam dimensões e possibilidades que propriamente – a partir da racionalização da cultura e epistemologia ocidentais – são vistas unicamente como ilógicas e irracionais.

SIMBOLOGIAS DO MOVIMENTO HARE KRISHNA ANALISADAS A PARTIR DA TEORIA DO IMAGINÁRIO DE GILBERT DURAND

O movimento *Hare Krishna* enquanto tradição oriental de espiritualidade é conhecido no ocidente principalmente através da instituição ISKCON – Sociedade Internacional para a Consciência de *Krishna* – pioneira na divulgação dos ensinamentos milenares de sua tradição. Ele traz aspectos culturais marcantes em sua apresentação social. Tal movimento abrange um leque cultural que vai desde a religiosidade/rituais, música, culinária, filosofia/teologia.

Este movimento e tradição de espiritualidade é um dos galhos filosóficos, teológicos e hermenêuticos da árvore do Hinduísmo milenar e sua pluralidade religiosa. Ele se popularizou no Ocidente como a Sociedade Internacional para Consciência de *Krishna*, ISKCON - do inglês *International Society for Krishna Consciousness* - sendo a primeira e mais conhecida instituição e ramo³⁰ da árvore da tradição *Vaishnava Gaudiya*³¹ no Ocidente; instituição fundada em 1966, nos

³⁰ Existem, além da ISKCON, outras instituições que representam, praticam e apresentam a espiritualidade do *Hare Krishna*, como sua predecessora na Índia, a *Gaudiya Math*, que institucionalizou esta tradição em solo indiano no início do século XX a partir dos esforços do líder espiritual, filósofo, asceta e acadêmico Vimala Prasad Datta (1874-1937), que mais tarde ficou conhecido como Bhaktisiddhanta Saraswati, dando-lhe grande visibilidade na Índia, e/outras instituições que surgiram a partir dela, como a *Chaitanya Saraswati Math* e/outras.

³¹ O termo *Vaishnava* é uma nomenclatura para o monoteísmo do *Hinduismo*, e *Gaudiya* uma tradição específica desta abordagem religiosa, sendo uma palavra composta pelo prefixo Gauda, que refere-se à região da Bengala, na Índia, onde iniciou esta abordagem religiosa e espiritual; sendo assim conhecida dentro dos estudos das religiões indianas e das nomenclaturas específicas da pluralidade religiosa do *Hinduismo* também como *Vaishnavismo Gaudiya*.

Estados Unidos por A. C. *Bhaktivedhanta Swami Prabhupada*, um representante indiano desta tradição (CARVALHO, 2017). Deixamos claro que as literaturas e saberes da tradição que aqui abordaremos especificamente neste estudo são feitos a partir de experiências e coleta de dados bibliográficos e empíricos da ISKCON.

O movimento e tradição abarca também aspectos como o assento de vida comunitária centrada nos princípios éticos da não-violência e compaixão, trazendo dentro deste *ethos* uma percepção ecológica em que as pessoas estão unidas à natureza enquanto parte integrante da mesma. Sendo ambas parte e parcela de um todo cósmico e divino maior e mais amplo. O movimento *Hare Krishna* está atuando na área rural de Caruaru-PE – na região conhecida como Serra dos Cavalos – com uma comunidade denominada *Ecovila Vraja Dhama* a mais de 30 anos.

Há, neste movimento em estudo, forte assento cultural centrado nas dimensões simbólicas. Nele as imagens convivem com o saber escrito trazendo formas de perceber a realidade em seus múltiplos aspectos. Seus trajetos epistêmicos unem linguagens que – aparentemente antagônicas – abrem pontes para uma complementaridade perceptiva e criativa que une signos verbais e não-verbais, nos lançando indagações sobre a necessidade do alargamento de noções sobre o ser humano e suas dimensões, em si mesmas plurais.

Uma das imagens presentes na *Ecovila Vrajadhama*, observadas e analisadas neste trabalho, é um avatar (uma manifestação da divindade) chamado *Nrsinha* (que significa metade homem, metade leão), e é uma das manifestações da divindade *Krishna* nomeada como *Vishnu* – o Supremo, onipenetrante e onipresente (PRABHUPADA, 2001). Durand (2012) expressa, dentro do regime diurno das imagens, a presença dos símbolos animais, ou teriomórficos. O autor categoriza este simbolismo como manifestação e estrutura incluída dentro do schéme do animado, ou da animação. Ligado ao movimen-

to vital, no qual há “parentesco no psiquismo humano entre o animal e seu movimento.” (DURAND, 2012, p. 73).

Abaixo a imagem de *Nrsinha* encontrada na Ecovila *Vraja Dhama*:

Figura 01 - *Nrsinha*.



Fonte: Fernanda Martins, 2018.

Esta imagem corporifica a manifestação do divino enquanto *Nrsinha*. Ele não é nem ser humano, nem animal, mas um ser híbrido, demonstrando a natureza inconcebível, ou não presa pelos reducionismos lógicos da razão instrumental, da divindade. Segundo a tradição e movimento *Hare Krishna*, ele vem como protetor e herói; é visto pelos (as) devotos (as) como a manifestação de *Krishna* que vem para proteger a todas as pessoas que buscam seu abrigo devocional, e, também, para matar as próprias qualidades negativas e/ou destrutivas presentes no coração da própria pessoa devotada. Esta imagem está localizada na Ecovila próximo a sua entrada como uma forma de receber proteção divina.

Esta presença do simbolismo animal – corporificando e expressando sentidos para o *schème* do movimento – é fato observável em muitas culturas e sociedades. No Egito com Anúbis.

Em certas localidades da Europa as figuras monstruosas do lobisomem, da medusa, que misturam estruturas e características humanas e animais. Este simbolismo animal também lida com, e expressa medos e perplexidades ancestrais da humanidade como a morte, as doenças, os perigos e o desconhecido.

Durand (2012) inclui este aspecto terrífico do divino simbolizado por *Nrsinha* nesta caracterização de estudos aqui analisada nas estruturas imaginais dos símbolos teriomórficos enquanto princípio devorador, citando inclusive uma seção textual específica dos *Vedas*, chamada de *Upanishads*³². Ele diz:

Mas é na *Nrsinha-purva-tapaniya Upanishad* ou “Upanixade do homem leão” (*sinha* significa leão) que o rei dos animais é assimilado à onipotência terrível de Vishnu: “Vishnu, o Terrível, o Todo-Poderoso, o imenso, chameja em todas as direções, glória seja dada ao homem-leão temível.” O deus Vishnu é o deus das metamorfoses, e o Zodíaco é chamado “disco de Vishnu”, ou seja, do sol mensurador do tempo. A raiz da palavra *sinha* não deixa, por outro lado, de lembrar a lua *sin*, relógio e calendário por excelência. (DURAND, 2012, p. 87)

Notamos a partir das observações do autor que os símbolos animais do terrífico, metamórfico e/ou monstruoso representam tanto medos ancestrais quanto as possíveis vitórias e enfrentamentos dos mesmos. Já que essas figuras monstruosas simbolizam a ação do tempo e também devoram a própria morte enquanto fator cronológico – a dimensão devoradora do tempo – evidenciada no mito de Cronos

³² *Upanishad* significa sentar-se perto; em referência a milenar prática dos (as) discípulos (as) que se sentavam junto aos mestres/mestras-praticantes para perguntar e discutir sobre o conhecimento védico. *Upanishads* são tratados filosóficos - de cunho metafísico - voltados a uma ontologia que explica a realidade e sua manifestação última em termos de uma energia onipenetrante tecnicamente chamada *Brahman*, ou o espírito supremo. Que por vezes é personificado em algum ícone, ou imagem divina; seja masculina, feminina, ou híbrida, misturando corpo humano e animal, como a manifestação e símbolo de *Nrsimha* aqui exposto e analisado. As tradições indianas, em seus caminhos mais milenares e ancestrais, têm um elo em comum: os *Vedas*, as escrituras reveladas da Índia antiga. Mesmo com diferentes interpretações sobre as mesmas e suas diferentes seções de conhecimento, as tradições indianas têm sua base de visões de mundo e práticas religiosas e sociais nestes textos sagrados. Para maiores detalhes e discussões ver: *Prabhupada* (2001); Valera (2015), e Flood (2014).

relacionado aqui por Durand com o mito egípcio de Anúbis. Durand (2012, p. 87) confirma estas análises ao nos afirmar que “Cronos aparece aqui com a face de Anúbis, do monstro que devora o tempo humano ou que ataca mesmo os astros mensuradores do tempo”.

É o que também podemos observar na imagem de *Nrsinha* acima analisada por Durand (2012), e encontrada em nossa pesquisa na *Ecovila Vraja Dhama*. A mesma figura como uma das principais na teologia e iconografia devocional do movimento *Hare Krishna*. Movimento este que está situado na tradição milenar indiana que é abalizada nos textos considerados em seu contexto religioso como sagrados – os *Vedas*³³. Estes são conjuntos de literaturas em que se encontram informações sobre cosmologia, metafísica, organização social, ontologia, saúde e alimentação, entre/outros. Os *Vedas* também têm seções literárias com mitos específicos que narram os símbolos presentes nos textos. Símbolos esses que corporificam determinado aspecto da vida e da divindade, ou divindades.

Um destes aspectos da divindade é *Nrsinha*. Esta imagem personifica a ira, ou aspecto devorador da divindade. Nesta tradição mítica dos *Vedas* a partir da leitura *Hare Krishna* (*vaishnava* – devocional) há a concepção de que a divindade é uma, mas possui múltiplas manifestações e aspectos. Formas e/ou corporeidades. Sejam aspectos abstratos como energias. Ou concretos na natureza, como o sol, o mar e a lua. Ou formas personificadas humanamente, sejam masculinas ou femininas. E mesmo formas que mesclam características humanas e animais, como o terrífico *Nrsinha/Vishnu*.

Ou seja, para a tradição *Hare Krishna* a divindade é ao mesmo tempo uma e múltipla. Expressando assim uma concepção teológica de unidade múltipla, ou unidade e diversidade/diferença simultâneas, conforme expressa seu texto sagrado basilar a *Bhagavad-Gita* (PRABHUPADA, 2001).

³³ *Veda*, em sânscrito, significa conhecimento, ou conhecer. Para ampliar as discussões ver: Prabhupada (2001); Valera (2015), e Flood (2014).

Notamos que o próprio tempo devorador e o movimento da vida são personificados em muitas destas figuras míticas que amalgamam características humanas e animais, como a imagem de *Nrsimha* acima exposta. Isso a partir da linguagem dos símbolos. Já que estes que relacionam dimensões de realidades através de combinações entre as linguagens verbais e não-verbais. Com isso questionam as dicotomias existentes entre a subjetividade e a objetividade, o concreto e o abstrato, o poético e o prosaico, o direto e o indireto. Inter-relacionam o racional e o irracional.

Tais linguagens, quando observadas com maiores detalhes e abertura, se mostram complementares entre si, dado que as formas de conhecer e criar realidades (e mergulhar nas profundidades e ambiguidades, na vastidão dos universos humanos) não se assentam apenas nos signos escritos e/ou centrados na racionalidade instrumental da lógica binária do ou isto ou aquilo que foi – e é – predominante na cultura ocidental.

E tem mais alguns pontos a serem notados. Ao observarmos a imagem de *Nrsimha* presente na *Ecovila Vraja Dahama* e acima retratada, notamos que os símbolos de batalha estão em suas mãos; ao lado direito, uma espada, uma maça (arma indiana presente nos textos sagrados e relatos míticos); e um búzio. A espada e a maça são armas de guerra, enquanto o búzio é usado para tocar um som solene tanto em batalha quanto em adoração a; nas mãos do lado esquerdo, vemos a flor de lótus, o arco e o disco de fogo (roda chamada *chakra*) que representa a presença do sol e do tempo como detidos e controlados pela divindade de *Nrsimha/Vishnu*. O arco também é instrumento de batalha, enquanto a flor de lótus representa a beleza (de Deus e das pessoas devotadas). Ele oferece a flor a seus (suas) devotos (as), ao mesmo tempo que usa o arco para destruir os malefícios tanto do coração de quem é devotado (a) a ele, quanto para destruir os “inimigos”.

Compreendemos a presença do regime diurno das imagens (nos símbolos de guerra), em que a busca pela iluminação e proteção em batalha revelam símbolos de ascensão (a espada, o arco, a maça, o disco), revelando o poder da divindade em aniquilar as forças negativas e destrutivas. Ainda que este *avatar* (manifestação/corporificação de um símbolo divino) exponha muito do regime diurno e do aspecto monstruoso e/ou devorador (Cronos), ele também expõe características de amor e afeição às pessoas devotadas, oferecendo-lhes a flor e o búzio. E, além disso, o disco/roda usado em batalha também representa a ciclicidade do tempo que é detida pela divindade. Ou seja, abrigando-se nele a pessoa vence o tempo e a morte. O *avatar Nrsimha* é chamado em mantras/orações da tradição de “o matador da morte”.

O que leva a perceber o *schème* do acolhimento, mesmo vindo em uma imagem de ira, expondo características do regime noturno sintético, de aconchego e proteção, se observadas a partir do olhar simbólico da tradição. Assim, percebemos que esta imagem é tanto diurna quanto noturna. Nele percebemos luz e sombra, beleza e horror, revelação e mistério, sol e lua, em uma harmonização de princípios opostos, característica, a nosso ver, do regime noturno sintético.

Tal fator de multiplicidade na unidade faz perceber a complexidade imaginal da pessoa, que busca a “vitória” contra a morte e a experiência de união com o sagrado em suas imersões nos múltiplos aspectos da realidade, demonstrados por esta imagem sacra do movimento *Hare Krishna*. A imagem, em suas perspectivas de união de contrários (o amor mesmo junto à ira), aduz a uma experiência de fantástica transcendental, conforme exposto por Durand (2012), e educa a imaginação, segundo a noção mencionada por Teixeira (2016), como uma reeducação da imaginação.

Esta reeducação da imaginação sugerida por Durand conforme nos expõe Teixeira (2016) é vista aqui através da multiplicidade de signos e símbolos expostos na imagem de *Nrsimha*. Percebemos a

presença da fantástica transcendental exposta por Durand presente nesta imagem, revelando signos escondidos através de um desvelar de cortinas que trazem as faces e corpos dos arquétipos do herói divino (*Nrsimha*), que ao mesmo tempo é alguém que acolhe intimamente o (a) devoto (a), ou seja, é uma imagem que t faz conviver esta pluralidade de signos concretos vinda dos *schémes* da subida e ascensão, e do acolhimento e intimidade.

Finalmente, notamos nesta imagem de *Nrsinha* a presença do princípio pluralista da “*coincidentia oppositorum*” – a presença da coincidência dos opostos – expressa por Maffesoli (1996, p. 222). Já que a imagem é diurna e noturna, e inspira e sugere diversidades de percepções, levando à sugestão da multidimensionalidade da vida e da pessoa, a partir da visão/percepção das multidimensionalidades da divindade. Já que esta divindade de *Nrsinha/Vishnu/Krishna* mesmo sendo uma única pessoa se transforma em muitas e tem múltiplas facetas de personalidade, mesmo sendo uma.

Tal aspecto concorda com a abordagem de “reencantamento do mundo” exposta por Maffesoli (1996, p. 222). Pois as imagens e suas dimensões abalizadas na teologia, nos templo, e nas iconografias da comunidade *Ecovila Vraja Dhama* – a partir de nosso estudo do movimento *Hare Krishna* – abrem leques culturais em que a alimentação, a ética relacional, a relação com a natureza, e a percepção da complexidade da vida e das pessoas se divinizam. Produzindo assim possibilidades de sugerir uma vivência mais sensível e aberta à pluralidade da vida.

CONSIDERAÇÕES

Nas religiões do mundo há sistemas de simbolização das imagens humanas e animais, e das nossas necessidades vitais. Em nossa percepção, há nesta sistematização a busca de uma

harmonização entre o pensamento mítico/mágico com o racional/objetivo que trace caminhos em que os valores sociais possam ser transmitidos através dos mitos relatados nas tradições religiosas. Percebemos isso ao estudar a tradição e movimento *Hare Krishna* e suas simbologias através da perspectiva teórico-metodológica do imaginário na abordagem de Gilbert Durand.

Nesta dinâmica mítica e simbólica notamos a relação entre linguagens verbais e não-verbais. Entre o racional e o irracional. Alargando assim a noção de realidade e racionalidade, incluindo e presentificando a imaginação como aspecto e forma de viver, pensar e sentir a vida. Como estrutura humana basilar, fundamental. Que conecta pessoas e cria mundos e realidades através de ampliar, formatar e transformar sentidos por vezes imperceptíveis em uma abordagem mais fria, mecanicista, objetificante.

Nos imaginários, o que a pessoa sabe e pode vir a conhecer, e o que ela valoriza e aceita como conhecimento e saber válidos para viver a vida de forma justa, harmoniosa e ética, tecem horizontes paradigmáticos e sentidos para lidar com suas angústias existenciais. Para a humanidade erguer suas criações contra a presença inelutável da morte, do tempo devorador, e do destino. E organizar suas formas de convívios sociais embasados nos significados ocultos dos símbolos que revelam o heroísmo, a batalha ou a acolhida, a convivência pacífica, ou o pertencimento mútuo da condição humana que estão “escondidos” nos mistérios perenes da vida e da morte. A perspectiva do imaginário provoca o alargamento da noção de racionalidade, unindo os fatores vivenciais aos intelectuais; e a revisitação da acepção de conhecimento. O imaginário evidencia a união entre pensar e sentir, compreender e intuir.

