

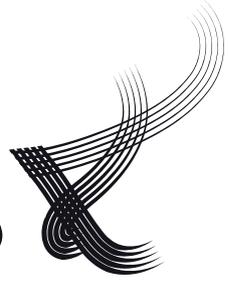
Arteriais



revista do programa de pós-graduação em artes | ica | ufpa



Arteriais



revista do programa de pós-graduação em artes | ica | ufpá

MANESCHY, Orlando; BEZERRA, J. Denis de O. (org.)

Revista Arteriais, Ano 07, n. 13 – Belém, Pará, Programa de Pós-Graduação
em Artes/ Instituto de Ciências da Arte/ UFPa, dez de 2021
216 p.

ISSN 2446-5356

- | | |
|------------------|------------------------------|
| 1. Artes Visuais | 2. Artes Cênicas |
| 3. Música | 4. História e Teoria da Arte |

I. Universidade Federal do Pará

ARTERIAIS >>>

Ano 07 | n. 13 | 2021

Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes | ICA | UFPA

Pró-Reitoria de Pesquisa | Periódicos – Portal de Revistas Científicas da UFPA

Reitor

Prof. Dr. Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva

Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Prof^a. Dr^a. Maria Iracilda da Cunha Sampaio

Diretora de Pesquisa

Prof^a. Dr^a. Germana Maria Araújo Sales

Diretora Geral do Instituto de Ciências da Arte

Prof^a. Dr^a. Adriana Valente Azulay

Diretor Adjunto do Instituto de Ciências da Arte

Prof. Dr. Joel Cardoso da Silva

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes

Prof. Dr. José Denis de Oliveira Bezerra

Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes

Prof. Dr. Alexandre Romariz Sequeira

Coordenadora do PROF-ARTES/ Mestrado Profissional

Prof. Dr. Áureo Deo de Freitas Junior

FICHA TÉCNICA

Editores científicos

José Denis de Oliveira Bezerra | Maria dos Remédios de Brito | Orlando Maneschy
Rosangela Britto

Editores Responsáveis

Orlando Maneschy | José Denis de Oliveira Bezerra | Keyla Sobral
Breno Filo Creão de Sousa Garcia

Bolsista do programa

Keyla Sobral

Comitê editorial

José Denis de Oliveira Bezerra | Maria dos Remédios de Brito | Orlando Maneschy
Rosangela Britto

Conselho Editorial

Visuais

Afonso Medeiros, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
André Parente, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.
Cristina Freire, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
Elisa Souza Martinez, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
Gilberto Prado, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
Jens Michael Baungarten, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo-SP.
João Paulo Queiroz, Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Lisboa - Portugal.
Lúcia Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG.
Mabe Bethônico, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG.
Maria Beatriz Medeiros, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
Maria Ivone dos Santos, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
Maria Luiza Távora, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.
Marisa Mokarzel, Universidade da Amazônia, Belém-PA.
Norval Baitello Júnior, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.
Orlando Maneschy, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
Rosana Horio Monteiro, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.
Sérgio Basbaum, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP.
Valzeli Sampaio, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

Musicais

Carlos Augusto Vasconcelos Pires, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
Carlos Sandroni, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.
Catarina Domenici, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
Celso Loureiro Chaves, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
Cristina Gerling, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
Cristina Tourinho, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.
Diana Santiago, Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA.
Fernando Iazzetta, Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
Jusamara Souza, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS.
Líliam Barros Cohen, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
Luis Ricardo Queiroz, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB.
Paulo Castagna, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo-SP.
Paulo Murilo Guerreiro do Amaral, Universidade do Estado do Pará, Belém-PA.
Robin M. Wright, University of Florida, Florida-EUA.
Samuel Araújo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.
Sérgio Figueiredo, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis-SC.
Sonia Chada, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
Sonia Ray, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO.

Cênicas

Ana Flávia Mendes Sapucahy, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
José Denis de Oliveira Bezerra, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
Maria de Lourdes Rabetti, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.
Cesário Augusto Pimentel de Alencar, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
Fernando Marques, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
Maria Manuel Batista, Universidade do Minho e de Aveiro, Minho, PT.
Miguel Santa Brígida, Universidade Federal do Pará, Belém-PA.
Wladilene de Sousa Lima (Wlad Lima), Universidade Federal do Pará, Belém-PA.

Revisão:

José Denis de Oliveira Bezerra

Revisão Técnica:

Orlando Maneschy | José Denis de Oliveira Bezerra

Programação Visual:

Breno Filo | Orlando Maneschy

Diagramação:

Breno Filo

Capa:

Edna na Transamazônica cena final Iracema, 1974. Negativo cor. Acervo Jorge Bodanzky IMS.

Agradecimentos:

Jorge Bodanzky

Gabriel Cabrera Becerra

Cristiane Machado Corrêa Ferreira

Diego Augusto Pereira da Rocha

Wilson Roberto da Silva

Márcia Oliveira Costa

Clayton Vetromilla

Felipe Ribeiro

Marina Spoladore

Sheila Cabo Geraldo

André Luis Pereira de Freitas

Camila Monteiro de Almeida

Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo

Luiz Tadeu da Costa

Lucian José de Souza Costa

Roger Pinto dos Santos

SUMÁRIO

Editorial	11
PORTFOLIO	14
Jorge Bodanzky	
ARTIGOS	
Apuntes para una Historia del Cine en El Alto Río Negro – Vaupés Frontera Colombo-Brasileña en la Amazonia, 1921-2006	44
Gabriel Cabrera Becerra	
Fúlvio Giuliano: Arte, Ribeiridade e Processos Educativos no Amapá (1962 –1983)	58
Cristiane Machado Corrêa Ferreira	
O Corpo que Grita: as pinturas expressionistas de Cândido Portinari no corpo que dança Butoh	69
Diego Augusto Pereira da Rocha	
Xilogravura Digital: uma experiência com gravura histórica e digital desenvolvida em Marabá	81
Wilson Roberto da Silva	
O Brincar no Cordão de Pássaro: uma experiência de Teatro Popular do Pará com alunos do ensino fundamental na Escola Antônia Tavares, no município de Soure, na Amazônia Marajoara	101
Márcia Oliveira Costa	
O Ensino de Música numa Universidade Pública: condições e expectativas de docentes nos primeiros meses de pandemia	113
Clayton Vetromilla Felipe Ribeiro Marina Spoladore	

Memória e Ancestralidade	120
Sheila Cabo Geraldo	
BR 230	130
André Luis Pereira de Freitas	
Arte como trincheira: o protagonismo nas narrativas de professores de arte	151
Camila Monteiro de Almeida	
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo	
Olhares cruzados: uma interface entre cinema e museu	162
Luiz Tadeu da Costa	
PARTITURAS	
Músicas no gênero de carimbó do compositor Bruno Santos Batista (Mestre Neco)	170
Lucian José de Souza Costa	
Roger Pinto dos Santos	
Instruções aos autores de textos	184
<i>Instructions for the authors</i>	

REVISTA ARTERIAIS >>> EDITORIAL

A Revista Arteriais chega a seu Vol.7, N.13 com importantes contribuições para as Artes, apresentando uma diversidade de temas, frutos de processos de pesquisa que potencializam a área em suas pluralidades teóricas, criativas e metodológicas. O presente número é composto por doze produções, divididos em: um portfólio, dez artigos, e um conjunto de partituras musicais.

O Portfólio traz um recorte da produção do cineasta Jorge Bodanzky visibilizando obras e fragmentos de pesquisa visual apresentada na exposição “Bodanzky: Notas de um Brasil Profundo”, realizada na Casa das Artes em Belém dentro da programação do III Festival do Filme Etnográfico em 2021. Expor as imagens fotográficas e fotogramas de filmagens raras, significam muito à memória; fragmentos e imagens de suas pesquisas que antecedem aos filmes e que voltam o público enquanto portfólio.

O artigo APUNTES PARA UNA HISTORIA DEL CINE EN EL ALTO RÍO NEGRO - VAUPÉS. FRONTERA COLOMBO-BRASILEÑA EN LA AMAZONIA, 1921-2006, de Gabriel Cabrera Becerra, apresenta resultados preliminares de uma investigação sobre a filmografia na fronteira do Alto Rio Negro, entre Colômbia e Brasil, a partir da imersão no universo cultural indígena da região.

Cristiane Machado Corrêa Ferreira, no texto FÚLVIO GIULIANO: ARTE, RIBEIRINIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS NO AMAPÁ (1962-1983), realiza uma discussão sobre o trabalho pedagógico com arte a partir das ações do Pontifício Instituto das Missões ao Exterior - PIME, por meio do padre Fúlvio Francesco Giuliano, na Amazônia amapaense.

O terceiro texto, O CORPO QUE GRITA: AS PINTURAS EXPRESSIONISTAS DE CÂNDIDO PORTINARI NO CORPO QUE DANÇA BUTOH, de Diego Augusto Pereira da Rocha, compartilha experiências de um processo criativo com a obra de Cândido Portinari pautado na elaboração de uma dança Butoh. O autor apresenta procedimentos técnicos utilizados em seu experimento.

Wilson Roberto da Silva, com o artigo XILOGRAVURA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA COM GRAVURA HISTÓRICA E DIGITAL DESENVOLVIDA EM MARABÁ, apresenta alguns resultados de trabalho com xilogravura digital em abordagem metodológica com a produção de arquivo digital, na busca em reduzir o paradoxo com a xilogravura histórica.

Márcia Oliveira Costa, com o texto O BRINCAR NO CORDÃO DE PÁSSARO: UMA EXPERIÊNCIA DE TEATRO POPULAR DO PARÁ COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ANTÔNIA TAVARES, NO MUNICÍPIO DE SOURE, NA AMAZÔNIA MARAJOARA, aborda a cultura popular paraense, por meio da expressão cultural Pássaro junino, em processos de ensino na educação básica.

O ENSINO DE MÚSICA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: CONDIÇÕES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES NOS PRIMEIROS MESES DE PANDEMIA, de autoria de Clayton Vetromilla, Felipe Ribeiro, Marina Spoladore, desenvolve uma análise de um processo realizado com professores de música, no contexto da pandemia da Covid-19.

Sheila Cabo Geraldo apresenta um debate sobre apagamento de memória e cultura negra no Brasil no texto MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE, a partir de obras das artistas Rosana Paulino e Aline Motta.

André Luis Pereira de Freitas, em BR 230, relata sua experiência como professor colaborador do curso intercultural Indígena, em que realizou uma imersão na Rodovia Transamazônica com o desenvolvimento de uma série fotográfica, apresentando seu olhar sobre espaços, pessoas e a diversidade cultural da região.

O texto ARTE COMO TRINCHEIRA: O PROTAGONISMO NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ARTE, das autoras Camila Monteiro de Almeida e Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo, revela resultados de pesquisa em Arte em processos educativos, e propõe uma abordagem sobre a experiência de fruição com a arte na formação de sujeitos.

Luiz Tadeu da Costa, em OLHARES CRUZADOS: UMA INTERFACE ENTRE CINEMA E MUSEU, elabora uma reflexão dialógica entre cinema e museu, nos cruzamentos teóricos entre os dois campos.

Por fim, o número finaliza com um conjunto de partituras musicais (MÚSICAS NO GÊNERO DE CARIMBÓ DO COMPOSITOR BRUNO SANTOS BATISTA (MESTRE NECO) coletadas e organizadas por Lucian José de Souza Costa e Roger Pinto dos Santos.

Os editores desejam uma boa leitura!

Todos os esforços foram feitos para contactar com os detentores dos direitos das imagens. Em caso de omissão, faremos todos os ajustes possíveis na primeira oportunidade. Esta é uma publicação sem fins lucrativos, e encontra-se livre de pagamentos de direito de autor no Brasil, protegida pela Lei Nº 9.610, Título III, Cap. IV, Art. 46, Inciso VIII.

©Todos os direitos e responsabilidades sobre as imagens e textos pertencem aos seus autores

PORTFOLIO >>> JORGE BODANZKY



Edna e Conceição Senna na Transamazônica
Negativo cor
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1974

NOTAS DE UM BRASIL PROFUNDO DE JORGE BODANZKY

O que constitui um olhar? Ao nos debruçarmos sobre a obra de Jorge Bodanzky partimos do entendimento de que o cineasta, o fotógrafo, o sujeito que detém uma das trajetórias mais relevantes no cinema nacional, possui uma perspectiva singular, clara e atenta para o país. Crítico, sensível, afetuoso, Bodanzky traduz histórias, percursos de vida, momentos agudos em seus filmes, suas fotografias, suas imagens que oferta à todes nós e nos conclama a ver mais além.