Desta forma, os resultados parciais deste estudo caminham na percepção de que os principais sentidos de alguns dos símbolos do movimento *Hare Krishna* se constroem e revelam a partir de significados que sugerem a pluralidade de signos concretos vinda, simultaneamente,

dos schèmes da subida e ascensão, da animação viva, do movimento personificado no simbolismo animal do tempo devorador. Bem como do schème do acolhimento e intimidade, de dimensões gerais dentro do regime noturno sintético, da harmonia entre os opostos.

As contribuições dos sentidos observados nos símbolos do movimento *Hare Krishna* à construção de uma educação centrada no imaginário estão relacionadas com o pluralismo humano, a alteridade de convívio entre as pessoas e a natureza; na consideração da multidimensionalidade da vida através da contemplação e vivência com as imagens, no dia a dia.

Abrindo a convivência de princípios opostos que geram uma unidade múltipla, uma unidade na diversidade. Propondo assim uma abordagem humanizante para a educação, uma formação humana. Nesta experiência de diversidade de sentidos e pluralidade de percepções de vida, abrem-se oportunidades de perceber a outra pessoa como múltipla e uma conosco. Ainda assim, simultaneamente dotada de facetas de personalidade, vivências sociais e alteridade diversas das nossas.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CARVALHO, Leon Adan Gutierrez de. *“A suave invasão”: práticas e representações do movimento Hare Krishna em Pernambuco (1973-1996)*. 2017. 130 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura Regional, Recife.

DURAND, Gilbert. Sobre a exploração do imaginário, seu vocabulário, métodos e aplicações transdisciplinares: mito, mitanálise e mitocrítica. *Revista da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (FE-USP)*. V. 11, n. 1- 2, 1985, p. 244-256.

DURAND, Gilbert. *A imaginação simbólica*. Lisboa: Edições 70, 1993.

DURAND, Gilbert. *L'Imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Hatier, 1994. *O Imaginário. Ensaio sobre a ciência e a filosofia da imagem*. Tradução. José Carlos dePaula Carvalho. CICE – Centro de Estudos sobre Imaginário, Cultura & Educação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo FE-USP.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FLOOD, Gavin. *Introdução ao Hinduísmo*. Juiz de Fora: UFJF, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MAFFESOLI, Michel. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PITTA, Danielle Perin Rocha. *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2005.

PRABHUPADA, A. C. Bhaktivedanta Swami. Tradução do sânscrito e comentários para o inglês de: *O Bhagavad-gītā como ele é*. Tradução para o português de Enéas Guerriero, Jenny P. Roberts e André Seródio. 3 ed. São Paulo: Bhaktivedanta Book Trust, 2001.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. A contribuição da obra de Gilbert Durand para a educação: conceitos e derivações para uma pedagogia do imaginário. *Educere et Educare, Revista de Educação*. vol. 2, n. 21, jan./jul. 2016, p. 47-54.

VALERA, Lúcio. *A mística devocional (bhakti) como experiência estética (rasa): um estudo do Bhakti-rasamrta-sindhu de Rupa Goswami*. 2015. 240 fls. Tese (Doutorado em Ciências da Religião) Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

16

José Diêgo Leite Santana

**BAQUAQUA
OU A DENÚNCIA
DE UMA BRANQUITUDE
PERVERSA
EM UM BRASIL
NÃO TÃO DISTÓPICO**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.294-326



INTRODUÇÃO

Emoção, escrita, experiências individuais que são coletivas, produção de conhecimento e imaginário. Pode parecer não existir nenhuma relação sobre tais elementos. Entretanto, em desobediência epistemológica, pesquisadores e pesquisadoras necessitam de criar encruzilhadas discursivas que consigam pensar e sentir fenômenos sociais, culturais e antropológicos, assim como disputar narrativas contadas apenas pela visão do conquistador.

Sujeitos e sujeitas insubmissos não utilizam apenas a visão como caminhão apreensivo do conhecimento e da realidade; eles exploram todo seu corpo como uma cosmopercepção, pois é mesmo o corpo marginalizado e historicamente silenciado que consegue se aproximar com fidelidade dos fenômenos e do cotidiano.

Pensando e sentindo a partir dessas travessias, colocamos em contato com as escrevivências de Baquaque. Ele foi o único africano escravizado no Brasil – que se tem registro até hoje – que relatou as experiências da escravidão. Seus relatos são fundamentais para compreendermos os sentidos da escravidão que fundamentaram a criação de um imaginário escravagista no Brasil. Quando nos colocamos a ler Baquaque, renunciamos a uma perspectiva histórica única, pois não mais somos atravessados pelas narrativas coloniais, mas agora por palavras vivas de um corpo mais vivo ainda.

A invenção de um imaginário escravagista brasileiro é autoria dos colonizadores. É um problema branco o sistema escravocrata porque oprimiu vidas negras para usurar direitos e manter privilégios ilegítimos. A branquitude, especialmente acrítica, é responsável por criar o imaginário escravagista no Brasil e dele se aproveitar. Acontece que as coisas são cíclicas. Elas retornam e nos permitem outras reinvenções. Mas essa branquitude acrítica não quer renunciar a um passado que lhe permitiu conquistas posições distintas que lhes trouxeram poder.

O Brasil apresenta nos anos de 2016 a 2019 uma anunciada distopia porque está se construindo nesse período um sistema opressor dentro do que consideramos (considerávamos?) uma democracia. O imaginário aqui construído é desdobramento daquele imaginário escravocrata de Baquaqua e sendo sujeitos brancos que estão no poder – e que se fazem sujeitos de uma branquitude acrílica –, o imaginário que se apresenta nesse período é mesmo racista.

Elaboramos então, a questão que fundamenta este trabalho: o que revela o Brasil de Baquaqua sobre a branquitude como construção racista do imaginário brasileiro sobre os negros e negras em um Brasil pós-Golpe de 2016? Como objetivo geral, temos: investigar o que revela o Brasil de Baquaqua sobre a branquitude como construção racista do imaginário brasileiro sobre os negros e negras em um Brasil pós-Golpe de 2016. Os objetivos específicos são: i) discutir através da escrivência de Baquaqua as possíveis construções que formaram um imaginário escravagista brasileiro, ii) conceituar branquitude como uma posição de identificação privilegiada no Brasil e iii) identificar construções de um Brasil escravocrata que perpetuam um imaginário racista no Brasil de 2016 a 2019.

Utilizamos a Sociologia Compreensiva de Maffesoli (1988) como proposição metodológica. Ela nos ensina o trabalho sociológico a partir das imagens produzidas em contextos culturais específicos. As imagens revelam nossas produções e reinvenções. Permite ainda que narrativas sejam contestadas por meio da convergência racional e sensível. Se modelos epistemológicos e metodológicos centrados em propostas positivistas nos limitas, epistemologias e metodologias circulares nos permitem outras compreensões. É assim que a Sociologia Compreensiva de Maffesoli (1988) nos guia a explorar outros caminhos.

Algumas considerações sobre a metodologia são necessárias: i) recorremos aos escritos de Baquaqua e dele extraímos as imagens que possivelmente dão sentido ao imaginário escravocrata do Brasil.

Em seguida fomos encontrando os sentidos atravessados nas experiências de Baquaqua e aproximando do esquema de formação de um imaginário proposto por Durand (2002); ii) para melhor fundamentar esse trabalho de imagens, foi necessário discutir sobre a branquitude e suas propostas; iii) por fim, extraímos imagens e discursos no Brasil de 2016 a 2019 que reforçam o desdobramento de um imaginário anterior, mas que flui para o mesmo, por isso trouxemos a ideia nietzschiana do eterno retorno.

“ENQUANTO O LEÃO NÃO APRENDER A FALAR, A HISTÓRIA SERÁ CONTADA PELO CAÇADOR”³⁴

Os estudos feministas negros são localizados em fronteiras teórico-metodológicas de combate às narrativas ocidentais que cristalizaram, justificaram e determinaram modos normativos de ser no mundo. Pode-se dizer que a disputa de narrativas é uma posição epistemológica de mundo em favor da pluralidade humana e das compreensões políticas outras sobre o cotidiano.

Ajudam-nos os estudos feministas a entendermos que a revolução humana passa pelas emoções. É, pois, uma expansão das produções de conhecimento de mundo que se recusam às grandes narrativas positivistas e eurocêntricas e que se deleitam nas emoções como produtoras de epistemologias capazes de criar encruzilhadas discursivas. Dirá Jaggan (1997, p. 170):

Portanto, em vez de reprimir a emoção na epistemologia, é necessário repensar a relação entre conhecimento e emoção e construir modelos conceituais que demonstrem a relação mutuamente constitutiva em vez da relação oposicional

³⁴ Provérbio africano bastante utilizado, com variações, pelo presidente de Cabo Verde, entre 2001 a 2011, Pedro Pires.

entre razão e emoção. Longe de impedir a possibilidade de conhecimento confiável, a emoção, tanto quanto o valor, deve ser mostrada como necessária a esse conhecimento. A despeito de seus clássicos antecedentes, o ideal da investigação imparcial, assim como o ideal da investigação desinteressada, é um sonho impossível, mas um sonho, ou talvez um mito, que exerceu enorme influência na epistemologia ocidental. Como todos os mitos, é uma forma de ideologia que preenche certas funções sociais e políticas.

A emoção é um risco para as epistemologias eurocêntricas porque sua potência é justamente a de liberdade. O poder de liberdade existente nas emoções produz outras narrativas sobre o mundo, transpassando a formação de novos sujeitos e sujeitas capazes de rearranjar e desestabilizar formas excludentes e redutoras de ser no mundo. De modo que é na emoção que podemos cruzar fronteiras e transgredir normas fronteiriças. É mesmo a criação de sujeitos e sujeitas intelectuais, políticos e sensíveis. Nos ensina bell hooks (1995, p. 467) que essas sujeitas vão além da intelectualidade, que lidam com ideias e caminham “transgredindo fronteiras discursivas porque vê a necessidade de fazê-lo”.

Nessa encruzilhada, as teorizações epistemológicas negras, consideram quatro pontos fundamentais para que as epistemologias possam enfrentar as narrativas branca, patriarcal e eurocêntrica: i) as epistemologias são assentes em experiências vividas; ii) o diálogo como imersão no conhecimento. Pressupõe assim, a existências de sujeitos e sujeitas outras que não apenas a posição daquele e daquela que produz o conhecimento; iii) as experiências vividas e o diálogo constituem uma ética do cuidado na produção do conhecimento; iv) a responsabilidade da pessoa que produz o conhecimento (COLINS, 2000).

Percebendo o potencial da experiência humana dos sujeitos e sujeitas invisibilizados historicamente, Conceição Evaristo nos mostra a escrevivência como caminho metodológico da escrita e da produção

de conhecimento que pretende viabilizar narrativas coletivas a partir das experiências do sujeito e da sujeita negados e produzidos como inexistentes no mundo. A escrevivência é um método investigativo onde as histórias contadas e escritas nascem de particularidades, mas revelam experiências coletivizadas, assumindo a compreensão de que há um elo comum entre quem escreve a história e os sujeitos e sujeitas que experienciam a situação, mesmo que em posições distintas. Assim, Conceição Evaristo (s/d, p. 7) diz: “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si”.

Nos mostra Santos (2014, p. 26) que:

As pesquisadoras negras (os) têm constituído esforços para romper com o “racismo epistêmico” e com a hegemonia eurocêntrica presente nos métodos de pesquisas nos quais as mulheres e negros são os objetos de estudo e nunca sujeitos com uma cota identitária e ancestral reafirmada.

É necessário romper com o racismo epistemológico. Isso porque a história é contada a partir do homem branco, europeu, cristão e heterossexual. Sentindo e pensando sobre o que diz Cuti (1985, *online*): “a literatura tem o poder de injetar em várias gerações a seiva de suas conquistas, ou o teor de suas misérias”, a escrevivência é mesmo uma virada epistêmica sobre as produções do conhecimento dos sujeitos e sujeitas negros. Implica, pois, em questionar a história, dita oficial, e se constitui em poética, ética e estética de uma razão outra, que não a branca. A escrevivência possibilita outras invenções de si e aponta para as redes de significados que costuram o cotidiano e que são cambiantes, fundadas a partir de si mesmo.

Atravessando agora essa encruzilhada discursiva, faremos um recorte temporal do Brasil para *sentipensar* (FALS BORDA, 2009) as consequências da escravidão em um Brasil distópico,

mas cada dia mais real. Utilizaremos parte da obra autobiográfica do único africano escravizado no Brasil que escreveu, até então, sobre a escravidão – Mahommah Gardo Baquaqua (SILVA, 2014), para discutir os sentidos e percepções sobre o ser escravizado que moldaram o imaginário de um Brasil racista pós-escravidão. O texto utilizado foi publicado pela professora Silvia Hunold Lara na Revista Brasileira de História em 1989 e traduzido por Sonia Nussenzweig.

BAQUAQUA, O AFRICANO ESCRAVIZADO QUE NOS MOSTRA AS DORES DA ESCRAVIZAÇÃO NO BRASIL

Nascido em 1824 em Djougou, cidade localizada no atual Benin, Mahommah Gardo Baquaqua descendia de uma família muçulmana. Sua situação de escravização é comentada por ele mesmo:

Theft is considered the biggest crime in some parts of Africa, and the thief often receives the death penalty as a result. When anyone is suspected or accused of theft, he is brought before the king, where a kind of judgment is given to him; if found guilty, he is sold or sentenced to death³⁵ (LAW, LOVEJOY, 2007, p. 102-103).

Ao relatar a forma por qual foi condenada à escravidão, Baquaqua nos mostra uma ética africana sobre as relações sociais e a percepção cultural sobre crimes. Situando tal contexto, ele nos leva a questionar o argumento branco sobre a escravidão em África. A postura argumentativa branca é de que a escravidão em África era um fenômeno que se deu de mesmo modo e pelos mesmos motivos que estruturava a escravidão em África. Percebe-se que há uma narrativa branca que pretende uma justificativa escravagista para fenômenos completamente distintos.

³⁵ Tradução nossa: “Roubo é considerado o maior crime em algumas partes da África, e o ladrão frequentemente recebe a pena de morte em consequência. Quando qualquer um é suspeito ou acusado de roubo é levado diante do rei, onde uma espécie de julgamento é dado a ele; se considerado culpado, ele é vendido ou condenado à morte”.

Tendo o primeiro contato com o homem branco em território africano, Baquaqua relata sua experiência: “[...] em Gra-fe vi o primeiro homem branco o que, pode ter certeza, chamou-me muito a atenção” (LARA, 1989, p. 270). A atitude dele não foi de hierarquizar o sujeito branco, mas de perceber a diferença entre ele e o outro. A questão racial vista por Baquaqua o coloca em posição de aceitação da diversidade humana. Sua atenção volta-se para a construção das diferenças e convivência radical com elas. Tal postura diz respeito a um *schème*³⁶ de diálogo: cuidar. O cuidado é uma das formas de existência africana.

Se sentíssemos e pensássemos tal estrutura, poderíamos dizer que o cuidar é um dos *schèmes* que elaboram um dos imaginários africanos sobre a relação com o outro. Diferentemente, a postura do homem branco diante de Baquaqua é de dominação, imposição e opressão. Podemos dizer que o *schème* dominar é o que gera ações de dominação do branco sobre as pessoas negras. É o desejo de governar o corpo e as liberdades do outro, sem levar em consideração a pluralidade do mundo. A construção da branquitude fundamenta-se na naturalização dos sujeitos e sujeitas brancos; expressa ainda, sentidos de hierarquizar e bestializar todos que não sejam sujeitos e sujeitas brancos. Reitera essa posição, as palavras de Baquaqua quando retrata a imagem que surgiu diante de si quando da saída de África, organizada pelo homem branco:

Quando estávamos prontos para embarcar, fomos acorrentados uns aos outros e amarrados com cordas pelo pescoço e assim arrastados para a beira-mar. O navio estava a alguma distância da praia. Nunca havia visto um navio antes e pensei que fosse algum objeto de adoração do homem branco. Imaginei que seríamos todos massacrados e que estávamos

³⁶ Segundo Durand (2002), os elementos fundamentais que compõem o imaginário são: *schèmes*, arquétipos, símbolos, mito, estruturas e regimes. *Schèmes são dinâmicas da imagem; é a ação, o verbo. Em conexão com os ambientes, os schèmes constroem os arquétipos, que são imagens primordiais. Os símbolos nascem dos arquétipos. Os mitos são sistemas narrativas que estruturam as imagens. As estruturas são modelos etiológicos que ajudam a compreender as origens dos fenômenos. Os regimes agrupam estruturas mais gerais.*

sendo conduzidos para lá com essa intenção. Temia por minha segurança e o desalento se apossou quase inteiramente de mim (LARA, 1989, p. 271).

A sensação de ser massacrado e de ser conduzido pelo homem branco para a possível morte evidencia o caráter dominador do sujeito branco diante da pessoa negra. As correntes que prendiam um corpo ao outro diziam da bestialização como condição inferior dos sujeitos e sujeitas negros – condição imposta e naturalizada pelo olhar branco sobre tais pessoas. Esse material relatado permite pensar que o arquétipo gerado por essa imagem é do governante, ou seja, o homem branco que subjuga o outro na tentativa de controlar o mundo e os seres ao seu redor. É ele a pessoa capaz de orquestrar tudo e todos – sentimento que nasce de seu etnocentrismo.