Aqui, as imagens provêm de mídias diversas, negativos 35 mm, filmes Super 8, dentre outras bitolas que nos conduzem a adentrar no Brasil profundo que este fotógrafo–cineasta–artista vê, enxerga e revela para nós. São filmagens raras, pequenas joias que significam muito à memória; fragmentos e imagens de suas pesquisas que antecedem aos filmes reunidas pela primeira vez em Belém, em novembro de 2021. Viagens de investigação, anotações visuais que o artista elabora em encontros com pessoas que, ao seu lado, desvelam histórias – em sua maioria invisibilizadas – do povo brasileiro. *O Brasil não conhece o Brasil*. Aqui vislumbramos detalhes de um *atlas brasiliis cinemático*.

Pensamos a partir da exposição, na ideia de apresentar um pequeno recorte que nos remete à experiência do fotográfico, presente no brilho contido na película, no pigmento, na prata do negativo. Um disparo, uma irradiação de um sujeito atento ao outro que vê. Bodanzky sinaliza as distopias, enxerga a Amazônia, o país, ao cruzar caminhos e nos convida por meio de suas imagens, a sermos tocados pelo lampejo vivo de suas obras. Elas nos impulsionam ao porvir.

Jorane Castro e Orlando Maneschy*

Agradecemos a confiança depositada em nós pelo Festival do Filme Etnográfico do Pará na pessoa de Alessandro Campos, ao Fundo Jorge Bodanzky | Instituto Moreira Salles por apoiar a iniciativa e disponibilizar o acesso ao acervo do artista, e ao próprio cineasta Jorge Bodanzky por acreditar entusiasticamente neste projeto.

* Curadores da exposição Bodanzky: Notas de um Brasil Profundo, realizada na Galeria Ruy Meira – Casa das Artes, entre novembro de 2021 e fevereiro de 2022.



Indígenas Yanomami, Reserva Maturacá
Video 8
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1984





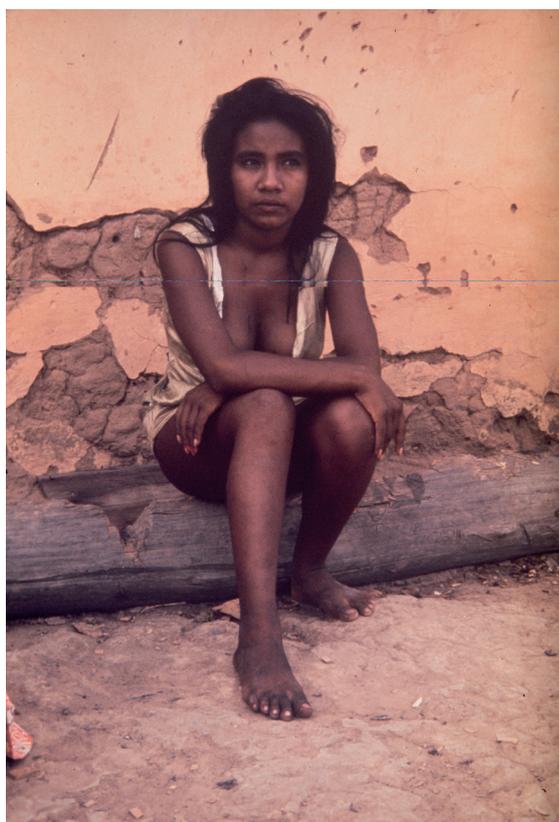
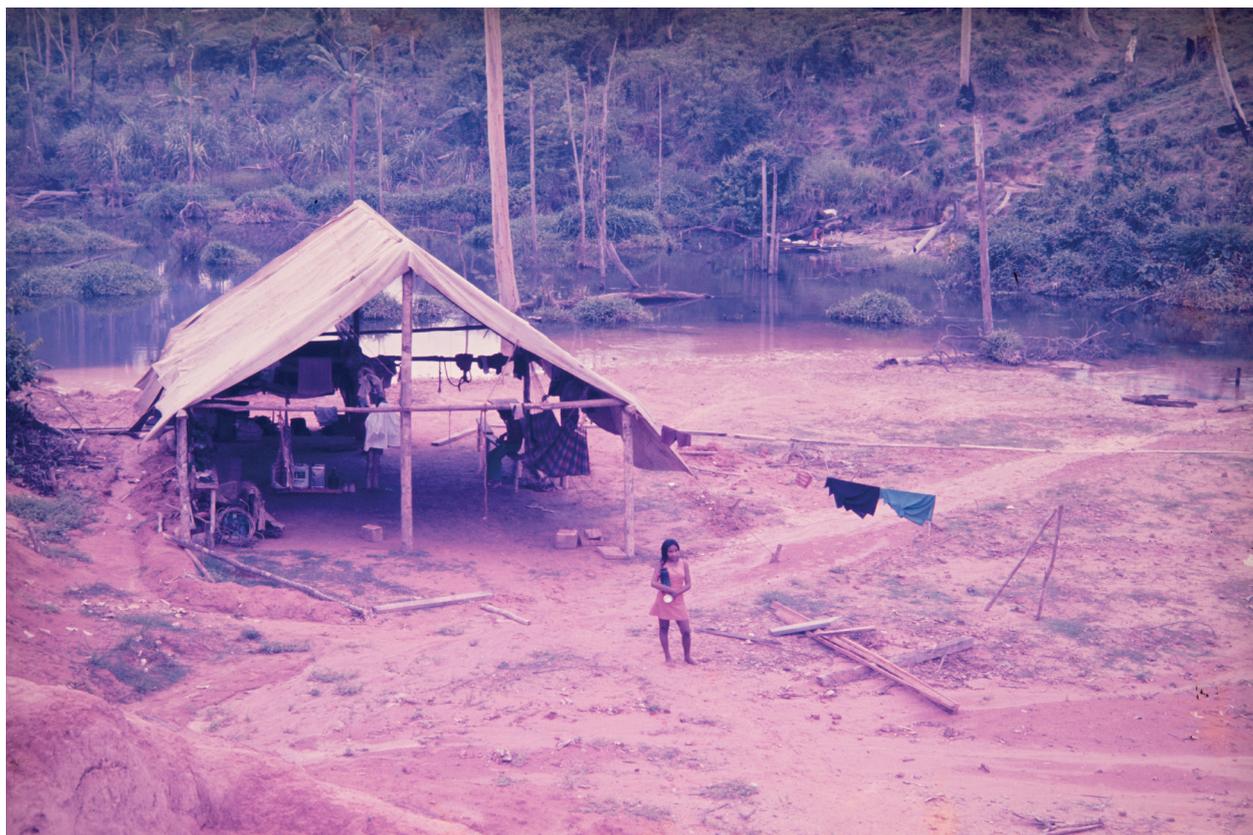
A Propósito de Tristes Trópicos, Caduveu
Video 8
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1990





Edna na Transamazônica, cena final Iracema
Negativo cor
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1974

Barcos próximo a Belém
Negativo cor
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1974



Transamazônica
Negativo cor
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1974





Rio Negro
Super 8
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1973





Mercado do Ver-o-Peso
Negativo cor
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1973

Belém e Edna e Peréio, filmagem Iracema
Negativo cor
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1974

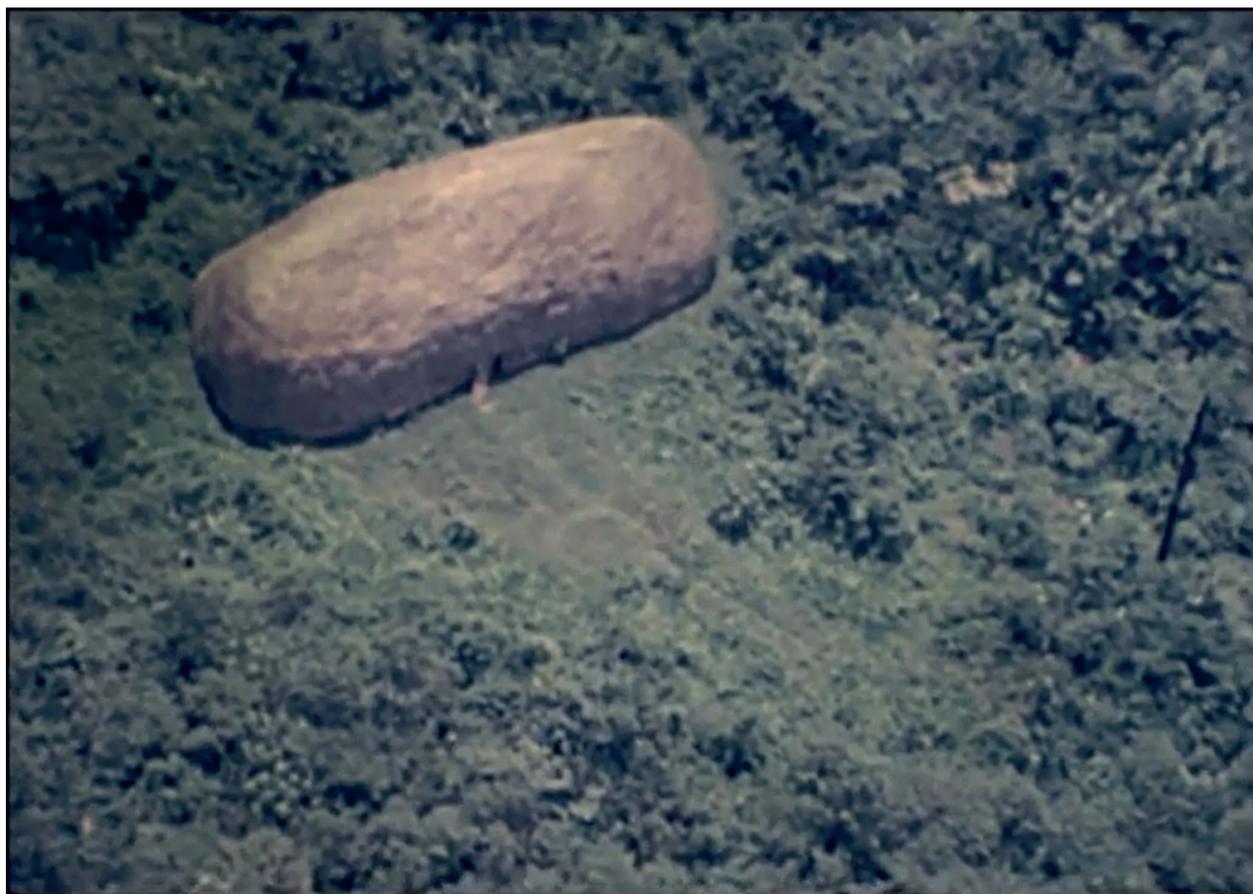




Belém Brasília
Super 8
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1973







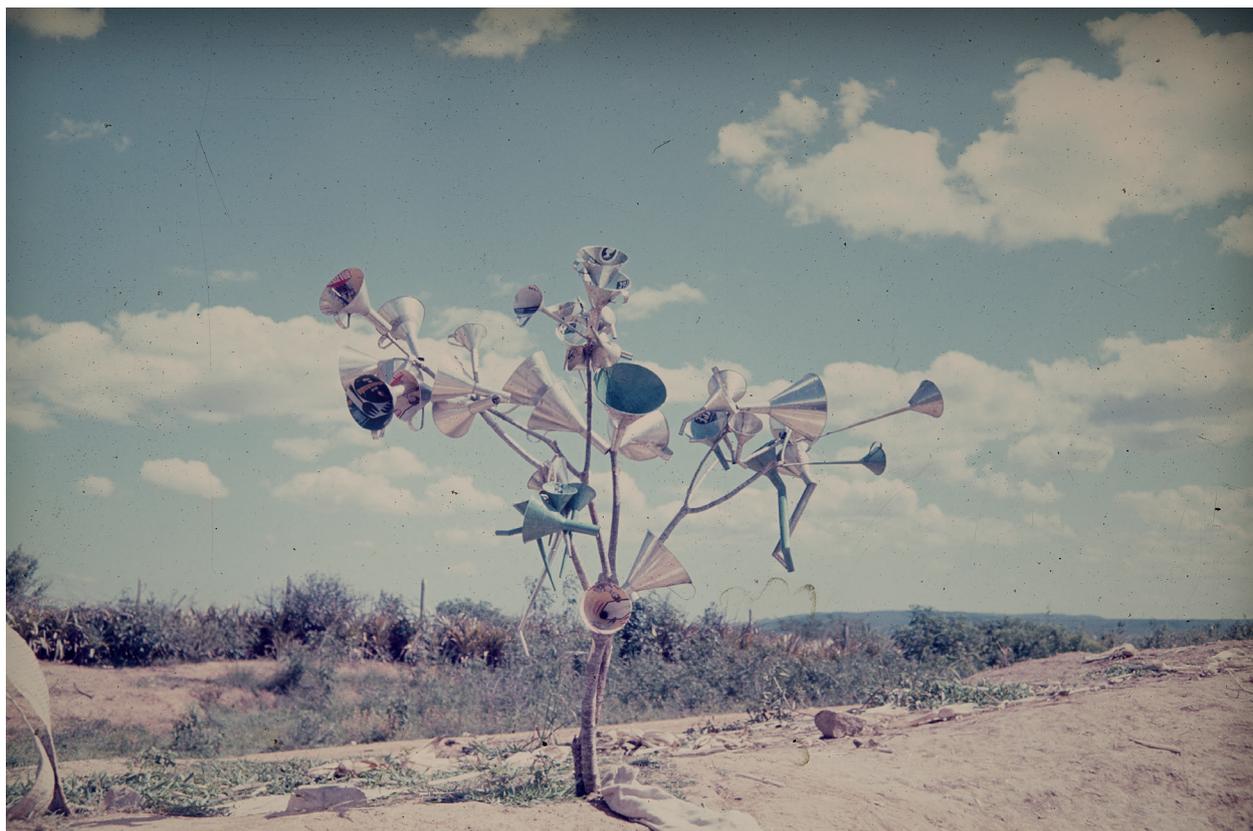
Aripuanã, Mato Grosso, maloca Cinta Larga ainda isolados