Os arquétipos, na poética de Bachelard (*apud* FERREIRA, 2008, p. 27), são “reservas de entusiasmo, possibilidades de devir. Graças a isso, o sonhador cria imagens, cria um mundo”. Estava posto então, a criação de um mundo escravagista, assente no medo das diferenças e na superiorização de uma raça – a branca. Os sujeitos e sujeitas negros passam a ser conduzidos e governados pelos desejos de dominação do sujeito branco.

As correntes tornam-se símbolos do regime escravagista. Elas definem os espaços que devem ser ocupados pelas pessoas, definem quem é livre e quem não é, quem oprime e quem é oprimido; as correntes são símbolos da supremacia branca sobre os africanos e africanas. Elas são simbólicas porquanto nos fazem recordar que as pessoas negras foram bestializadas pela branquitude. Tornadas bestas, a lógica é dominar para civilizar.

Desse relato de Baquaqua, ainda podemos inferir que os navios que transportaram vidas e histórias africanas para a escravização são símbolos que geraram mitos sobre a naturalizada força dos africanos e

africanas. A ideia que o corpo africano é resistente às tormentas, ao sofrimento e dotado de forças musculares maiores que do homem branco é mesmo um mito que justificava os maus-tratos pelos quais passavam as pessoas escravizadas. As condições de viagem e os sentimentos experimentados pelas pessoas transportadas são relatadas da seguinte forma:

Seus horrores, ah! Quem pode descrever? Ninguém pode retratar seus horrores tão fielmente como o pobre desventurado, o miserável desgraçado que tenha sido confinado em seus portais. Oh! Amigos da humanidade, tenham piedade do pobre africano, alijado e afastado de seus amigos e de seu lar, ao ser vendido e depositado no porão de um navio negreiro, para aguardar ainda mais horrores e misérias em uma terra distante [...] Fomos arremessados, nus, porão adentro, os homens apinhados de lado e as mulheres do outro. O porão era tão baixo que não podíamos ficar de pé, éramos obrigados a nos agachar ou sentar no chão. Noite e dia eram iguais para nós, o sono nos sendo negado devido ao confinamento de nossos corpos. Ficamos desesperados com o sofrimento e a fadiga. Oh! A repugnância e a imundície daquele lugar horrível nunca serão apagadas de minha memória (LARA, 1989, p. 272).

Durand (2002, p. 63) diz que “a organização do mito corresponde muitas vezes à organização estática a que chamamos ‘constelação de imagens’”. A imagem pois, de um corpo negro escravizado fundamenta-se na ideia do corpo como mercadoria, como mão-de-obra, como objeto, assim como um fetiche que hipersexualizou o corpo negro escravizado. Se o sujeito branco concebe o corpo do escravizado enquanto dotado de forças musculares maiores que as suas, ele sabe que esse corpo deve ser explorado ao máximo e destinado aos trabalhos forçados de maior impacto. Essa é a lógica da dominação. Nos diz Baquauqua:

A única comida que tivemos durante a viagem foi milho velho cozido. Não posso dizer quanto tempo ficamos confinados assim, mas pareceu ser muito tempo. Sofríamos muito por falta de água, que nos era negada na medida de nossas necessidades. Um quartilho por dia era tudo que nos permitiam e nada mais. Muito escravos morreram no percurso. Houve

um pobre companheiro que ficou tão desesperado pela sede que tentou apanhar a faca do homem que nos trazia água. Foi levado ao convés e eu nunca mais soube o que lhe aconteceu. Suponho que foi jogado ao mar [...] Quando qualquer um de nós se tornava rebelde, sua carne era cortada com uma faca e o corte esfregado com pimenta e vinagre para torná-lo pacífico (!). Como os demais, fiquei muito mareado de início, mas nosso sofrimento não causou preocupação alguma aos nossos brutais donos. Nosso sofrimento era da nossa conta, não tínhamos ninguém com quem pudéssemos compartilhá-lo, ninguém para cuidar de nós ou até mesmo nos dizer alguma palavra de conforto. Alguns foram jogados ao mar antes que o último suspiro exalasse de seus corpos; quando supunham que alguém não iria sobreviver, era assim que se livravam dele. Apenas duas vezes durante a viagem nos permitiram subir ao convés para que pudéssemos nos lavar – uma vez enquanto estávamos em alto mar, e outra pouco antes de entrarmos no porto (LARA, 1989, p. 272-273).

Também, o mito sobre a potência de força do corpo negro revela-se na imagem trazida por Baquaqua dos corpos trazidos pelos navios. Eles eram transportados enfrentando todo sofrimento possível como uma prova cabal de que chegando em terra firme, suportariam quaisquer sofrimentos. Eram corpos-mercadorias, corpos esvaziados da dignidade humana, corpos encaixotados, corpos açoitados que provaram as maiores imundícies, corpos opróbrios porque narrativas construídas pelo homem branco sustentaram uma naturalizada força animalesca que habitava tais corpos.

O mito “[...] utiliza uma estrutura para produzir um objeto absoluto que ofereça o aspecto de um conjunto de acontecimentos” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 47). Assim, o mito é uma metalinguagem capaz de guiar os sentidos humanos sobre o mundo. Sobre o mito da potência de força do corpo negro, aproxima-se o mito de Anteu, o gigante indomável de força espetacular. Filho de Gaia e Poseidon, Anteu possui extraordinária força, suportando qualquer combate e quaisquer adversidades. Matava todos que passassem por seu caminho. A terra

é quem nutre sua força; Hércules descobre o motivo de sua força e o ergue sobre seus ombros, sufocando-o até a morte (GRIMAL, 1993).

É possível pensarmos que tanto quanto Anteu tinha nutrida sua força pela terra, o corpo negro também precisou ser erguido, cooptado e destronado de sua terra para que seu corpo perdesse toda sua potência e fosse domesticado. Aproximações com o mito do corpo negro como indestrutível força e com o mito de Anteu mostram a perversidade das pessoas brancas no sistema escravagista. O corpo escravizado era explorado para além de seus limites a fim de satisfazer todas as demandas e desejos das pessoas brancas. Foram esses corpos que construíram as bases econômicas, culturais e intelectuais do Brasil. Foram esses corpos escravizados que serviram de seiva para o desenvolvimento econômico brasileiro. O que receberam além da morte? Eis o pagamento branco aos corpos escravizados e à sua descendência.

Comenta Baquaqua sobre sua chegada ao Brasil no ano de 1845. Em um navio que transportava pessoas escravizadas, desce em Pernambuco. Longe de sua terra, a sorte de Baquaqua seria sempre o açoite e o chicote, como formas de docilizar um corpo tomado como de extrema força, pois era bestializado e necessitava assim, do governo do homem branco sobre ele. Diz Baquaqua: “[...] não demorou muito para que eu o presenciasse empregando livremente seu chicote contra um rapaz. Essa cena causou-me uma impressão profunda pois, é claro, imaginei que em breve este seria meu destino [...] não tardou, ai de mim, para que meus temores se realizassem” (LARA, 1989, p. 273).

Um padeiro compra Baquaqua. Sua família era composta pela esposa, duas crianças e uma parente. O padeiro detinha em seu poder quatro pessoas escravizadas além de Baquaqua. Católico, realizava duas vezes ao dia as orações diante de algumas imagens, obrigando também as pessoas escravizadas a fazerem o mesmo. Conta Baquaqua: “Fomos ensinados a entoar algumas palavras cujo significado não sabíamos. Também tínhamos que fazer o sinal da cruz

diversas vezes. Enquanto orava, meu senhor segurava um chicote na mão [...]” (LARA, 1989, p. 274). A imagem construída na escrivência de Baquaqua é de um senhor branco que direciona seus lábios para a oração e suas mãos para a punição e flagelo.

Fazendo uma contextualização do mito de Anteu, os escravizados e escravizadas foram suspensos de sua terra, que lhes nutriam e conferiam um estatuto de identificação. Esvaziados de suas próprias construções, supostamente, os sujeitos brancos detinham poder sobre esses corpos. Por isso seria interessante definir os espaços a serem ocupados pelas pessoas escravizadas, determinar seus costumes, língua, fé, cultura e direcionar suas forças para o trabalho. É assim que diz Baquaqua: “Em breve me puseram para trabalhar pesado, trabalho a quem ninguém é submetido, a não ser escravos e cavalos” (LARA, 1989, p. 274).

Forçado a carregar pedras que “eram tão pesadas que três homens foram incumbidos de erguê-las e coloca-las sobre minha cabeça” (LARA, 1989, p. 274), que seriam utilizadas na construção de uma casa do seu senhor, Baquaqua era ainda chamado de “cachorro” (LARA, 1989, p. 274) pelo padeiro, quando, exausto, deixava alguma pedra cair de seus ombros. Cansado dos maus tratos e de tanta humilhação, mesmo fazendo o melhor que podia, Baquaqua traça um plano para trocar de senhor: começa a se rebelar contra as ordens do padeiro.

Um dia, Baquaqua pega para si uma pequena quantia de dinheiro da venda de pães e compra uísque. Voltando para a casa do padeiro, este o encontra embriagado. O padeiro o açoita severamente. Resolve Baquaqua afogar-se em um rio, pois “preferia morrer do que viver sendo um escravo” (LARA, 1989, p. 275). Contudo, ele foi salvo e seu plano não teve êxito. Compreendia Baquaqua que o sistema escravagista o tinha tornado em, “[...] uma de suas vítimas” (LARA, 1989, p. 275).

Com a atitude de Baquaqua, o padeiro o “[...] **despachou** de navio para o Rio de Janeiro, onde permaneci duas semanas até ser vendido novamente” (LARA, 1989, p. 276, grifo nosso). A sensação de Baquaqua sobre si mesmo é que ele era apenas uma mercadoria, um objeto que poderia ser despachado a bel prazer dos seus senhores. Ele ainda diz que suas cicatrizes “são visíveis até hoje e assim permanecerão pelo resto de minha vida” (LARA, 1989, p. 276). Dos seus sofrimentos, ele não relata:

[...] nem uma décima parte do cruel sofrimento que suportei
[...] Poderia relatar acontecimentos que ‘congelariam vosso sangue juvenil, dilacerariam vossa alma, e fariam cada fio de cabelo se erguer como os espinhos de um amedrontado porco espinho’. Contudo, seria apenas uma repetição dos mil e um contos, frequentemente narrados, dos horrores do cruel sistema de escravidão (LARA, 1989, p. 276).

No Rio de Janeiro, Baquaqua é vendido a um capitão de um barco. Ele qualifica esse capitão como um “caso difícil” (LARA, 1989, p. 276). A esposa do capitão é apresentada como uma mulher de “comportamento deplorável” (LARA, 1989, p. 277). Frequentemente, diz Baquaqua, “ela me fez cair em desgraça diante do meu senhor e, então, eu era infalivelmente açoitado. Por vezes, ela fazia de tudo para que eu levasse uma surra” (LARA, 1989, p. 277).

Ainda do sistema de escravidão, Baquaqua escreve:

Enquanto permanecíamos naquela posição duvidosa, sem saber se estávamos perdidos ou não, ocorreu-me que a morte seria apenas uma libertação de meu cativo e, por isso mesmo, mais bem-vinda que o contrário. Na verdade, pouco me importava com o que pudesse acontecer. Era apenas um escravo e me sentia como uma pessoa sem esperança ou perspectiva de libertação, sem amigos ou liberdade. Não tinha nenhuma esperança em relação a este mundo e nada sabia sobre o outro; tudo era desalento, tudo era temor. O presente e o futuro eram uma coisa só, não havia linha divisória, tudo Labuta! Labuta! Crueldade! Crueldade. Nenhum fim, a não ser a morte, para os meus sofrimentos (LARA, 1989, p. 277).

A sensação de que não há esperança é uma das marcas escravagistas sobre os corpos escravizados. O corpo objetificado não consegue mais criar suas utopias e suas lutas tornam-se vãs. A morte é o que deseja o corpo escravizado. Contudo, quando a pessoa começa a encarar seus malfeitores, logo o medo apodera-se dos senhores e o coração aniquilado pela escravidão dá espaço às utopias. Fala Baquaqua: “enquanto examinava meu corpo dilacerado sangrando, refleti que, embora estivesse machucado e despedaçado, meu coração não estava subjugado” (LARA, 1980, p. 280).

Após algum tempo, um mercador inglês contrata o capitão do navio para ir a Nova Iorque transportar uma carga de café. Baquaqua então fica sabendo que lá não mais havia escravidão. É assim que ele começa a pensar uma nova vida além da escravidão. O relato de Baquaqua segue até ele ser recebido por abolicionistas, tornando-se também um abolicionista. Em linhas finais, acreditamos que a escrivência de Baquaqua nos ajuda a compreender um Brasil escravagista que elabora um imaginário que dará origem a outro imaginário de um Brasil racista atualmente.

Convém assim, carregarmos as palavras de Baquaqua como um tesouro antirracista: “A escravidão é má, a escravidão é um erro” (LARA, 1989, p. 281), bem como respeitarmos sua compreensão sobre o sujeito branco que perpetua a escravidão: “Ele impunha toda a sua vontade [...] Ele era, naquele tempo, o ‘monarca de tudo que estivesse a sua vista’, o ‘rei da casa flutuante’, ninguém ousava contestar seu poder ou controlar sua vontade” (LARA, 1989, p. 281).

Todas as atrocidades experienciadas e vivenciadas por Baquaqua e todas as pessoas escravizadas no Brasil são frutos do projeto colonial. O colonizador plantou suas sementes em um Brasil devastado. Portanto, as pessoas brancas herdaram privilégios advindos da exploração de vidas e histórias humanas. Enquanto sujeito branco, um caminho é possível para reparação dessa desastrosa e sanguinária empreitada colonial para romper com a criação de imaginários

escravagista e racista brasileiros: abrir mão dos privilégios e engajar-se na luta antirracista. Assim, no próximo tópico conceituaremos a branquitude como uma posição de identificação privilegiada no Brasil, centrando o racismo como desonrosa questão branca.

O RACISMO É UM PROBLEMA BRANCO

Assumimos aqui a posição epistemológica de afirmar o racismo como um problema criado exclusivamente pelos sujeitos e sujeitas brancos e que afeta diretamente a população negra e outras populações não-brancas. Quando Memmi nos provoca sobre a imagem do colonizador, conseguimos nos deslocar epistemologicamente em uma posição antirracista e somos convidados a discutir o racismo entre as pessoas brancas. Diz Memmi (2000, p. 37):

A alguns às vezes ainda agrada representar o colonizador como um homem de grande estatura, bronzeado pelo sol, calçado com botinas, apoiado em uma pá – pois ele gosta de pôr mãos à obra, fixando seu olhar ao longe no horizonte de suas terras; entre duas ações contra a natureza, ele se devota aos homens, cuida dos doentes e difunde a cultura, um nobre aventureiro, enfim, um pioneiro.

Essa imagem logo é desfeita pelo pensador. Ele afirma que a causa que mobilizou o colonizador, dentre tantos motivos, é a dimensão econômica: “Seu exílio, na verdade, é de base econômica: o do novo-rico que corre o risco de ficar pobre” (MEMMI, 2000, p. 39). Ele é conhecedor de seus interesses e produz para justificá-los narrativas que roubam qualquer traço de dignidade humana do outro. É assim que Memmi (2000, p. 42) o chama de “usurpador”. Fundamentalmente, ele chega a um país estrangeiro, cria um espaço para si e ainda toma o dos habitantes; ainda outorga para si privilégios espantosos, negando direitos básicos aos habitantes locais. Injustamente, ele se faz “um privilegiado e um privilegiado não legítimo” (MEMMI, 2000, p. 42).

Constituem-se todos os colonizadores em privilegiados, seja em maior ou menor grau (MEMMI, 2000). Dos colonizados, extraem direitos e usurpam existências. A relação colonialista e colonizado se estabelece em um segmento único: o racismo. Isso porque “o racismo resume e simboliza a relação fundamental que une colonialista e colonizado” (MEMMI, 2000, p. 107). Ao dizer o lugar e sorte do colonizado, o colonialista estabelece seu próprio lugar de privilégio na sociedade. Sua atitude racista será construída em três momentos: i) quando descobre e põe em evidência as diferenças entre ele e o colonizado; ii) quando valoriza suas diferenças em detrimento do colonizado e iii) quando leva essas diferenças ao absoluto, afirmando-as definitivas e fazendo de tudo para sê-las (MEMMI, 2000).

No Brasil, final da década de 1960, Guerreiro Ramos chamou de patologia branca a utilização do negro como objeto de pesquisa de pesquisadores e pesquisadoras brancos. Isso assegurava a brancura de tais pesquisadores, visto que ao exaltar os traços brancos europeus, os pesquisadores e pesquisadoras acabam por estruturar o racismo em suas frentes de pesquisa. Diz Guerreiro Ramos (1995, p. 220) sobre a colonização escravagista:

A minoria dominante de origem européia recorria não somente à força, à violência, mas a um sistema de pseudo justificações, de estereótipos, ou a processos de domesticação psicológica. A afirmação dogmática da excelência da brancura ou a degradação estética da cor negra era um dos suportes psicológicos da espoliação.

Herdamos, acolhemos e construímos então, afirmações e narrativas sobre as pessoas negras para justificar a nossa falsa superioridade branca. Nosso cotidiano foi construído a partir desse lugar privilegiado, que é a posição branca. Assim, o negro e a negra são tomados como objeto de pesquisa ao invés de sujeitos de pesquisa. É pois, um posicionamento de perpetuação do racismo. É preciso inverter essa ordem e aprendermos com sujeitos e sujeitas negros que outras

narrativas sobre o mundo são possíveis e necessárias. Compreendendo isso, interessante é, percebermos que o racismo seja considerado um problema ocidental e branco e que os sujeitos e sujeitas brancos possam questionar seus privilégios, assim como o modo em que continuam, mesmo que inconscientemente, a perpetuar tal atrocidade.

Guerreiro Ramos (1995, p. 220) afirma que: “O patológico surge das permanências desses dogmas após a Abolição, quando se produz uma situação de absorção quase que completa da minoria branca, por um ‘processo de miscigenação e de capilaridade social”. A patologia branca reside no fato de eximir-se das vantagens do sistema escravagista e de reafirmar uma identificação do branco com os critérios europeus, até porque a ideia de raça branca europeia não é a mesma vista daquele território colonizador. O pensamento de Guerreiro Ramos (1995) ainda é dirigido para uma análise de classe e raça como nascidas, conjuntamente, na história da escravidão no Brasil. Essa análise justifica as desigualdades sociais. Estudar tais fenômenos isoladamente, como fizeram pesquisadores e pesquisadoras brancos até então, é tentar esconder os privilégios conquistados e usurpados.

Assim, a discussão da branquitude e de seus privilégios insere-se em um contexto de compreensão maior sobre o racismo e sobre a formação da identificação das pessoas brancas, bem como pode ser uma categoria de análise histórica, social e cultural que responsabiliza diretamente os sujeitos que se beneficiaram do sistema escravagista, de modo que:

A branquidade³⁷ é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial; A branquidade é um ‘ponto de vista’, um lugar a partir do qual nos vemos

³⁷ O termo branquidade é utilizado por Ruth Frankenberg no seu artigo A miragem de uma branquidade não-marcada. O termo pode ser sinônimo para branquitude. Diferente apenas ao afirmar o caráter dinâmico e não estático da branquidade. Entende que a identificação é sempre uma construção discursiva e não permanente, enquanto a identidade, mais relacionada à branquitude, pode tornar-se uma compreensão mais paralisada. Aqui, entretanto, não estamos interessados em uma discussão sobre identidade e identificação, mas sobre a formação do das pessoas brancas e do seu caráter não-marcado, invisível e naturalizado.

e vemos os outros e as ordens nacionais e globais; [...]; A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe; [...]; Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio e subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas o modulam ou modificam; A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade tem camadas complexas e variam localmente e entre os locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis (FRANKENBERG, 2004, p. 312 – 313).

A branquitude é esse lugar por onde as pessoas brancas modulam suas narrativas e constroem suas relações com o outro. Pensando o Brasil escravagista, evidentemente que a branquitude recebeu todos os privilégios possíveis de um sistema econômico que dizimou vidas e histórias humanas. Então, aos brancos e brancas, um só caminho será possível dentro da branquitude: ou a branquitude crítica ou acrítica.

Cardoso (2010, p. 46) nos diz: “A branquitude crítica refere-se ao indivíduo ou grupo branco que desaprovam publicamente o racismo. Enquanto a branquitude acrítica refere-se a branquitude individual ou coletiva que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca”. É justamente pensando na branquitude acrítica que iremos elaborar algumas considerações no próximo tópico. Tais considerações nascem da percepção dos estudos sobre branquitude acrítica e como ela perpetua e se aproveita dos privilégios herdados do sistema escravagista, não redimensionando os efeitos perversos da usurpação que fundamentou sua posição econômica, social e cultural.

Continua a nos alertar Cardoso (2010, p. 51) que a “branquitude acrítica que não desaprova o racismo, mesmo quando não admite seu preconceito racial e racismo a branquitude acrítica sustenta que ser branco é uma condição especial, uma hierarquia obviamente superior a todos

não-brancos”. É assim que a branquitude acrítica irá conservar, justificar e, principalmente, reescrever acontecimentos trágicos na sociedade.

Uma das características da branquitude acrítica é sua questão com a morte dos não-brancos. Ora, ela deseja e tenta legitimar toda situação de morte, seja ela real ou simbólica, de pessoas não-brancas (CARDOSO, 2010). Ela se localiza como uma expressão do “pensamento racista da ultradireita” (CARDOSO, 2010, p. 64). Ainda se coloca em “discursos contra a população imigrante”, assim como “quando se expressa de maneira extrema, pratica extermínios, quando age de forma mais branda, procura se inserir no jogo democrático propagando discursos racistas dissimulados de nacionalistas” (CARDOSO, 2010, p. 65).

Prosseguimos então, em busca de identificar construções de um Brasil escravocrata que perpetuam um imaginário racista no Brasil de 2016 a 2019, período em que a branquitude acrítica chega com pujança e sem pudores no cenário político.

O BRASIL DE 2016 A 2019: CONSTATAÇÕES DE UM IMAGINÁRIO RACISTA BRASILEIRO

Começamos afirmando que o Brasil viveu um golpe político-jurídico e midiático em agosto de 2016. Convergimos com o pensamento do professor Antônio Francisco Lopes Dias (2018, p. 70) que diz:

Usamos a palavra “golpe” para designar atos militares, jurídicos, políticos, midiáticos etc., que intente e, por vezes, consegue causar ruptura das práticas democráticas, ainda que essa democracia seja meramente formal-abstrata. O que faz um golpe ser um golpe é o fato de ele anular o poder do povo. Foi precisamente isto o que ocorreu: no Brasil, em 2016, houve um golpe. E a concretização desse ato é a cena final de uma farsa encenada como tragicomédia. Tragicomédia porque a materialização do golpe, na forma de cassação do mandato presidencial de Dilma, por

um lado, é uma tragédia que confere à democracia a condição de ser natimorta; e, por outro lado, é uma comédia porque o golpe é apresentado e executado como *conditio sine qua non* para o renascimento da democracia em solo brasileiro.

Desse modo entendemos a destituição do mandato da presidenta Dilma Rousseff enquanto um golpe jurídico-político porque o processo de *impeachment* foi um mero dispositivo previsto pela Constituição brasileira de 1988. Nos adverte Dias (2018, p. 65) que “No golpe de 2016 [...] anunciou-se o impeachment como necessária marcha da democracia sobre todos os males causados pela corrupção e desmandos governamentais”. Perpetrado e orquestrado pela burguesia, na forma de partidos políticos de direita, o golpe ganha apoio da mídia, entendida por Dias (2018, p. 65) como “quarto poder”. Assim, o golpe ganha alegorias e fantasias de um processo legal.

A democracia é incômoda porque denuncia as mazelas e injustiças sociais. Ela ainda se coloca ao lado dos sujeitos e sujeitas oprimidos. A burguesia, ao ver a democratização do país, logo se sente ameaçada. O golpe de 2016 não foi direcionado à presidenta Dilma Rousseff, mas ao povo, o qual tinha conquistado, pelas lutas travadas historicamente, direitos e visibilidade. Será assim que Michel Temer, ao assumir a Presidência da República após a queda de Dilma Rousseff, eleita democrática e legitimamente pelo povo, começa suas investidas contra o povo, a exemplo da reforma do Ensino Médio.

O que se pretendeu com essa reforma foi a simplificação e redução da formação crítica no Ensino Médio à sua dimensão técnica. Com isso, os estudantes tornam-se apenas mão-de-obra, não qualificada – a despeito do conceito de qualidade pensado por Michel Temer – e barata. Reproduz-se então, a ideia de uma camada social destinada apenas ao trabalho técnico e não valorizado. Lembra mesmo um Brasil escravocrata não tão longínquo historicamente, e distópico.

Ainda na reforma do Ensino Médio, tão comemorada pelo governo de Michel Temer, a retirada de disciplinas como Filosofia e Sociologia, tão caras para a democracia, são sinais evidentes de uma formação não crítica (DIAS, 2018). O anúncio da morte da democracia era cada vez mais forte: as reformas Trabalhista e da Previdência Social consolidariam a relação do Estado com o Capital. As leis trabalhistas são afrouxadas na tentativa de retirar direitos e garantias conquistadas historicamente com lutas; os trabalhadores e trabalhadoras são explorados ao máximo, assim como intenta-se a sua não aposentaria, dificultada com barreiras e regras distantes do contexto do trabalho brasileiro.

Estamos centrando o ano de 2016 na figura do presidente Michel Temer por estarmos em um Brasil República. A imagem de poder máximo que temos em uma república é o presidente. O lugar ocupado por Michel Temer tem importância para compreendermos o imaginário racista que fora desdobrado pelo imaginário escravagista do Brasil de Baquaqua. Ocupara o cargo de presidente em 2016, após o golpe, um sujeito branco. Suas ações, com as reformas do Ensino Médio, Trabalhista e, e a tentativa da reforma da Previdência Social, são aspectos de um retorno de um imaginário escravagista. Afirma Dias (2018, p. 71):

Já a reforma trabalhista, esta visa reativar e legalizar a escravidão no Brasil ao propor que as leis que resultarem das negociações entre patrões e trabalhadores sejam determinantes das relações de trabalho, supondo uma relação de igualdade entre sujeitos que são hierarquicamente desiguais em uma empresa ou entidade. Este ato, enfim, ainda que tacitamente, elimina o papel regulamentador da CLT e até mesmo a necessidade da Justiça do Trabalho.

Concentramo-nos nas reformas do Ensino Médio e Trabalhista porque foram aprovadas no governo de Michel Temer. Uma análise dessas reformas permite encontrar os sentidos escravagistas em suas intencionalidades, como fizemos acima. Esse retorno de relações escravagistas pensadas por um sujeito branco acrítico e propostas em novas

alegorias e travestidas de reformas para o povo, remete ao eterno retorno nietzschiano. Sobre ele, Nietzsche (1978, p. 397, grifo nosso) nos diz:

E sabeis sequer o que é para mim o “mundo”? Devo mostrá-lo a vós em meu espelho? Este mundo: uma monstruosidade de força, sem início, sem fim; uma firme, brônzea grandeza de força, que não se torna maior, nem menor, que não se consome, mas apenas se transmuda, inalteravelmente grande em seu todo; [...] aqui acumulando-se e ao mesmo tempo ali minguando; **um mar de forças tempestuando e ondulando em si próprias, eternamente mudando, eternamente recorrentes; com descomunais anos de retorno, com uma vazante e enchente de suas configurações**, partindo das mais simples às mais múltiplas, do mais quieto, mais rígido, mais frio, ao mais ardente, mais selvagem, mais contraditório consigo mesmo; e depois outra vez voltando da plenitude ao simples, do jogo de contradições de volta ao prazer da consonância, afirmando ainda a si próprio, nessa igualdade de suas trilhas e anos; abençoando a si próprio como **Aquilo que eternamente tem de retornar**, como um vir-a-ser que não conhece nenhuma saciedade, nenhum fastio, nenhum cansaço: esse meu mundo dionisíaco do eternamente-criar-a-si-próprio, do eternamente-destruir-a-si-próprio, esse mundo secreto da dupla volúpia, esse meu “para além de bem e mal”, sem alvo, se na felicidade do círculo não está um alvo, sem vontade, se um anel não tem boa vontade consigo mesmo.

O eterno retorno é a possibilidade de, mesmo tudo sendo recorrente, fazermos tudo diferente. É um apaziguamento de um passado sempre presente, que se traveste em novas formas, mas que repete tudo que se foi. Quando vemos as atrocidades cometidas contra populações negras e sendo elas elaboradas e reinventadas por sujeitos brancos acríticos, a exemplo de Michel Temer em seus anos de governo pós-golpe, não se pode escapar do que nos pode oferecer a Sociologia Compreensiva de Maffesoli (1988): uma compreensão racional e sensível sobre o imaginário de um Brasil escravocrata que vem sendo reinventado em um imaginário de um Brasil racista.

Ora, o que nos faz entender tais concepções é o mesmo esquema sociológico utilizado na análise dos relatos de Baquaqua que indica a construção possível de um imaginário escravocrata. Para melhor dizer, o *schème* que dirigiu esses anos do pós-golpe é oprimir. Considerando seu lugar branco e, conseqüentemente, privilegiado, Michel Temer – doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (BRASIL, 2011) e aposentado aos 58 anos de idade (COUTO, 2018) – não fez esforços para esconder as imagens escravocratas que criou em seus discursos. Basta ver as proposições de querer reduzir a educação em formação de mão-de-obra, bem como de dificultar ou impossibilitar trabalhadores e trabalhadoras de se aposentarem, assim como de recolocá-los em situação de escravidão.

A vida social vista do lugar de Michel Temer nos anos de 2016 a 2018 é um lugar embranquecido, onde a posição superior é ocupada apenas pelos sujeitos brancos porquanto tomando como posição natural superior. Desse modo, as reformas pensadas por ele reforçam a ideia de oprimir, assim como destituir a dignidade e usufruto dos direitos e garantias dos sujeitos não-brancos. O arquétipo desse imaginário nos anos citados acima é do governante. Ele que pretende colocar ordem no que entende por caos – ou democracia e suas garantias históricas. O arquétipo do governante apresenta, nesse caso, o sujeito branco, alijado de um cotidiano humano, real e plural ou como diria Baquaqua: “monarca de tudo que estivesse a sua volta” (LARA, 1989, p. 281).

Nesse cenário branco que aponta para um retorno de distopias reais vivenciadas pela população escravizada, desponta Jair Messias Bolsonaro, então possível candidato à Presidência da República. Seus discursos constroem um símbolo ligado à escravização e racismo: a arma de fogo. Esse símbolo maior fez parte de sua campanha presidencial e esteve presente nas suas promessas de campanha. Em uma manchete da Folha de São Paulo, veiculada pelo site Uol (FERNANDES, 2018, *on-line*) vemos esse símbolo materializado em

política: “Bolsonaro promete decreto para liberar posse de arma a pessoas sem ficha criminal. Segundo presidente eleito, a ideia do governo é tornar definitivo o registro de arma de fogo”.

Se as correntes foram símbolo de um Brasil escravocrata, a arma de fogo, constantemente representada por Jair Bolsonaro e seus seguidores em gestos com as mãos, torna-se um símbolo de segregação: é a divisão entre aqueles e aquelas que se consideram superiores, justos e de bem daqueles e daquelas que merecem ser aniquilados, destruídos e eliminados. O Brasil de 2018 saiu do armário e demonstrou todo seu ódio contra aqueles que não fossem sujeitos brancos, cristão e heterossexual, representação de uma imagem construída sobre o homem dito europeu e portanto, superior.

Para Jair Bolsonaro, o gesto significa coragem, honestidade e ser patriota. Ele negou que a arma de fogo seria utilizada contra cidadãos de bem, sendo apenas para bandidos (FERNANDES, 2018). A compreensão de bandidos para Jair Bolsonaro é aquela que engloba todos aqueles e aquelas que não ocupam a mesma posição de sua branquitude acrítica. Bandidos para Jair Bolsonaro são todas as ‘minorias’ que não se encontram em posição privilegiada, tanto quanto a sua. Assim, para discutirmos como a branquitude acrítica de Bolsonaro contribuiu para a construção de um sistema de imagens e símbolos racistas, precisamos recorrer aos seus discursos.

As minorias para Jair Bolsonaro são pessoas outras, mas nunca cidadãos e brasileiros. Sua autorreferência – de homem, branca, cristã e heterossexual – impõe que todos e todas assim sejam. Não sendo, são pessoas que merecem ser eliminadas. Talvez, por isso a arma de fogo desempenha papel simbólico tão forte em suas posturas. Semioticamente é a imagem de eliminação do outro que ele considera sendo inferior e que desestabiliza seus privilégios. Isso nos leva a acreditar e pensar que é o mito de Cadmo que permeia esse imaginário racista construído pela branquitude acrítica.

Cadmo, segundo conta Braga (2015), teve sua irmã, Europa, raptada por Zeus. O irmão se põe em jornada em busca de salvar Europa. Sem sucesso e após consultar um oráculo, Cadmo segue uma vaca e somente para quando ela cai em profundo cansaço. Assim, o solo onde ele chegou fundaria mais tarde a cidade de Tebas. Sacrificando a vaca em honra de Atena, Cadmo pede para que seus companheiros busquem água na fonte de Ares, próximo de onde o herói se encontrava. A fonte era guardada por um dragão, filho do próprio Ares, o deus da guerra. Matando parte dos companheiros de Cadmo, este vai em batalha e mata o dragão, esmagando sua cabeça com uma pedra. Atena surge e o louva sobre seu feito, orientado a semear os dentes do dragão naquela terra. Ao assim proceder, Cadmo vê homens armados saltando do solo. O herói atira entre eles pedras, provocando mais uma batalha, onde apenas cinco homens armados sobrevivem ao fratricídio, o qual foi assistido por Cadmo. Juntamente com Cadmo, os cinco homens fundam as famílias nobres que formaram a casta miliar de Tebas.