Super 8
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1973



Bahia
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1970



Bahia, feira Água de Meninos
Slide
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1970



Sertão Bahia
Slide
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1970



Yanomami, Pico da Neblina
Slide
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1984



Bahia
Negativo cor
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1970





Belém
Negativo Cor
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1968

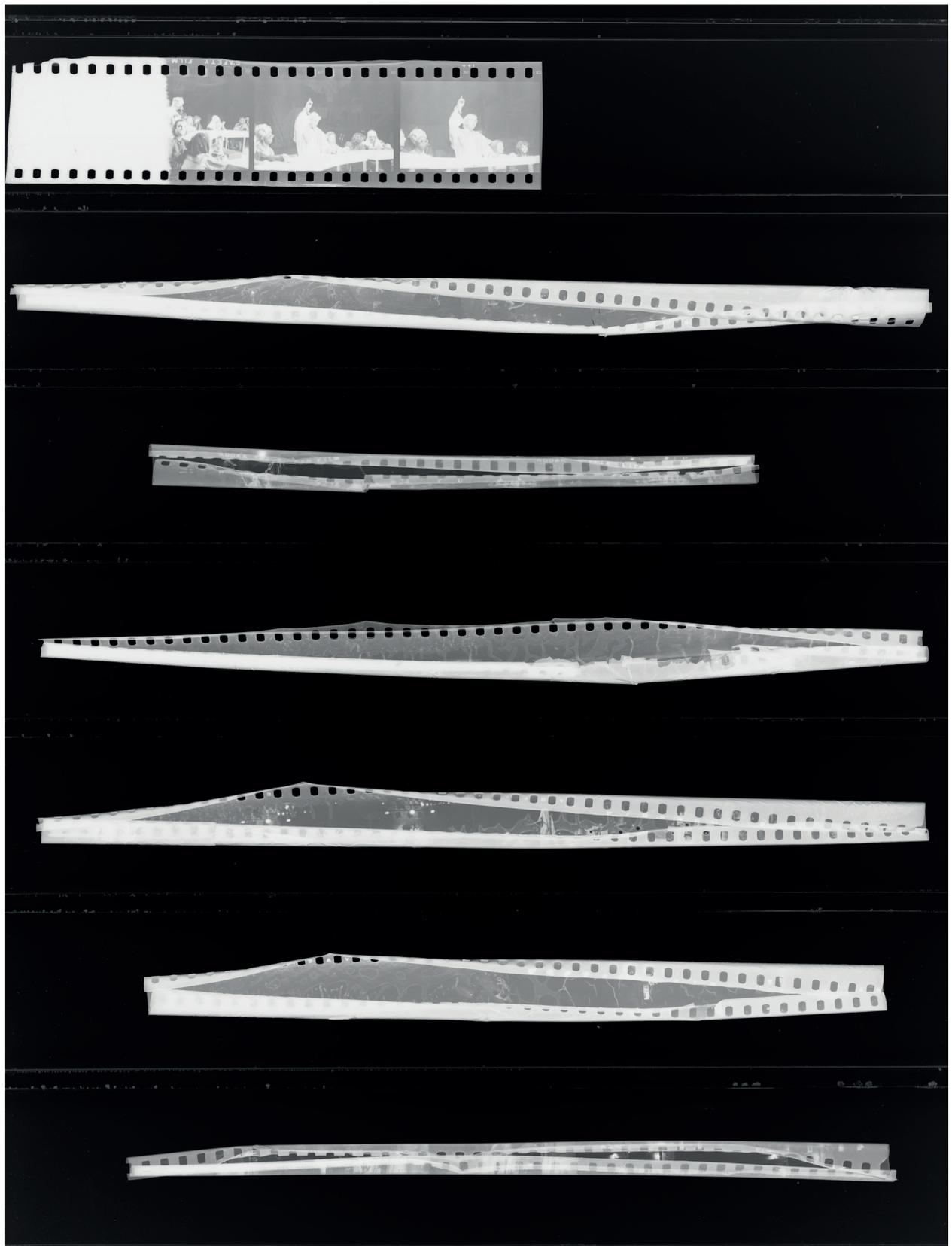


Bahia
Negativo PB
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1978



Levi Strauss e Caduveu
Video 8
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1990





Negativos
Acervo Jorge Bodanzky IMS



Edna Senna
Acervo Jorge Bodanzky IMS
1974

Jorge Bodanzky

Jorge Bodanzky nasceu em São Paulo, em 1942. Formado em cinema pela Escola de Design de Ulm, na Alemanha, iniciou sua carreira como fotógrafo, atuando em diversos órgãos da imprensa, entre eles a revista Realidade e o Jornal da Tarde. Sua estreia como diretor de cinema e sua ligação com a Amazônia se deram na década de 1970, com "Iracema – uma transa amazônica", que denunciava a devastação da floresta e o modelo equivocado de ocupação. Este documentário ficcional, um dos filmes brasileiros mais premiados da década em festivais nacionais e internacionais, abriu caminho para uma sólida carreira, que inclui mais de 10 longas-metragens e dezenas de documentários para as TVs brasileira, alemã, francesa e italiana, como diretor, fotógrafo e produtor. Sua passagem para a internet se deu a partir de um CD-ROM sobre a Amazônia, encomendado pelo governo brasileiro para ser apresentado aos integrantes da reunião do G-7, na Alemanha, em 1997. Além disso, realizou vários outros trabalhos nesta área, como os CD-ROMs para a Rio Filme sobre o cinema brasileiro dos Anos 1960 e para o Arquivo Nacional sobre o Rio 500 anos (O Rio de Janeiro no século XVI), além de sites para o IBAMA, UNESCO, Governo do Amapá e Parque Nacional do Itatiaia e a série de 6 capítulos "Transamazônica uma estrada para o passado" na HBO. Atualmente assina uma coluna em vídeo para a revista Zum do Instituto Moreira Salles e na revista amazonialatitude.com da Florida State University.

Alessandro Ricardo Campos

Sociólogo, antropólogo, produtor executivo e realizador audiovisual. Coordenador adjunto do Grupo de Pesquisa em Antropologia Visual e da Imagem VISAGEM – Universidade Federal do Pará/Brasil, coordena o Festival Internacional do Filme Etnográfico do Pará, Colóquio de Cinema e Antropologia da Amazônia e Encontro de Antropologia Visual da América Amazônica; orientador do Curso de Verão em 2018/2019 do MDOC - Festival Internacional de Documentário de Melgaço, membro da Associação Brasileira de Antropologia, vencedor do Prêmio Arte e Cultura PROEX/UFPA 2018 e premiado no X Festival Internacional do Filme Etnográfico de Recife.

Jorane Castro

Artista Visual, Mestre em Artes pela Universidade Federal do Pará e Doutoranda em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará. Como artista vem participando de mostras de arte, participando de residências artísticas no País e no exterior. Foi curadora assistente do Projeto Amazônia: Lugar da Experiência, bem como co-organizadora do livro Amazônia, Lugar da Experiência – Processos Artísticos da Região Norte (2013) e curadora assistente da Exposição Vertigem: Novas Aquisições da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA (2019).

Orlando Maneschky

Artista, professor-pesquisador e curador. Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Realizou estágio pós-doutoral na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. É professor na Universidade Federal do Pará. É coordenador do grupo de pesquisa Bordas Diluídas: Questões da Espacialidade e da Visualidade na Arte Contemporânea (UFPA/CNPq). É curador da Coleção Amazoniana de Arte da UFPA. Tem participado de diversos projetos, exposições, e foi contemplado com prêmios e bolsas de instituições como Funarte, CNPq e Capes. Seus focos de interesse são a arte brasileira e a museologia.

APUNTES PARA UNA HISTORIA DEL CINE EN EL ALTO RÍO NEGRO – VAUPÉS. FRONTERA COLOMBO-BRASILEÑA EN LA AMAZONIA, 1921-2006

*NOTES FOR A HISTORY OF CINEMA IN THE ALTO RÍO NEGRO - VAUPÉS.
COLOMBIAN-BRAZILIAN BORDER IN THE AMAZON, 1921-2006*

Gabriel Cabrera Becerra
Universidad Nacional de Colombia

Resumen

Este artículo ofrece los resultados de una exploración preliminar sobre la filmografía realizada en la región fronteriza del Alto Río Negro - Vaupés entre Colombia y Brasil. El área es una zona remota de ambos países, ocupada por más de una treintena de pueblos indígenas de tres familias lingüísticas que comparten elementos culturales. Sobre la región y los indígenas existen filmaciones desde las primeras décadas del siglo XX. El estudio ofrece un inventario e intenta hacer una caracterización preliminar de estos registros fílmicos.

Palabras clave:

Amazonia; Alto Río Negro–Vaupés; Cine; Indígenas.

INTRODUCCIÓN

En los últimos cuatro años un número igual de producciones se ha exhibido en las salas de cine comercial en Colombia. La producción más reciente es el *Sendero de la Anaconda* (2019) grabada en el Departamento del Vaupés en la zona de los ríos Apaporis y Pirá-Paraná. Dirigida por Alessandro Angulo Brandestini muestra en pleno color la belleza natural de la Amazonia, el valor de sus habitantes y sus conocimientos y el enorme papel que han tenido hasta ahora en su preservación; la cinta se apoya en intervenciones del antropólogo colombiano Martín von Hildebrand quien desde los años setenta llegó a la región para hacer sus estudios doctorales en antropología, y nunca abandonó, la región proponiendo en los años noventa la creación

Abstract

This article offers the results of a preliminary exploration of filmography carried out in the Alto Río Negro - Vaupés border region between Colombia and Brazil. The area is a remote area of both countries, occupied by more than thirty indigenous peoples from three linguistic families who share cultural elements. Films have been filmed about the region and the indigenous people since the first decades of the 20th century. The study offers an inventory and tries to make a preliminary characterization of these filmic records.

Keywords:

Amazonia; Alto Río Negro–Vaupés; Movies; Natives.

de una organización no gubernamental que apoyara procesos organizativos de los indígenas y sus reivindicaciones políticas y territoriales. El otro personaje es el también antropólogo Wade Davis, quien fuera alumno del botánico Richard Evans Schultes. Davis recorrió varias regiones del país como botánico y escribió la más importante biografía sobre su maestro conocida hasta ahora. Esta cinta apunta a visibilizar una propuesta de Martín Hildebrand que desde ya hace más de diez años se conversa con actores indígenas y organizaciones ambientales de los países vecinos y que consiste en establecer en la cuenca amazónica un gran corredor que cubra y garantice la vida de todos los seres vivos de la región.