Podemos pensar nesse mito a ideia da autoctonia, ou seja, os nascidos da própria terra. Esse mito é base, por exemplo, para ideias eugênicas, onde se considera uma raça pura, superior sobre outras e que por natureza tem direito a uma certa terra (LEÃO, 2012). Esse mito sustenta, por exemplo, a 'peneira' por qual Jair Bolsonaro separa os seus semelhantes daqueles que não o são. É a separação original entre os daqui e os que não são daqui. É assim, por exemplo, que ele dirá que o Brasil não tem dívida histórica com os negros, pois os portugueses nem pisaram em África e "eram os próprios negros que entregavam os escravos", chegando mesmo a questionar-se: "Que dívida é essa, meu Deus do céu. Um negro não é melhor do que eu, nem eu sou melhor do que ele. Por que cotas?" (MAAKARON, 2018, *on-line*).

Do mesmo modo, a ideia de autoctonia no mito de Cadmo (LEÃO, 2012) e que faz parte do imaginário racista brasileiro nos anos de 2016 a 2019 nos leva a analisar a lógica no discurso de Jair Bolsonaro sobre

como ele se refere às pessoas negras. Diz Jair Bolsonaro: “Eu fui num quilombo em Eldorado Paulista. Olha, o afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem para procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gasto com eles” (ISTOÉ, 2019, *on-line*). Ao designar o peso de uma pessoa negra com a medida em arrobas, conseguimos perceber a ideia um animal de carga sendo atribuída a um ser humano negro. Ao tratar os não-brancos como animais, Jair Bolsonaro é conduzido por ideias racistas de bestializar e inferiorizar o outro porque não ocupa sua mesma posição privilegiada – por sinal, sustentada pelas opressões e usurpações causadas ao outro.

Os discursos produzidos em um imaginário racista ganham contornos políticos e jurídicos. Assim, toda a formação desse imaginário, que nasce com o Brasil escravagista e retorna reescrito de forma racista, conduz a atos. Um desses atos é a ‘imunidade’ policial para matar em serviço. O projeto de Lei Anticrime, assinado por Jair Bolsonaro e protocolado por Sérgio Moro no Congresso Nacional (VERDÉLIO; GONÇALVES, 2019), pretende, dentre vários pontos:

Mudanças no Código Penal:

Art.23...

§ 1º O agente, em qualquer das hipóteses deste artigo, responderá pelo excesso doloso ou culposos.

§ 2º O juiz poderá reduzir a pena até a metade ou deixar de aplicá-la se o excesso decorrer de escusável medo, surpresa ou violenta emoção.» (NR)

Art.25...

Parágrafo único. Observados os requisitos do caput, considera-se em legítima defesa: I - o agente policial ou de segurança pública que, em conflito armado ou em risco iminente de conflito armado, previne injusta e iminente agressão a direito seu ou de outrem;

e II - o agente policial ou de segurança pública que previne agressão ou risco de agressão a vítima mantida refém durante a prática de crimes.” (NR) (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2019, p. 8).

É assim que todos aqueles e aquelas que são considerados potencialmente perigosos poderão ser eliminados de forma legal e juridicamente amparada pelo Estado branco. O Atlas da Violência nos dá pistas sobre quem poderá ser considerado potencialmente perigoso:

Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos (ATLAS DA VIOLÊNCIAS, 2019, p. 49).

A população negra é certamente a mais atingida pela branquitude acrítica, a qual temos o dever de qualificá-la como perversa. Essa branquitude acrítica, ou perversa, fica satisfeita com o sangue negro, pois ele é o que de mais precioso pode ser retirado das vidas e histórias das pessoas negras. Como nos lembra Baquaqua, o coração de um negro e uma negra não será subjugado nunca (LARA, 1989). Se antes correntes aprisionavam, hoje, armas tentam ceifar vidas. É esse imaginário racista de um Brasil que de tão distópico apresenta-se cada vez mais real.

CONSIDERAÇÕES...

A Sociologia Compreensiva de Maffesoli (1988) nos ajuda a enfrentar o racionalismo estático e frio do pensamento moderno. Aproxima-nos de uma racionalidade aberta, pós-moderna, de uma razão sensível, atravessada pelo entusiasmo, pelas imagens, pelas

emoções como caminho do conhecimento também. Os sentidos do cotidiano ultrapassam os números, as medidas, as narrativas universais. Há algo mais, algo inquietante, contemplativo e subversivo.

Valorizamos os aspectos sutis, dos sentimentos e do imaginário (MAFESSOLI, 1988). Buscamos um caminho imprevisível: aquele que apresenta as incompletudes da vida e das ações subjetivas dos sujeitos e sujeitas. É assim que o estudo foi proposto; é assim que indagamos: O que revela o Brasil de Baquaqua sobre a branquitude como construção racista do imaginário brasileiro sobre os negros e negras em um Brasil pós-Golpe de 2016?

A escrevivência, como método, permite outras percepções sobre os fenômenos, os saberes e a produção de conhecimento. Pela escrevivência não construo mais um saber-sobre, mas um saber com, de modo que as experiências vividas por Baquaqua, por exemplo, abre espaço para melhor compreendemos os sentidos do sistema escravagista que forjaram um imaginário também escravagista de um Brasil cruel consigo mesmo. O Brasil de Baquaqua nos aponta uma branquitude acrítica, perversa, temerosa da pluralidade humana. Baquaqua nos mostrou as crueldades de um imaginário construído sob elementos de opressão, dominação e mesquinhez humana.

Para posicionar-se superiormente frente aos outros, a pessoa branca cria uma identificação com o colonizador, que em seu *status* também privilegiado, não o considera como um igual. O sujeito que se constrói em uma branquitude acrítica é, portanto, usurpador e tenta a todo custo, manter os privilégios, mesmo que eles custem vidas. Se essa branquitude acrítica construiu um imaginário escravagista, em períodos pós-escravidão, empenham-se em manter elementos racistas que construirão outros imaginários.

É o eterno retorno das coisas mesmas. Travestidas de novas formas, as coisas retornam na tentativa de fazermos diferentes. Mas a

histórica democrática do Brasil é curta e recente. Então, o imaginário é inventado sob tecnologias que trazem as coisas antigas em novas coisas, mas com as mesmas intenções. O período de 2016 a 2019 no Brasil é significativo, pois é um golpe contra a democracia e contra o povo. Nesse período, os discursos de ódio ressurgem com maior vigor e sem pudores. Ao analisarmos elementos que indicam construções possíveis de um imaginário racista nesse período, encontramos um imaginário assente em tradições escravagistas e que lutam pelo poder.

Contudo, outros imaginários não-racistas e não-escravocratas estão sendo forjados nas lutas contra as forças medonhas que teimam em atravessar a história da democracia no Brasil. Golpes foram dados, mas lutas estão sendo travadas. Novas imagens insurgentes e insubmissas estão sendo criadas. Se antes a branquitude acrílica era temida, agora ela é confrontada. Como palavras finais, mas que iniciam outros caminhos de pesquisa, o pensamento mais racional e sensível aqui seria uma frase atribuída a Che Guevara (BENÍCIO, 2018, *on-line*): “Os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a primavera inteira”. Talvez, por isso que tecnologias são criadas para fazer ressurgir um imaginário escravagista, que ganha outros contornos, a saber, um imaginário racista.

REFERÊNCIAS

ATLAS DA VIOLÊNCIAS. *ATLAS da Violência 2019*. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em 27 de julho de 2019.

BENÍCIO, Mônica. Os poderosos podem matar uma, duas ou três rosas, mas jamais conseguirão deter a primavera inteira (Che Guevara). *Revista Fórum*. 06 de outubro de 2018. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/colunistas/os-poderosos-podem-matar-uma-duas-ou-tres-rosas-mas-jamais-conseguirao-deter-a-primavera-inteira-che-guevara/>. Acesso em 29 de julho de 2019.

BRAGA, Alessandro Eloy. *As sementes de Cadmo: autoctonia, miasma, nemesis e o trágico nas tragédias do ciclo tebano*. Tese. Doutorado em Estudos Clássicos, ramo Mundo Antigo. Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas. Faculdade de Letras. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2015.

BRASIL. Biografia de Michel Temer. Governo do Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2011/01/biografia-do-vice-presidente>. Acesso em 28 de julho de 2019.

CARDOSO, Lourenço. Retrato do branco racista e anti-racista. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 46-76, jun. 2010. ISSN 1982-9949. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1279>>. Acesso em: 02 nov. 2020. doi:<https://doi.org/10.17058/rea.v18i1.1279>.

COUTO, Marlen. Temer fica sem aposentadoria por não 'fazer prova de vida'. *O Globo*. 01 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/temer-fica-sem-aposentadoria-por-nao-fazer-prova-de-vida-22353395>. Acesso em 30 de julho de 2019.

CUTI. Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos. In: QUILOMBOJE. *Reflexões sobre literatura afro-brasileira*. São Paulo: Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985.

DIAS, Antonio Francisco Lopes. A democracia como vítima do golpe tragicômico de 2016 no Brasil. *Argumentos*, ano 10, nº 19 - Fortaleza, jan./jun. 2018.

DURAND, Gilbert. *Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira*. Universidade Federal Fluminense – UFF, (s/d).

FALS BORDA, Orlando. *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO, 2009.

FERNANDES, Leticia. Bolsonaro ensina criança a imitar arma com a mão. *O Globo*. 20 de julho de 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-ensina-crianca-imitar-arma-com-mao-22905093>. Acesso em 29 de julho de 2019.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro promete decreto para liberar posse de arma a pessoas sem ficha criminal. *Folha de São Paulo*. 29 de dezembro de 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/12/bolsonaro-promete-decreto-para-liberar-posse-de-arma-a-pessoas-sem-ficha-criminal.shtml>. Acesso em 29 de julho de 2019.

FERREIRA, Agripina Encarnación Alvarez. *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelandianos*. Londrina: EDUEL, 2008.

FRANKENBERG, Ruth. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (Org.). *Branquidade: identidade branca e multiculturalismo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1995.

hooks, bell. Intelectuais Negras. *Estudos Feministas*, nº 2, ano 3, 2º semestre. Florianópolis, 1995.

ISTOÉ. *Frases de Bolsonaro, o candidato que despreza as minorias*. 24 de setembro de 2018. Disponível em: <https://istoe.com.br/frases-de-bolsonaro-o-candidato-que-despreza-as-minorias/>. Acesso em 30 de julho de 2019.

JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. *Gênero, Corpo, Conhecimento*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

LARA, Silvia Hunold. Biografia de Mahommah G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*, vol. 8, n. 16. Rio de Janeiro, ANPUH/Marco Zero, 1989.

LAW, Robin; LOVEJOY, E. Paul. *The Biography of Mahommad Gardo Baquaqua – His passage from Slavery to freedom in Africa and America*. Princeton: Markus Wiener Publishers, 2007.

LEÃO, Delfim. *A Globalização no Mundo Antigo: do polites ao kosmopolites*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

MAAKAROUN, Bertha. Em entrevista ao programa Roda Viva, Bolsonaro ignora escravidão e golpe. *Jornal Estado de Minas*. 31 de julho de 2018. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/07/31/interna_politica,976795/bolsonaro-ignora-escravidao-e-golpe.shtml. Acesso em 30 de julho de 2019.

MAFFESOLI, Michel. *O conhecimento comum*. Compêndio de Sociologia Compreensiva. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*. Trad. Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Projeto de Lei Anticrime*. Anteprojeto de Lei. Estabelece medidas contra a corrupção, o crime organizado e os crimes praticados com grave violência à pessoa. Brasília: Ministério da Justiça, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. O eterno retorno. *In: Nietzsche - Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril, 1978.

SANTOS, Carla Adriana da Silva. *Ó pa í, prezada! Racismo e sexismo institucionais tomando bonde no conjunto penal feminino de Salvador*. 2014. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo), Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SILVA, Bruno Rafael Vêras de Moraes e. Resenha: Memórias diaspóricas de Djougou para as Américas. *Revista África(s)*, vol. 1, nº 1. jan/jun, 2014.

VERDÉLIO, Andreia; GONÇALVES, Carolina. Bolsonaro assina Projeto de Lei Anticrime. *Agência Brasil*. 19 de fevereiro de 2019. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-02/bolsonaro-assina-projeto-de-lei-anticrime>. Acesso em 30 de julho de 2019.

17

Rubem Viana de Carvalho

**DESCOLONIZAR
AS IDENTIDADES
DE GÊNERO E CONSTRUIR
EPISTEMOLOGIAS OUTRAS:
UMA ANÁLISE SOBRE AS
PEDAGOGIAS DO MST VOLTADAS
PARA O ENFRENTAMENTO ÀS
DESIGUALDADES DE GÊNERO
A PARTIR DOS ESTUDOS DO SUL**

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.813.327-355



INTRODUÇÃO

A fim de compreender as pedagogias do MST e a importância da formação política educativa do Movimento enquanto meio de desconstruir os aparatos ideológicos que historicamente têm condicionado as mulheres aos lugares de inferioridade e violência e como processo de descolonização de gênero a partir do enfrentamento as violências produzidas pelo modelo do patriarcado colonial moderno, fazemos aqui uma aproximação da pedagogia do MST com a pedagogia decolonial ou descolonial a partir da discussão dos estudos do Sul, utilizando autores/as como: Mignolo (2003), Quijano (2005), Santos (2010), Walsh, (2013), Paredes (2010), Lage (2013) Lugones (2011) Segato (2013), entre outros.

Desse modo, destacamos a dimensão educativa em uma perspectiva decolonial partir das propostas de Educação do Campo do MST que tem princípios filosóficos e pedagógicos próprios voltados especificamente para a participação da mulher camponesa. Não obstante, acreditamos que o movimento de descolonizar as estruturas sociais consolidadas de subalternização da mulher presentes nos espaço doméstico e espaços públicos requer processos educativos demorados de formação de novos sujeitos, homens e mulheres e ou outras identidades, a partir de uma nova ética transformadora decolonial, ou seja, específica e interseccional e que articule os marcadores de gênero, sexualidades, territorialidade, classe e raça.

O modelo colonial moderno, que surge com a invasão das terras Latino-Americanas através do colonialismo e continuada na atualidade através da colonialidade sustenta-se em dois pilares fundamentais: a Racionalização e a Racialização. O primeiro se refere à hegemonia dos conhecimentos produzidos pelos europeus e das formas de produção. O segundo dá-se com a construção mental

da ideia de raça, que classifica e hierarquiza os povos em raças superiores e inferiores, indicando lugares e papéis sociais para cada sujeito ou grupo social (QUIJANO, 2005).

Compreendemos que historicamente o lugar da mulher Latino-Americana na sociedade tem sido um campo de constantes disputas devido à reprodução cultural do machismo, patriarcalismo e da colonização/Moderna que permeiam as relações de gênero produzindo violência e invisibilidade a partir de representações e marcadores sociais historicamente construídos que subalternizam principalmente as mulheres e as pessoas LGBTQs de raça e classe, retirando-as/os dos espaços públicos e decisórios de poder.

Seguindo esse pensamento, trazemos a contribuição de Saffioti (2004), quando a mesma ao problematizar o problema da mulher nas relações sociais afirma que o patriarcado concede culturalmente o poder social para o homem branco, heterossexual e machista, aprofundando uma relação desigual de poder para seus objetivos. Desta forma, o homem construindo a imagem da mulher como um ser fraco e sem força física e intelectual, reserva a esta o espaço privado, desqualificando seu trabalho e invisibilizando sua presença no mundo a fim de construir sua dominação.

São muitas as questões as quais a mulher é submetida nas relações de gênero quando se reflete a condição social desta, como a questão da divisão do trabalho, a negação do acesso à formação educacional e política, e a desumanização pela raça, precisamente uma das mais cruéis. Sendo estas, exercida em todas as classes sociais, além de serem historicamente e socialmente aceita e naturalizada pelo patriarcalismo colonial/moderno. Para Scott, Cordeiro e De Menezes (2010), a condição social da mulher Latino-Americana é marcada pela invisibilidade, subordinação, silenciamento e violência, cujas bases retomam ao âmbito relacional de poder, seja este hegemônico ou mais restrito as relações entre pares.

No entanto, mesmo diante desse cenário, as mulheres Latino-Americanas racializadas têm construído epistemologias “Outras”³⁸ e feminismos interseccionais a fim de romper com o patriarcado colonial/moderno, fundado através dos processos de colonialismo e colonialidade a partir de uma nova epistemologia que propõe, segundo Mignolo (2008), o revide epistêmico, evocado pelas margens subalternizadas em contraposição à margem colonial.

Ou seja, o Feminismo Latino-americano é produzido nas fronteiras epistêmicas no espaço da diferença colonial. Visto que “el pensamiento fronterizo es algo más que una enunciación híbrida. Es una enunciación fracturada en situaciones dialógicas que se entrelazan mutuamente con una cosmología territorial y hegemónica (ideología, perspectiva) (MIGNOLO, 2011, p. 9).

Para Paredes (2010), o Feminismo Latino-americano Decolonial, parte de dois movimentos simultâneos: o primeiro se dá com o questionamento do Feminismo Hegemônico que têm reproduzido relações coloniais; e o segundo, acontece através da construção de uma teoria política e epistemológica propositiva tecida na América Latina.

Neste sentido, entendemos que a formação política da mulher e suas pedagogias podem ser entendidas enquanto movimento decolonial, pois são um dos meios de o movimento promover um revide epistêmico ao desestabilizar as relações de gênero marcadas pelo patriarcalismo. Portanto, o exercício de poder pela mulher do campo se dará diante de valores exercidos por ela, a partir da ruptura com questões historicamente naturalizadas.

³⁸ “Outros” ou “Outras” serão termos utilizados aqui para nos referirmos às mulheres, as minorias LGBTQs ou ainda aos projetos de sociedade ou ainda epistemologias que se propõem a um revide epistêmico a lógica colonial/moderna a partir de sujeitos ou produções de fronteira que estão à margem do poder do homem colonizador, dessa forma, esses termos são utilizados como termos epistemológicos decoloniais de enfrentamento às violências advindas da lógica colonial.

Para Caldart (2010), a singularidade educativa do MST se refere a coletividade do Movimento que é propositiva e atua no processo de formação dos sujeitos que a constitui intencionalmente. A partir do conceito de enraizamento trazido pela autora é possível depreender também que a intencionalidade do MST não está, primeiro, no campo da educação, mas no caráter histórico e político do Movimento que através da participação da luta pela terra de seus objetivos, valores e princípios de ser do Movimento intencionaliza suas práticas educativas.

Para Lage (2004, 2011, 2013), a década de 1980 pode ser considerada como o marco histórico importante na reorganização de muitos movimentos sociais do campo na América Latina, visto que, é nesse período, pós-ditadura que os movimentos de mulheres feministas, assim como, os movimentos do campo ganham força e significativa expressão enquanto movimentos de luta organizada. As experiências adquiridas na luta contra a ditadura militar e as experiências sindicais que muitas mulheres participaram trazem o reconhecimento interseccional necessário, a partir de um processo lento, e ainda em construção, de que as mulheres passam por problemas específicos e precisariam se organizar enquanto categoria para lutar por sua especificidade.

É, então, diante deste contexto social da mulher Latina-Americana Sem Terra, que mesmo diante de grande opressão empenhada pelo patriarcado moderno/colonial têm construído novas pedagogias que buscamos compreender: Quais são as principais pedagogias do MST pensadas para o enfrentamento às desigualdades de gênero no Movimento? Para podermos refletir sobre a produção de um revide epistêmico construído pelas mulheres brasileiras racializadas produzido na fronteira com o pensamento do capitalismo e da ciência moderna.

Desta forma, lançamos aqui mais um olhar sobre a formação das mulheres Sem Terra em articulação com os pensamentos Pós-coloniais e Decolonial Latino-Americano, a fim de compreender como as mulheres Sem Terra organizam suas pedagogias político educativas,

de enfrentamento ao patriarcado colonial/moderno. Entendendo que nesse cenário de lutas por emancipação, “las teorías postcoloniales están construyendo una razón postcolonial como un locus de enunciación diferencial” (MIGNOLO, 1996, p. 14).

Assim, temos como objetivo geral: Analisar as principais pedagogias do MST pensadas para o enfrentamento às desigualdades de gênero no Movimento. E como objetivos específicos, nos propomos a: 1) Descrever as pedagogias de educação político educativas pensadas para o enfrentamento às desigualdades de gênero. 2) Identificar de que forma as pedagogias do Movimento contribuem para a vida social e política da mulher Sem Terra.

CAMINHO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa parte da concepção epistemológica de “desobediência epistêmica”, não negando as bases de produção de conhecimento europeu, mas considerando que estas não são mais a referência na produção das epistemologias do Sul. Assim, a desobediência epistêmica propõe a sua própria razão e, com isso, busca uma equidade social e política, na qual os povos racializados possam afirmarem-se como sujeitos epistêmicos e o seu lugar como território de enunciação epistêmica, conquistando a sua condição de produtor/a de conhecimentos (MIGNOLO, 2008).

Desta forma, não teríamos como, se não, discutir nosso objeto por uma perspectiva qualitativa, por acreditarmos que, desta forma, a riqueza epistemológica e pedagógica dos fenômenos teria seu conteúdo preservado. Nosso estudo está delimitado enquanto campo ao MST/PE, especificamente, ao Assentamento Normandia, em especial, o Centro de Formação Paulo Freire (CFPF) localizado no

território campesino do município de Caruaru-PE. Escolhemos esse campo tendo como finalidade compreender as pedagogias do MST pelo olhar da mulher trabalhadora rural a partir de suas principais demandas lutas e conquistas de enfrentamento às violências patriarcais da colonialidade moderna.

As mulheres Campesinas que participam do MST/PE e nacional que se disponibilizaram a ser participantes dessa pesquisa foram: 1) Coordenadora do Setor de Gênero do MST/PE. 2) Vice coordenadora do Setor de Produção Nacional e 3) a Coordenadora do Setor de Educação do MST/PE.

Nossa pesquisa é do tipo exploratória e explicativa pois nosso objeto aponta para uma realidade pouco explorada a partir dos estudos do Sul, para Gonçalves (2003, p. 65) a pesquisa exploratória “é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado[...]”.

Também será explicativa, porque tem a preocupação central de compreender quais são e como acontecem as pedagogias criadas pelo MST a partir do olhar das mulheres Sem Terra, para o enfrentamento às desigualdades de gênero. Para Gil (2010 p. 28), as pesquisas explicativas: “são aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

Além dessas técnicas citadas, como instrumento de coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. Essa técnica foi escolhida com a finalidade de captar de forma imediata e pessoal, as pedagogias de enfrentamento as desigualdades de gênero junto as militantes (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

A fim de atender a demanda e objetivos de nossa pesquisa, utilizamos o Método do Caso Alargado de Boaventura de Sousa Santos (1983), esse método consiste em alargar a compreensão da realidade através de um caso particular estudado e estendendo as conclusões desse estudo a casos mais amplos. Não se trata de mera generalização, mas sim de encontrar singularidades e elementos estruturais em comum que unam o caso conhecido aos não-conhecidos.

Na fase de tratamento dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo, baseada na perspectiva de Bardin (1977), por acreditar que esse artifício metodológico, traduz melhor os significados dos fenômenos obtidos na nossa pesquisa. A partir da AC tivemos como finalidade categorizar as falas das militantes Sem Terra, por meio da entrevista semiestruturada, no que diz respeito aos seus pensamentos, memórias e práticas. Desta forma, essa técnica, possibilitou a categorização do material coletado por meio de inferência sobre os dados coletados via entrevistas semiestruturadas em associação com os teóricos estudados.

O PARADIGMA DA MODERNIDADE COLONIAL O ENFRENTAMENTO A COLONIALIDADE DE GÊNERO E O FEMINISMO LATINO- AMERICANO DECOLONIAL

Ao tentarmos compreender a presença das mulheres trabalhadoras rurais na luta pela terra e o desafio dos movimentos sociais na perspectiva de construir e defender novas práticas pedagógicas políticas e educativas das relações de gênero no campo, é importante retratarmos também a trajetória de luta dessas a partir do paradigma do colonialismo e da colonialidade moderna que continuamente tem invisibilizado as mulheres principalmente indígenas e negras na América-Latina.

Segundo Santos (2010), o colonial constitui o grau zero a partir do qual são construídas as modernas concepções de conhecimento e modernidade. Neste sentido, teorias do contrato social dos séculos XVII e XVIII são tão importantes pelo que dizem como pelo que silenciam. O que dizem é que os sujeitos modernos ao entrarem no contrato social estabelecido a partir da colonização abandonam o estado de natureza e passam a formar a sociedade civil, a partir disso, milhões de sujeitos em todo o mundo, mas principalmente na América central e sul, além de África são condenados ao estado de natureza e ao silenciamento social.

Para Quijano (2005), colonialismo e colonialidade são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo correspondeu a uma relação política e econômica desigual, na qual, a partir da invasão dos povos e territórios tradicionais a soberania do povo europeu é forjada, o que culminou no genocídio dos povos da América do Sul, Caribe e posteriormente África. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, está enraizada na cultura na ciência moderna e no corpo dos sujeitos.

O termo faz alusão à invasão do imaginário do outro, ou seja, sua ocidentalização, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, esta sobrevive ao colonialismo. Dessa maneira, o colonialismo deixa como herança a colonialidade que “se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal” (QUIJANO, 2000, p. 342).

Assim, a colonialidade herda do colonialismo a noção de raça pois “a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos

do padrão mundial do poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder (QUIJANO, 2007, p. 93).

Dentro do conceito de colonialidade Quijano (2005, 2007) formula a colonialidade do poder do saber e do ser, estas são importantes para a compreensão de como essas categorias marcam as identidades dos sujeitos racializados. A colonialidade do poder refere-se à classificação e à hierarquização racial dos povos em inferiores e em superiores, o que sustenta o poder do europeu sobre o outro, não europeu, a partir da criação da ideia de raça. Atrelada a esta categoria a colonialidade do saber, implica na negação e na invalidação dos conhecimentos dos não europeus. Essa categoria legitima a ciência moderna como verdade universal. Já a colonialidade do ser relaciona as duas outras, consolidando a identidade dos sujeitos colonizados a partir da internalização da subalternidade do não europeu.

Em contrapartida, a decolonialidade de gênero produzida pelo pensamento feminista Latino-Americano a partir do pensamento de fronteira tem produzido o revide epistêmico evocado pelas margens subalternizadas em contraposição à margem colonial. Nessa perspectiva o pensamento de fronteira não nega a modernidade europeia, mas, a ressignifica através do seu lócus de enunciação. Esse pensamento contra-hegemônico é produzido nas fronteiras epistêmicas, no espaço da diferença colonial, estabelecida entre a produção do feminismo hegemônico eurocêntrico com o feminismo pós e decolonial. Mignolo (2011, p. 28), afirma que “el pensamiento fronterizo fuerte surge de los desheredados, del dolor y la fúria de la fractura de sus historias, de sus memorias, de sus subjetividades, de su biografía”

Assim, a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Mignolo (2003), destaca que o pensamento outro caracterizado como decolonia-

lidade se expressa na diferença colonial. Neste sentido, trata-se de um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo.

A análise interseccional da realidade dos povos Sul-americanos e das diferentes mulheres e contextos tem a intenção de superar a ideia de unidade e universalização dos grupos e das identidades, pois localiza e diferencia as opressões sofridas pelas mulheres, considerando as diferenças: raciais, de gênero, e de território, inter-relacionadas. Neste sentido,

[...] a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p.177).

Essa perspectiva demanda enxergar o outro a partir do que ele/ela é em sua multiplicidade de papéis, o que é um desafio, pois, de acordo com Crenshaw (2002, p. 09-10) “uma das razões pelas quais a interseccionalidade constitui um desafio é que, francamente, ela aborda diferenças dentro da diferença”, ou seja, a interseccionalidade é uma proposta que leva em consideração as múltiplas vivências sociais e marcadores às quais os sujeitos são submetidos socialmente.

Deste modo, o feminismo Latino-Americano é entendido aqui enquanto pensamento de fronteira que é o revide epistêmico produzido pelas margens subalternizadas em contraposição à margem colonial.

O pensamento de fronteira não nega a modernidade europeia, porém, a ressignifica através do seu lócus de enunciação. Para Paredes (2010), o Feminismo Latino-Americano Decolonial, parte de dois movimentos simultâneos: o primeiro se dá com o questionamento do Feminismo hegemônico que têm reproduzido relações coloniais; e o segundo movimento acontece através da construção de uma teoria política e epistemológica propositiva tecida na América Latina. O Feminismo Latino-americano é produzido nas fronteiras epistêmicas no espaço da diferença colonial a partir da memória e da história dos povos colonizados.

Para Espinosa Miñoso (2013), Feminismo Latino-Americano busca, em suas práticas, romper com o patriarcado colonial/moderno através de lutas contra o patriarcado heterossexual, o racismo, a misoginia, toda a violência cotidiana dirigida às mulheres ou seja passa por uma perspectiva interseccional reconhecendo gênero como uma categoria importante mas não a única, tendo em vista que a colonialidade na América-Latina é um dos principais mecanismos de violências produzidas principalmente pela ideia de raça.

A partir dessa perspectiva, segundo Paredes (2010), gênero é uma categoria política que denuncia as relações de opressão e exploração estabelecidas pelos homens sobre os corpos das mulheres por meio do patriarcado colonial/moderno ou pela colonialidade de poder, do saber e do ser.

Visto que, a ênfase teórica encontrada, em autores decoloniais como Anibal Quijano, de que a raça é a categoria que forma o sistema-mundo da colonialidade é insuficiente e mesmo “totalizante” para a compreensão das especificidades de gênero, além de essencialista e naturalizadora, pois toma o sexo como dado da natureza, organizando sempre da mesma forma as relações entre os sujeitos. Segundo Lugones (2011), ao pensar desta forma se aceita tacitamente as premissas eurocêntricas sobre gênero e ignora que não apenas a racialização, mas também a generização dos povos foram artifícios coloniais de subjugação.

Para a autora citada anteriormente, a colonialidade de gênero deseja nomear não apenas uma classificação de povos, mas o próprio “processo de redução ativa das pessoas, a desumanização que as tornam aptas para a classificação, o processo de sujeitificação, a tentativa de tornar os colonizados menos que seres humanos” (LUGONES, 2011, p. 108, tradução nossa) visto que a América pré-colonial conhecia outras formas de viver os gêneros que não a imposta pelo patriarcado colonial.

Por isso, a importância de uma perspectiva de gênero não só decolonial como também interseccional é necessária, para Segato (2012), nem somente a raça, nem somente o gênero. Ambas as categorias formam a hierarquização binária moderna que atribui (ou não) humanidade aos sujeitos e constitui o outro, menos ou não-humano, categorizável, excluível, explorável, principalmente quando esses marcadores ou categorias são transformados em discursos científico-biológicos utilizados para instaurar e manter a hierarquização do mundo colonial.

São muitas as questões as quais a mulher Latino-Americana é submetida quando se reflete a condição social desta nas relações de gênero desiguais, como a questão da divisão do trabalho, a negação do acesso à formação, o racismo pela cor da pele, a classe social, no entanto, a violência, é, precisamente uma das mais cruéis. Sendo esta, exercida em todas as classes sociais, a violência contra as mulheres tem sido historicamente e socialmente aceita e acontece também, tanto fora, quanto dentro dos movimentos sociais.

Teles e Melo (2003) corroboram com Saffioti (2004) no que tange a discussão da violência contra a mulher, ao abordarem o conceito de violência de gênero como um projeto hegemônico e histórico, para os autores:

O conceito de violência de gênero deve ser entendido como uma relação de poder de dominação e submissão da mulher. Ele demonstra que os papéis impostos às mulheres e aos homens, consolidados ao longo da história e reforçados pelo patriarcado e sua ideologia, induzem relações violentas entre

os sexos e indica que a prática desse tipo de violência não é fruto da natureza, mas sim do processo de socialização das pessoas (TELES; MELO, 2003, p.18).

Desta forma é possível compreender que o projeto de dominação e submissão da mulher a partir da violência de gênero não é natural, pois parte de relações sociais naturalizadas historicamente a serviço de uma hegemonia patriarcal colonial moderna e ainda conforme Saffioti (1987, p.16) “o poder do macho, embora apresentando várias nuanças, está presente nas classes dominantes e subalternas, nos contingentes populacionais brancos e não-brancos”.

Não obstante, a resignificação histórica que as mulheres escrevem na história dos movimentos sociais tem levado essas a se refazerem no imaginário e nas relações sociais através de

[...] um discurso construído a partir de conceitos como opressão, liberdade, igualdade, justiça, emancipação, solidariedade, poder e dominação, os movimentos sociais do campo de mulheres ou com mulheres justificam sua existência histórica em termos de autonomia política, na medida em que os movimentos feministas têm trazido à tona inúmeras discussões e denúncias sobre as diversas formas de subalternização que as mulheres estão historicamente submetidas (LAGE, 2013, p. 2).

Assim é possível entender a necessidade de relacionar os saberes desenvolvidos pelas mulheres ao longo das lutas feministas com o momento político e histórico dos movimentos sociais do campo nos quais as mulheres trabalhadoras rurais viviam em condições de subalternidade e agora passam a buscar seus direitos a muito tempo negados.

Diante deste contexto de desigualdades e de resistências, entendemos que a formação política, das mulheres é um dos meios de descolonizar os cativeiros ideológicos historicamente e culturalmente situados. Portanto, o exercício de poder pela mulher do campo se dará diante de valores exercidos pela mesma, e das pedagogias que produzem rupturas com a colonialidade de gênero historicamente naturalizada.

O PARADIGMA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MST E A PEDAGOGIA DECOLONIAL

Entendemos que a base histórica de formação do MST enraíza os Sem Terra que outrora estavam sendo desenraizados pela estrutura capitalista do latifúndio e do patriarcado colonial/moderno. Assim, o MST enraíza os Sem Terra porque permite a essas pessoas vincularem-se a uma coletividade que os possibilitam conectarem-se a seu passado histórico e a uma perspectiva outra de futuro possível, a partir de um Movimento político e educativo contínuo.

De acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004), as lutas travadas pelos movimentos sociais em especial o MST, iniciadas de forma mais efetiva na 1980, fizeram surgir um novo conceito sobre o rural, pois a concepção que pauta o termo rural baseada na dicotomia entre rural-urbano que valoriza a vida urbana, favorece a migração e tem um projeto de sociedade baseada no latifúndio e no agronegócio não corresponde ao projeto de sociedade pensado pelos movimentos sociais do campo.