La segunda producción es *El abrazo de la serpiente* (2016) se grabó en los departamentos

del Vaupés y Guainía y recibió nominación al Oscar en la categoría Mejor película en lengua extranjera como otras nominaciones en varios festivales de cine internacional. Dirigida por Ciro Guerra la cinta ficciona dos personajes de la realidad cuyas vidas no se cruzaron pero que sí estuvieron en la amazonia, el primero el viajero alemán Theodor Koch-Grünberg (1872-1924) quien entre 1903 y 1905 recorrió la zona fronteriza de Colombia y Brasil y el segundo, el botánico estadounidense Richard Evans Schultes (1915-2001), quien llegó a Colombia en los años cuarenta para indagar sobre el caucho, cuando el desarrollo de la segunda guerra mundial produjo el bloqueo de la zona del pacífico y el suministro de caucho desde sus plantaciones (CABRERA, 2002, p. 136). Esta filmación es en blanco y negro con altísima calidad visual y en ella participaron indígenas como actores, entre ellos el Witoto Antonio Bolívar Salvador (1944-2020), que perdió la vida durante la epidemia de covid-19. Cabe señalar sin embargo que el énfasis de esta cinta no es mostrar la vida comunitaria de los indígenas.

Una tercera película es *Magia salvaje* (2015) del cineasta británico Michael Slee que cuenta con una hermosa fotografía y recorridos por el paisaje amazónico, con bellas imágenes de flora y fauna se destaca la zona de Chiribiquete como de altísimo valor biológico y de vestigios culturales de gran profundidad representados por pinturas rupestres cuyos fechados de carbono 14 se concentra alrededor de los 5.500 AP, y en la que se menciona la existencia de segmentos de población indígena que aún no tienen relaciones con sectores de la sociedad nacional (CASTAÑO-URIBE, 2017, p. 80-94).

La cuarta película se llama *Amazona* (2016) que recibió nominaciones a mejor película iberoamericana en los Premios Goya y Fénix al Premio Iberoamericano de cine. Además obtuvo el premio del público en la versión 57 del Festival Internacional de Cine de Cartagena de Indias. Dirigida por Clare Weiskopf y producida por su pareja Nicolás van Hemelryck, más que un documental sobre la Amazonia es la búsqueda de una hija por saber las razones que llevaron a su madre a dejar el núcleo familiar de su pareja de entonces Jimmy Weiskopf, el historiador y periodista, que muchos años después sería el

autor del libro *Yagé. El nuevo purgatorio* (2003), que como su nombre lo indica traza la vivencia del autor por más de un década con esta planta amazónica y su intensa investigación sobre ella. La llegada a la Amazonia de Valerie Meikle, la madre de Clare, se dio con otra pareja, un pintor de nombre Miguel con quien ella descendió en una embarcación por el río Putumayo hacia el Amazonas conociendo las formas de vida de la región. Experiencia sobre la que existe un libro (MEIKLE, 2017).

No es aleatorio que estas películas lleguen a exhibirse en las salas comerciales de cine colombianas; la llamada ley de cine y el interés de algunas firmas locales de medios por ampliar o diversificar sus productos son una de las razones. Adicionalmente, contextos mayores como el cambio climático, la conservación de los bosques, los riesgos para la vida de los pueblos indígenas y las enormes amenazas que representan la infraestructura, la destrucción de los bosques y la minería entre otros explican el porqué de su existencia.

Es conocido que muchos antes se hicieron filmaciones en la Amazonia colombiana. Siendo el propósito de este texto dar cuenta de estos registros; en especial para la zona fronteriza de Colombia y Brasil que se conoce como el complejo cultural del Vaupés y en la que residen una treintena de pueblos indígenas de filiaciones lingüísticas Tucano oriental, Arawak y Nadahup, estos últimos son los ya mencionados Makú, que tienen una filmografía realizada entre 1971 y 1998 (CABRERA, 2010).

Los pueblos de filiación Tucano oriental señalan su lugar de origen o casa de emergencia *OhkóDiawi*, localizada en el bajo río Vaupés (DUTRA, 2011, p. 235); llamada también *cueva de Tocandira*, lugar donde la Anaconda ancestral habría celebrado el primer ritual de iniciación. Los "grupos habrían llegado hasta allí remontado un eje fluvial común" y "luego se habrían separado por diversos afluentes (CORREA, 1996, p. 223). En cuanto a los Arawak, son seis pueblos que señalan a Hipana, un raudal en el río Aiary, como su lugar de origen (WRIGHT, 1983, p. 538). El multilingüismo y la exogamia lingüística son propios de los grupos de filiación Tucano oriental (SORENSEN, 1967; JACKSON, 1983) con las excepciones de los Cubeo (GOLDMAN, 1968) y Makuna (ARHEM, 1991) cuyos