A diferença conceitual que os movimentos sociais do campo utilizam em relação aos termos rural e campo demarcam também uma mudança na concepção de educação. Deste modo, enquanto a educação rural tem a concepção de uma educação como processo de adequação e adaptação aos processos urbanos que valoriza os saberes formais e que é fruto de uma política compensatória (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

A educação do campo é compreendida como uma educação que propõe pensar uma sociedade baseado no desenvolvimento sustentável do campo a partir da valorização da história e identidade dos sujeitos camponeses refletindo sobre as relações de poder existente naquele território. Entendemos a partir de Quijano (2005) e Silva (2014) que esse processo é um empenho decolonial porque ele se propõe

a reescrever e a enfrentar as violências existentes no paradigma da dicotomia rural/urbano criando um paradigma pensado a partir das potencialidades dos povos do campo.

A educação do campo que acontece no MST tem duas características centrais e uma é “a presença da luta pela escola pública formal no assentamento” e outra é “os processos educativos não formais” explícitos da dinâmica interna e externa do Movimento. Desta forma, por um lado há a preocupação com a formação das crianças, e por outro, há a preocupação de construir uma educação para além da formal, que esteja comprometida com a valorização dos espaços formativos, valores e princípios do Movimento e do saber-fazer dos sujeitos do campo (SOUZA, 2006).

Nessa perspectiva a educação formal pode ser entendida como a educação que acontece dentro do espaço escolar no assentamento ou acampamento, e a educação não formal é a que acontece nos diversos outros espaços de formatação que não correspondem a escola, tais como acampamentos, assentamentos, marchas, congressos, etc. No entanto, é importante ressaltar que as duas têm os mesmos os Princípios Filosóficos da Educação do MST publicados no Caderno de Educação número 8, ano de 1996 que são:

Educação para a transformação social: educação de classe, massiva, organicamente vinculada ao movimento social, aberta ao mundo para a ação é aberta para o novo. 2) Educação para o trabalho e a cooperação. 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana. 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas. 5) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

O MST reinterpreta e ressignifica a educação do campo a partir de princípios filosóficos e pedagógicos próprios. Essa educação pode ser entendida como a educação que nunca aconteceu para a população do campo que pensa na articulação entre o pensamento

filosófico do Movimento e os conhecimentos pedagógicos da educação formal necessários a todo sujeito e se aproxima de uma pedagogia decolonial porque produz uma epistemologia a partir dos conhecimentos dos povos racializados

A denominada pedagogia decolonial é um pensamento de fronteira pois é feito em oposição a epistemologia eurocêntrica que tem se mostrado ineficiente diante das especificidades da educação Latino Americana, faz parte do revide epistêmico empreendido pelos estudos pós-coloniais decoloniais e interculturais e tem se mostrado um campo educativo de enfrentamento ao racismo epistêmico na educação e nas pedagogias Latinas.

Para Walsh a pedagogia decolonial pode ser entendida como:

[...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com (2013, p. 19).

Pedagógico, para a autora, significa o conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências, para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber, essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação.

Assim, segundo Walsh (2013, p. 55), o processo de libertação a ser realizado com a contribuição das pedagogias decoloniais não é simplesmente libertar as identidades culturais, como se a colonialidade pudesse ser superada apenas no campo cultural. O trabalho a ser feito “[...] é atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir, em interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias”.

Acreditamos que o projeto de educação e as pedagogias do MST tem essa perspectiva apontada por Walsh (2013), pois a educação que acontece no Movimento é compreendida por muitos autores como uma teoria e prática fundadas nas insurgências educativas propositivas dos povos Latino Americanos racializados que desejam a criação e a construção de novas articulações sociais, políticas, culturais e epistêmicas. Deste modo esta pedagogia é construída na práxis das lutas dos povos subalternizados que dialogam com seus antecedentes históricos políticos e culturais.

Neste sentido, a pedagogia do MST é decolonial, pois se propõe a desafiar a razão colonial moderna, ao assumir a responsabilidade da criação de projetos educativos em que se articule a ética, a política, a epistemologia local em consonância com o lócus educativo dos povos subalternizados na fronteira com o poder eurocentrado.

AS PEDAGOGIAS DECOLONIAIS PENSADAS PELAS MULHERES SEM TERRA PARA O ENFRENTAMENTO ÀS DESIGUALDADES DE GÊNERO NO MST

A partir de Walsh (2013), consideramos em nossa análise pedagogias decoloniais o conjunto de práticas, de estratégias e de metodologias com as quais se fortalece a construção das resistências e das insurgências, para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber, essas práticas colocam-se a serviço de lutas sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas na perspectiva de libertação.

Consideramos também as pedagogias decoloniais a partir do conceito de desobediência epistêmica, pois estas propõem a sua

própria razão e, com isso, buscam uma equidade social e política, na qual os povos possam afirmar-se como sujeitos epistêmicos e o seu lugar como território de enunciação epistêmica, conquistando a sua condição epistêmica (MIGNOLO, 2008). Assim, as pedagogias decoloniais não almejam substituir modelos de sociedades e sim coexistirem com os já existentes, porém de uma forma outra que não subalternize os povos, ao contrário, que os liberte da dominação do padrão mundial de poder eurocêntrico.

A partir das entrevistas com as militantes do MST, identificamos 4 Pedagogias no campo da educação e das relações sociais pensadas para o enfrentamento e descolonização de gênero, estas perpassam tanto a educação formal, quanto a educação não formal, duas estão relacionadas mais a escola do campo e as duas últimas estão relacionadas às políticas internas pensadas para a formação política da mulher camponesa.

A primeira Pedagogia do MST no que tange a formação dos sujeitos camponeses surgiu desde o início do Movimento, daremos a ela o nome de: “O MST ocupa a escola” sobre a ocupação do MST da escola é importante sabermos que esta deve ser entendido segundo Caldart (2012) como um processo, este se trata de uma ocupação política e estratégica do Movimento que vê nessa ocupação a possibilidade de lutar pela construção de uma nova sociedade e estabelecer uma nova cultura que influencie a construção de novas relações de gênero.

Esse processo de ocupação é importante no que se refere a questão de gênero, tendo em vista que essa ocupação partiu das mulheres e professoras Sem Terra. Sobre a importância da ocupação da escola pelo movimento as militantes trazem que:

O Movimento passa a pensar, queremos uma escola, queremos educação, mas que escola queremos e que educação queremos? A necessidade da escola ganha um outro elemento,

ou seja, a necessidade da escola e a escola necessária. A escola tem que responder a três questões fundamentais, três pilares, uma é, uma consistente base teórica, porque a educação que a gente recebe é uma educação tão rasteira, que não dá conta de se desenvolver essa faculdade superior e surpreender essa realidade. Então se faz necessário buscar uma educação que ajude a pensar essa realidade. Não apenas a instrumentalização, e nem essa instrumentalização se está conseguido na atualidade. Pois as escolas estão cheias de analfabetos funcionais, que não conseguem interpretar um texto, que dirá a realidade, o mundo. Os outros dois elementos são as dimensões da organização fundamentada na pedagogia socialista, e a transformação fundamentada na Educação popular (Coordenadora do Setor de Educação do MST/PE, Entrevista realizada em: 09/10/2017).

Fica bastante claro na fala da militante o tipo de escola que o MST tem construído para os meninos e meninas Sem Terra, Os três pilares que fundamenta essa escola parecem fundamentarem-se na base teórica da pedagogia socialista no sentido mesmo da luta de classe pela Reforma Agrária e na educação popular de Paulo Freire, quando ela diz a base teórica é importante, tendo em vista que saber é poder, e no fato de que, “não é qualquer escola que queremos”, queremos uma escola que parta do conhecimento dos sujeitos do campo, de nossa realidade.

Assim como a pedagogia de colonial a pedagogia de MST é fundada no pensamento no pensamento de Paulo Freire, considerado por muitos autores como um autor decolonial, desta forma, essas pedagogias não requerem apenas a libertação dos sujeitos racializados mas “interromper, transgredir, desencaixar e transformá-los de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias” (WALSH, 2013, p. 55). Essa perspectiva de educação propõe que se crie novas práticas que ajudem a ver o mundo de uma perspectiva outra, se constituindo como um projeto alternativo ao racismo epistêmico e à colonialidade do ser, do saber e do poder. Corroborando com essa perspectiva para Freire (1994, p. 32), é necessário pensar uma “pedagogia que faça da

opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará”.

A pedagogia de ocupação da escola pelo MST, traz que a compreensão do Movimento sobre o papel da escola é reconstruída, não sendo mais apenas compreendida como o aparelho reprodutor do projeto hegemônico de sociedade, mas é vista como um lugar concreto de uma educação que atenda aos reais interesses dos sujeitos Sem Terra, ou seja o Movimento desconstrói o poder hegemônico colonial moderno a partir de uma escola que é pensada pelos Sem Terra.

A segunda Pedagogia que identificamos nas falas das militantes daremos o nome de: “O MST ocupa a educação e pensa uma pedagogia própria”, sobre essa questão as participantes da pesquisa trazem que:

Ao fazer a luta pela educação, você também tem alterado a forma e o conteúdo dessa educação. Porque a forma e o conteúdo dessa educação, oficial, é para manutenção do status quo, manutenção da sociedade. Então, você precisa alterar nessa luta, a forma e o conteúdo, o jeito de educar, a forma que você organiza a escola, o conteúdo dessa escola tem que ser socialmente útil. Então, isso vem como elemento, e se você está alterando a forma e conteúdo dessa educação, necessariamente passa também a produzir novas relações de gênero (Coordenadora do Setor de Educação do MST/PE, Entrevista realizada em: 09/10/217).

A compreensão do Movimento sobre o papel da escola é reconstruída pelas mulheres pressupondo uma educação que tem um conteúdo outro pressupondo também novas relações de gênero. Esta educação se desvincula do seu caráter de aparelho reprodutor do projeto hegemônico do Estado colonial moderno, e passa a ser pensada como um lugar concreto de uma educação que atenda aos reais interesses das classes populares.

No que tange a escola segundo Esteban e Tavares (2013), a verdadeira instituição de ensino não vai ser uma reprodutora e adestradora de indivíduos, mas sim aquela que é *locus* de análise das estruturas, que se naturalizaram socialmente, no advento de controle da colonialidade. Porém, para isso ser uma realidade é preciso dialogar com os movimentos, para que se instale um pensamento decolonial sobre os sujeitos subalternos criando possibilidade de refletir sobre seus lugares sociais, reconhecendo a complexidade da necessária ruptura com a colonialidade do poder, do saber e do ser.

A terceira proposta pedagógica aponta mudanças estruturais e formativas vista a descolonização do saber e do ser conquistadas pelas mulheres do Movimento. Daremos o nome de “O MST derruba acerca das desigualdades na formação política educativa” essa pedagogia se refere a garantia de 50% da participação das mulheres nas formações e se refere tanto a uma formação política educativa formal, quanto a uma formação educativa informal, segundo as militantes participantes da pesquisa:

A gente tem tido o cuidado para que na hora de preparar os cursos, eles sejam mais formais, sejam de formação política, ou seja, o curso de formação de base. A gente tem tomado a iniciativa de que participem dos cursos e formações, 50% de mulheres e 50% de homens, isso possibilita um número interessante de mulheres, porque senão, a maioria que se dispõe a ir são homens. Seja ele casado ou não, tenha filhos ou não, porque deixa o filho em casa e resolvi (MARIA GOMES, Diário de Campo, 08/10/217).

A participação de 50% das mulheres em todas as atividades formativas dentro e fora do MST é importante pois segundo Silva (2004), historicamente as mulheres do MST eram deixadas de lado nas formações, estas formações eram feitas quase sempre por homens e para homens, a participação das mulheres era imprescindível no momento da ocupação, mas quando a terra era conquistada e o assentamento era erguido as mulheres eram colocadas no espaço

privado. Esses 50% por cento de participação das mulheres na formação é uma grande conquista e uma conquista das mulheres reivindicada nos congressos do setor de gênero.

As características dessa prática pedagógica é importante porque fortalece a construção das resistências e das insurgências decoloniais, para além dos espaços escolarizados e do sentido instrumentalista de ensino e de transmissão do saber, possibilitando que as mulheres Sem Terra possam participar das formações e a partir daí ocupar os espaços de liderança fortalecer a discussão de gênero no movimento e estruturar uma epistemologia feminina.

A quarta proposta pedagógica é a “A ciranda infantil como política pedagógica para a igualdade de gênero” esta traz uma grande contribuição a participação política da mulher ao possibilitar que as mulheres do Movimento possam participar da luta e das formações sejam elas formais ou não formais, mais ativamente, possibilitando também que o cuidado da criança não fique restrito apenas a mulher, sobre a ciranda as mulheres do MST apontam que:

Então, a ciranda infantil quando surge, ela surge para resolver o problema da mulher, mas ela ganha uma dimensão política tal. Que ela é pensar esse sujeito Sem Terrinha, porque não é só para resolver o problema, pois os pais podem ir e levar a criança, porque o espaço da criança está garantido E foi uma revolução fantástica, porque a gente começou a perceber que os homens começaram a levar também as crianças. Então, a responsabilidade começa a se construir de fato na relação de gênero. Porque aí não é só a mulher, se tem novas relações ambos têm um mesmo papel, e ambos também terão (Coordenadora de Educação do MST/PE Diário de Campo, 09/10/217).

As cirandas infantis são mais um elemento que demonstra a capacidade da mulher Sem Terra de se refazer e se reinventar e de construir novas práticas pedagógicas e culturais decoloniais de enfrentamento ao patriarcado e a colonialidade moderna que distancia

as mulheres dos espaços formativos, demonstra também, a importância da participação das mulheres para além das esferas privadas, em todas as práticas do movimento trazendo o seu olhar diferenciado.

Ao tratarmos educação no sentido mais amplo, entendemos que o MST é uma escola, no entendimento de que o próprio Movimento é formativo e educativo e tem se proposto continuamente a mudar e transformar as relações entre homens e mulheres também, a partir de seus princípios de construção de uma nova sociedade de bases, em uma nova ética humanista provocado por um movimento dentro do próprio movimento entendemos que essa perspectiva se aproxima de uma “pedagogia como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (WALSH, 2013, p. 19).

Podemos perceber também que o MST, enquanto Movimento em movimento está a aberto a mudar e a repensar suas práticas educativas e suas pedagogias. Sobre essa questão para Caldart (2012), tudo que se conquista com luta educa as pessoas, além disso é possível compreendermos que a experiência política educativa das mulheres do MST é um exercício permanente que se propõe a construir parâmetros sociais humanizadores a partir de uma postura cultural e política contestadora disposta a colocar o mundo de cabeça para baixo.

CONSIDERAÇÕES

Retomando nosso objeto que são as práticas pedagógicas do MST empenhadas pelas mulheres camponesas e com base no Método do Caso Alargado conforme Boaventura de Sousa Santos (1983), entendemos que a riqueza do caso não está no que nele se generaliza, mas na amplitude das incidências estruturais que nele se expressam,

deste modo, trazemos aqui algumas de nossas considerações ressaltando os significados e sentidos dos projetos pedagógicos do Movimento, tendo em vista em alargar o caso estudado.

Desta forma, identificamos 4 propostas pedagógicas no campo da educação e das relações sociais, estas que perpassam tanto a educação formal, quanto a educação não formal, duas estão relacionadas mais a escola do campo e as outras duas estão mais relacionadas às políticas internas pensadas para a formação política e inclusão da mulher campezina.

1) “O MST ocupa a escola” sobre a ocupação da escola pelo MST percebemos que esta trata-se de uma ocupação política e estratégica do Movimento. Esse processo de ocupação é entendido pelas militantes como uma possibilidade de transformação da sociedade e está ancorada na pedagogia de da autonomia e da libertação do oprimido, mas não só isso elas propõem um novo modelo de educação, profundamente ousado e decolonial pensado também para a descolonização de gênero, visto que essa ocupação tem a intenção também de transformar as relações de gênero.

2) “O MST ocupa a educação e pensa uma pedagogia própria” sobre essa estratégia político-pedagógica, para o MST, não basta ocupar a escola é preciso pensar sobre qual escola se quer, e quais os conteúdos pedagógicos são importantes para o Movimento. Desta forma, para as militantes entrevistadas ao fazer a luta pela educação é preciso também transformar a educação tendo em vista que a educação formal que é imposta pelo Estado é criada para a manutenção do status quo colonial. Então o Movimento cria uma pedagogia própria a partir dos sujeitos campezinos, para os sujeitos campezinos na luta pela Reforma Agrária e transformação da sociedade.

3) “O MST derruba acerca das desigualdades na formação política educativa” o terceiro projeto pedagógico política é simples,

mas bastante revolucionária, pois aponta mudanças importantes conquistadas pelas mulheres do Movimento, e se refere a garantia de 50% da participação das mulheres nas formações políticas. Esse projeto pedagógico é importante porque historicamente as mulheres do MST foram deixadas de lado nas formações, visto que, essas eram feitas quase sempre por homens e para homens, assim, a não delimitação da participação por gênero inviabilizavam as mulheres do movimento fazendo com que elas não pudessem alcançar outros cargos e funções que não a de donas de casa ou trabalhadoras do campo.

4) “A ciranda infantil como política pedagógica para a igualdade de gênero” A quarta pedagogia é a segunda grande contribuição a participação política da mulher, pois as cirandas infantis permitem que as mulheres possam ir para as formações e marchas com seus filhos/as, onde lá estes/as serão cuidados/as em um espaço de formação reservado especificamente para eles e elas. Essa prática pedagógica é uma política interna revolucionária porque possibilita a formação tanto da mulher trabalhadora rural, quanto do/a filho/a, essa política, passa a incluir e integrar toda a família na formação política, possibilitando a construção de novas relações de gênero.

Concluimos a partir do caso observado que as mulheres do MST estão organizadas e lutam por pedagogias políticas e por políticas de gênero, que sejam pensadas a partir da realidade da mulher, os projetos, e políticas pedagógicas perpassam tanto a educação formal quanto a informal. Entendemos então que as pedagogias do MST pensadas pelas mulheres Sem Terra são marcadamente políticas e construídas enquanto um pensamento de fronteira além de se aproximar de uma perspectiva de projeto de desobediência decolonial, pois assim como assinala (MIGNOLO, 2008).

Neste sentido, suas práticas buscam romper, transgredir e intervir na matriz colonial ainda em vigor criando outras condições de poder, saber, ser e viver, lutando também contra o modelo capitalista

que é marcadamente colonial, além de tornar a vida o centro dos povos marginalizados e racializados o centro das atenções. A partir do Método do Caso Alargado podemos concluir sobre o caso analisado que quando as mulheres se organizam com objetivos claros e com uma intencionalidade pedagógica e política, guiada pelos princípios da transformação social, da luta política e pela autonomia dos sujeitos, algo transformador pode surgir.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2010.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos ao Gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 2002.

ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, R. D.; ESTEBAN, M. T. (orgs.) *Educação popular: lugar de construção social e coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ESPINOSA MIÑOSO, Y. et al. Reflexiones Pedagógicas en torno al Feminismo Decolonial: una conversa en cuatros voces. In: WALSH, C. (org.). *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Série Pensamiento decolonial. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Brasília: Atlas, 2010.

LAGE, A. C. Mulheres sem-terra (Brasil) e mulheres da serra do Caldeirão (Portugal): lutas, solidariedades e diálogos possíveis. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/programa/sessao3.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

LAGE, A. C. *Lutas por Inclusão nas Margens do Atlântico: um estudo comparado entre as experiências do Movimento dos Sem Terra/Brasil e da Associação In Loco/Portugal*. Volume I – Dissertação de Doutorado. Orientador: Boaventura de Sousa Santos. Coimbra: 2005.

LAGE, A. C. A construção da subalternidade da mulher do campo: saberes políticos de uma luta por emancipação. *Estudos Universitários (UFPE)*, v. 30, p. 105-122, 2012.

LAGE, A. C. Educação e Movimentos Sociais: Caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Ed. *Universitária da UFPE*, 2013.

LUGONES, M. Hacia un feminismo descolonial. *La manzana de la discordia*, Cali, vol. 6, n. 2, p. 105-119, jul – dez. 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MIGNOLO, W. Herencias coloniales y teorías postcoloniales. *Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales*, 1996. Disponível em: www.choconautas.edu.pe. Acesso em: 25 abr. 2020.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*. Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamientos fronterizo*. Madrid: Akal, 2011.

MST. Princípios da educação no MST. São Paulo, *Caderno de educação*, n. 8. 1996. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca>. Acesso em: 10 de outubro de 2017.

PAREDES, J. *Hilando Fino desde el feminismo comunitario*. La Paz, Mujeres creando comunidad, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GRÓSFOGUEL, R (Eds). *El giro decolonial*. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, IESCO e Pontificia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder y Clasificación social. In: WALLERSTEIN, Immanuel. *Journal of world systems research*. California, v. 2, 2000.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder. In: LANDER, E (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*.

Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Siembro, 2005.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987. Coleção Polêmica.

SANTOS, B. S. Os conflitos urbanos no Recife: o caso do “Skylab”. *Revista crítica de Ciências Sociais*, nº 11, maio, pág. 9-59. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1983.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. p. 31-83. *In*: SANTOS, B. S e MENESES, M. P (orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SEGATO, Rita Laura. Patriarcado, desposesión, colonialidad y el avance del frente estatalcolonial en el mundo-aldea. *Revista de estudios críticos otros logos*, n. 4 diciembre, 2012.

SCOTT, P; CORDEIRO, R; DE MENEZES, M. A. *Gênero e geração em contextos rurais*. Porto Alegre: Editora Mulheres, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do campo*: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TELES, M. A. A; MELO, M. *O que é violência contra a mulher*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales*: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Alan Campos

Graduando em Design - Universidade Federal de Pernambuco | Centro Acadêmico do Agreste. Bolsista do Programa de Assistência Estudantil - Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis. Monitor Bolsista do Programa de Monitoria - Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos. Pesquisador d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq). E-mail: alanscampos_324b21@hotmail.com.

Carmem Emanuella Santos Costa

Graduanda em Direito – Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Pesquisadora n'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CNPq). E-mail: escarmem@gmail.com.

Clécia Pereira

Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Especialista em Educação e Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Graduanda em Pedagogia - Faculdade Educacional da Lapa. Licenciada em Letras - Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde. Integrante do Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura - O Imaginário (UFPE-CAA/CNPq). É professora efetiva da rede pública do estado de Pernambuco. E-mail: professoraclecia@gmail.com.

Daniela Nery Bracchi

Doutora em Semiótica – Universidade de São Paulo. Mestre em Comunicação e Semiótica – Pontifícia Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Núcleo de Design e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Líder do Grupo de Pesquisa Fotografia Contemporânea (UFPE-CAA/CNPq). Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq) e do Grupo de Estudos Semióticos da Universidade de São Paulo. E-mail: daniela.bracchi@ufpe.br.

Érica Jacira de Araújo Silva

Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica - Faculdade Venda Nova do Imigrante. Licenciada em Educação Física - Centro Universitário Tabosa de Almeida. Bacharela em Educação Física - Universidade Tiradentes. Professora de Educação Física no Fundamental II e EJA da Rede Municipal de Ensino de Caruaru. Professora da Universidade Paulista (UNIP-Caruaru). Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq). E-mail: ericajacira@gmail.com.

Graciele Andrade

Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Pernambuco. Mestra em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Educação em Direitos Humanos - Universidade Federal de Pernambuco. Licenciada em Pedagogia - Centro Universitário Internacional Uninter. Licenciada em Desenho e Plástica - Universidade Federal de Pernambuco (2009). Integrante Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinar em Formação Humana, Representações e Identidades (UFPE/CNPq) e d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisa transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). E-mail: graciele.andrade@ufpe.br.

Hidelbrando Lino de Albuquerque

Mestrando em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Literatura e Estudos Culturais - Universidade Estadual da Paraíba e em Gestão Pública - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Licenciatura Plena em Letras - Habilitação Português/Inglês e Bacharelado em Administração Pública - Universidade de Pernambuco. Integrante d'O Imaginário - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). É professor da Área de Linguagens - Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. E-mail: hidelbrandolino@gmail.com.

Ilzy Gabrielle Soares da Silva

Graduanda em Design - Universidade Federal de Pernambuco | Centro Acadêmico do Agreste. Bolsista de Iniciação Científica - Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq) e do G-Pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). E-mail: ilzygsoares@gmail.com.

Ivan Nicolau Corrêa

Mestre em Educação Contemporânea - Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, como bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Graduado em Letras - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Ex-integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). E-mail: ivannicolaucorrea@gmail.com.

Jéssica Ribeiro de Oliveira

Mestranda em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco. Integrante d'O IMAGINÁRIO – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

João Pedro Nunes da Rocha

Graduando em Design pela Universidade Federal de Pernambuco | Centro Acadêmico do Agreste. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq). Bolsista de Iniciação Científica - Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia no Estado de Pernambuco. E-mail: jpnunesr@gmail.com.

José Diêgo Leite Santana

Doutorando em Educação – Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação Contemporânea – Centro Acadêmico do Agreste. Graduado em Pedagogia - Instituto Superior de Educação de Pesqueira. E-mail: dijo.santana@hotmail.com.

Luís Massilon Silva Filho

Mestrando em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Psicomotricidade - Universidade de Fortaleza. Graduado em Psicologia - Universidade de Fortaleza. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior. Professor da Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde. Psicólogo Clínico - Clínica de Psicopedagogia de Arcoverde. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq). E-mail: luismassilon13@gmail.com.

Maria Beatriz Dias de Medeiros

Graduanda em Direito - Centro Universitário Tabosa de Almeida. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CNPq) e G-Pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias - (UPE/CNPq). Extensionista no Núcleo de Estudo de Gênero 'Elma Novaes' - (NUGEN ASCES-UNITA). E-mail: bbeatrizmed@gmail.com.

Maria Rita Piancó

Mestranda em Educação Contemporânea | Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste. Pós-graduanda em Filosofia e Direitos Humanos | Universidade Cândido Mendes. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE/CNPq) e do G-Pense! - Grupo de Pesquisa sobre Contemporaneidade, Subjetividades e Novas Epistemologias (UPE/CNPq). E-mail: mrbpianco@gmail.com.

Mário de Faria Carvalho

Doutor em Sciences Sociales - Université René Descartes, Paris V, Sorbonne. Professor Associado Nível II do Núcleo de Design e Comunicação e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, ambos da Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Foi Visiting Researcher no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Líder d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Imaginário e Educação (UFPE-CNPq). E-mail: mariofariacarvalho@gmail.com.

Priscila Budaes

Graduada em Gestão Hospitalar pela Faculdade Ahanguera. Ex-integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). E-mail: pbudaes@gmail.com.

Rachel de Melo Farias

Graduanda em Direito – Centro Universitário Tabosa de Almeida. Pesquisadora d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CNPq). E-mail: rachfarias@gmail.com.

Ridelma Barbosa de Moura Minhaqui

Mestranda em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Especialista em Educação

e Direitos Humanos – Universidade Federal de Pernambuco. Graduada em Pedagogia – Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq).

Rubem Viana de Carvalho

Psicólogo - Centro Universitário do Vale do Ipojuca. Graduando em Pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas 'Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina' e d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Colaborador Associado do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura (CLAEC), e editor da Revista África e Africanidades. E-mail: psirubemviana@gmail.com.

Sarah Monteath dos Santos

Mestra em Artes Cênicas - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Graduada em Artes Visuais - Universidade Federal Rural de Pernambuco. Graduada em Filosofia - Universidade Federal de Pernambuco. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). Monitora no Projeto Brinc@rte: brincando com a arte para aprendizagem da criança (UFRPE). E-mail: sarah.monteath@gmail.com.

Stefani Tamires Alves Ribeiro Holanda

Mestranda em Educação Contemporânea – Universidade Federal de Pernambuco / Centro Acadêmico do Agreste. Graduada em Pedagogia - Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Integrante d'O IMAGINÁRIO - Grupo de Pesquisas Transdisciplinares sobre Estética, Educação e Cultura (UFPE-CAA/CNPq). E-mail: stefanitamires@hotmail.com.

ÍNDICE REMISSIVO

A

arte 14, 15, 16, 18, 21, 23, 26, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 49, 53, 59, 65, 70, 71, 83, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 151, 185, 197, 202, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 261, 273, 280, 293, 360

B

branquitude 19, 246, 247, 248, 254, 294, 295, 296, 297, 301, 302, 309, 311, 312, 313, 318, 321, 322, 323

C

ciência 18, 28, 39, 120, 148, 156, 157, 159, 187, 206, 209, 213, 214, 215, 218, 238, 273, 293, 331, 335, 336
ciranda 15, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 349, 352
corpos 16, 17, 44, 54, 75, 88, 91, 92, 93, 94, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 121, 126, 146, 158, 162, 163, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 241, 242, 246, 250, 268, 290, 303, 304, 305, 306, 308, 338
críticas 18, 92, 95, 130, 153, 206
cultura 14, 15, 18, 23, 25, 28, 38, 52, 53, 56, 58, 59, 64, 65, 67, 71, 72, 78, 81, 82, 91, 96, 108, 109, 121, 132, 139, 142, 145,

157, 190, 194, 201, 210, 212, 213, 216, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 240, 241, 243, 252, 258, 262, 265, 267, 279, 280, 281, 282, 283, 288, 306, 309, 335, 345

D

denúncia 19, 294
desenho 18, 43, 239, 241, 242, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 254
desenho animado 18, 239, 241, 242, 247, 248, 252
desigualdades 20, 145, 252, 311, 327, 331, 332, 333, 337, 340, 344, 348, 351
diálogos 14, 19, 89, 251, 252, 266, 274, 353
drag queen 17, 183, 205

E

educação 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 27, 29, 33, 35, 38, 40, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 126, 145, 194, 204, 205, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 292, 293, 317, 331, 332, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 350, 351, 352, 353, 354
educação sensível 15, 73, 75, 84, 89, 90, 97, 98
epistemologias 20, 74, 75, 88, 148, 150, 153, 158, 160, 214, 296, 297, 298, 327, 330, 332

estético 13, 17, 18, 25, 32, 64, 129, 137, 183, 185, 196, 203, 222, 235
 estudo epistemológico 17, 183
 experiência 16, 19, 33, 36, 39, 45, 48, 52, 78, 83, 86, 90, 92, 94, 96, 98, 99, 100, 104, 105, 106, 107, 110, 121, 127, 130, 136, 137, 149, 154, 156, 157, 158, 160, 166, 177, 180, 181, 188, 189, 195, 196, 211, 213, 227, 228, 232, 233, 234, 256, 257, 258, 259, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 270, 271, 272, 279, 289, 292, 293, 298, 301, 350

F

fantasia 18, 168, 239, 243
 feminista 17, 18, 99, 107, 120, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 137, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 155, 157, 159, 160, 206, 209, 213, 214, 215, 217, 218, 336

G

gênero 14, 16, 17, 18, 20, 38, 85, 91, 118, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 149, 155, 157, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 179, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 193, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 218, 239, 241, 242, 243, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 336, 337, 338, 339, 340, 343, 344, 345, 347, 349, 351, 352
 gestualidade 183, 192

I

identidades 20, 91, 128, 155, 163, 165, 168, 177, 179, 180, 181, 188, 201, 220, 223, 241, 242, 243, 245, 252, 253, 327, 328, 336, 337, 343
 imagens 15, 18, 23, 25, 26, 27, 31, 32, 34, 36, 37, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 59,

63, 76, 80, 125, 129, 132, 233, 234, 243, 261, 262, 265, 270, 275, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 284, 289, 290, 292, 296, 297, 301, 302, 303, 305, 317, 318, 321, 323, 325
 imaginação 15, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 36, 43, 44, 46, 49, 52, 53, 55, 57, 71, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 117, 129, 139, 177, 195, 196, 216, 246, 254, 258, 259, 265, 266, 270, 271, 272, 273, 275, 278, 279, 280, 289, 291, 292
 Imaginário 14, 15, 19, 21, 24, 32, 33, 36, 38, 50, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 66, 70, 71, 72, 85, 123, 132, 144, 155, 196, 204, 273, 281, 293, 324, 356, 357, 359
 infância 15, 47, 49, 67, 70, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 84, 201, 211, 212, 213, 216, 247, 248, 252, 254, 255

M

MST 20, 327, 328, 331, 332, 333, 341, 342, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355
 mulher 16, 17, 18, 50, 64, 67, 69, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 118, 120, 125, 127, 128, 129, 135, 137, 140, 155, 167, 185, 186, 188, 192, 193, 194, 199, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 243, 244, 245, 247, 250, 254, 263, 271, 307, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 339, 340, 345, 349, 351, 352, 354, 355

O

obra de arte 14, 21, 23, 32, 34, 36, 38, 49, 151, 223

P

patriarcado 18, 187, 206, 207, 209, 215, 216, 217, 328, 329, 330, 331, 332, 338, 339, 341, 349, 355

pedagogia 16, 18, 20, 24, 74, 75, 78, 80,
81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 92, 94, 95, 98,
234, 235, 239, 240, 242, 248, 252, 254,
265, 266, 273, 293, 328, 341, 343, 344,
346, 347, 348, 350, 351, 352, 354
pesquisa 14, 18, 21, 22, 28, 29, 30, 32, 33,
38, 39, 53, 57, 58, 59, 63, 70, 71, 74, 75,
76, 85, 86, 89, 98, 106, 117, 121, 123, 124,
125, 131, 143, 150, 159, 162, 185, 186,
195, 196, 197, 203, 204, 205, 221, 222,
230, 231, 238, 255, 258, 260, 269, 271,
272, 273, 287, 293, 310, 323, 332, 333,
334, 347, 348, 353

R

raça 18, 118, 127, 130, 193, 239, 241, 242,
243, 245, 246, 248, 249, 252, 254, 302,
311, 319, 328, 329, 335, 336, 338, 339
relato 19, 26, 33, 48, 58, 67, 138, 256, 257,
264, 270, 282, 302, 308

S

sensível 14, 15, 16, 19, 22, 23, 24, 27, 28,
29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 46, 52,
70, 73, 74, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 96, 97, 98, 100,
132, 137, 139, 144, 145, 149, 150, 151,
152, 153, 154, 156, 164, 177, 186, 190,
191, 192, 195, 204, 225, 229, 233, 234,
267, 268, 270, 274, 290, 293, 296, 316,
321, 323
simbologias 291

T

Teatro do Oprimido 18, 219, 222, 227, 229,
230, 232, 235, 236, 237, 238

X

xilogravura 15, 51, 53, 58, 59, 62, 64, 65,
66, 69, 70, 71

www.pimentacultural.com

IMAGINÁRIO, ESTÉTICA E CULTURA:

ensaios
transdisciplinares