Imagen 1. Pueblos indígenas el Alto Río Negro - Vaupés

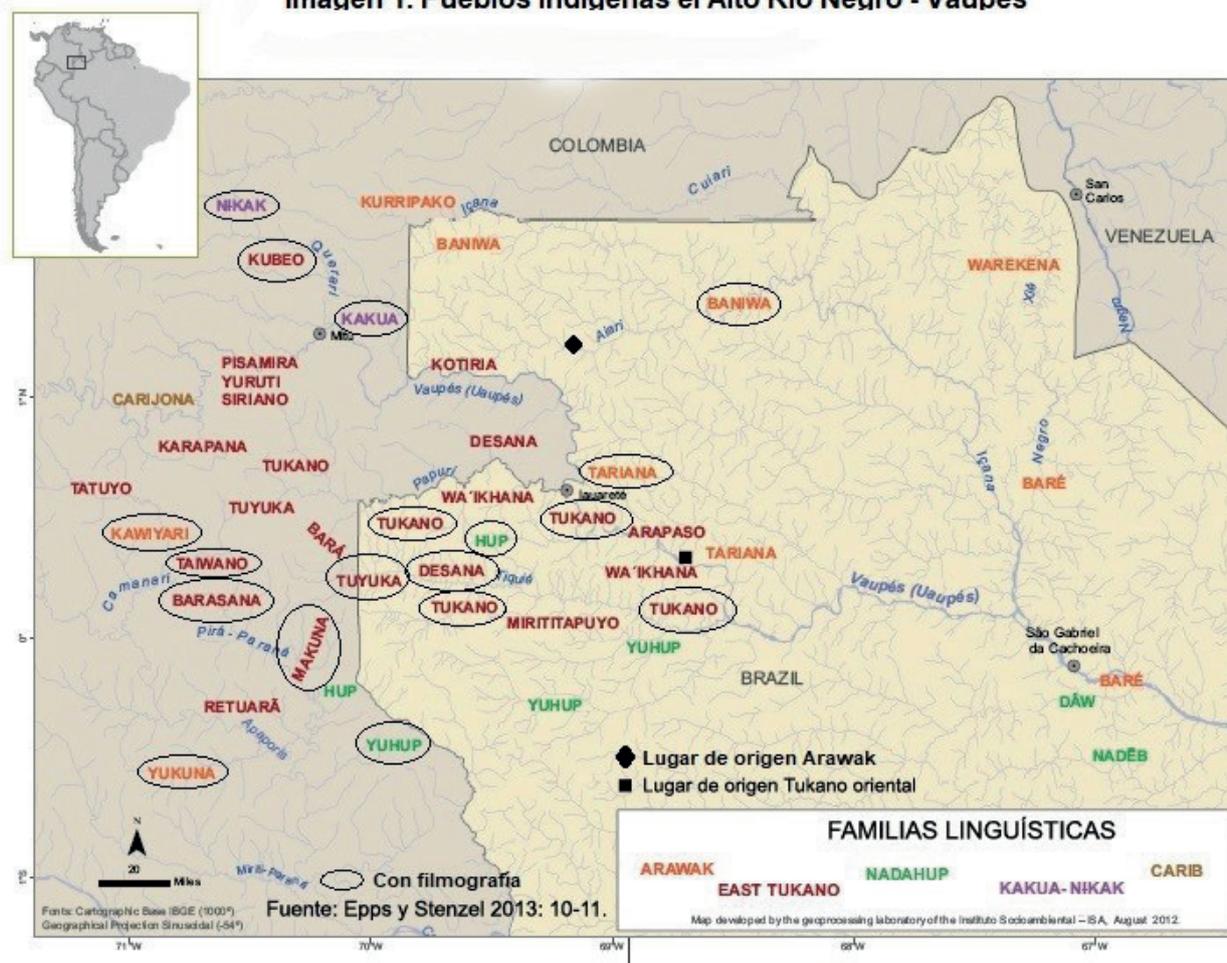


Figura 1 – Pueblos indígenas el Alto Río Negro – Vaupés.

grupos de descendencia están clasificados entre sí como hermanos o cuñados, de manera que entre los primeros no debe haber matrimonios; aunque actualmente entre los Cubeo y Makuna hay un relativo intercambio con grupos distintos (CORREA, 2000, p. 91). En la Figura 1 elaborada por las investigadoras Epps y Stenzel se aprecia la ubicación de estos pueblos. En ella he introducido con un ovalo los pueblos registrado en la filmografía de la región.

LAS FILMACIONES EN COLOMBIA

Las primeras filmaciones de indígenas no amazónicos fueron rodadas en 1937 por Kathleen Romolli. Bajo el nombre *A Journey to the Operations of the South American Gold Platinum* se muestran las actividades extractivas del oro en el Chocó; esta cinta fue restaurada por la Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano en el año 2006. El explorador belga Marqués de Wavrin (1888-1971), recorrió la Sierra Nevada, la Serranía de los motilonos y segmentos de los ríos Caquetá

y Guaviare en la amazonia. Sus filmaciones son cuatro: *Au Centre de l'Amérique du Sud inconnue* (1924 - 39 min.) que contiene imágenes de sus viajes entre 1919 y 1922, *Au Pays du Scalp* (1931 - 72 min.) que contiene registros entre 1926 y 1930, *Chez les Indiens Sorciers* (1934 - 31 min) que muestra imágenes de su viaje por Colombia entre 1932 y 1933, *Venezuela, petite Venise* (1937 - 53 min.) y un material adicional bajo el título *Censored scenes from Chez les Indiens Sorciers* (2017 - 16 min.). Sus filmaciones registran a los pueblos shuar de la Alta Amazonia y en Colombia a los Kogui de la Sierra Nevada, los Barí de la Serranía de los Motilonos, los Guahibos de la zona de los llanos (cinamatek.be). Recientemente sus materiales se han recuperado y en el año 2019 se produjo un documental sobre su vida y viajes titulado *The Marquis of Wavrin: From the Manor to the Jungle* dirigido por Grace Winter y Luc Plantier, narrado en francés y subtítulo en inglés.

Según un trabajo reciente entre 1929 y 1960 se hicieron 6 producciones sobre indígenas en

Colombia y entre 1970 y 1980 se filmaron 16. Entre ellas las del británico Brian Moser que filmó *Pirá-Paraná* entre los Barasana (1961 - 25 min) y *War of gods* (1971 - 65 min) entre Tucanos y Maku, ambas en el Vaupés y *The Last Cuiva* (1971) entre los Cuiva de los llanos, *Embera - The End of the Road* (1971) entre los Embera del Chocó (Cabrerá, 2010, p. 96-106).

Fueron los hermanos Álvaro y Gonzalo Acevedo, pioneros del cine colombiano, quienes hicieron una primera filmación que tiene por escenario la Amazonia. Juntos siguieron los hechos del conflicto con el Perú e intentaron registrar las novedades del frente y los combates en Guapi y Puerto Arturo; luego montaron "Colombia victoriosa" en 1933. Esta cinta recurrió a puestas en escena en la represa del Neusa en las afueras de Bogotá usando extras disfrazados de soldados y maquetas (Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano, s.f., p. 16).

En realidad la filmografía en la Amazonia colombiana que incluye a los indígenas es temprana; los primeros registros se remontan a la década del treinta cuando Cesar Uribe Piedrahita (1897-1951) filmó *Expedición al Caquetá* (1930-1931). Esta cinta en blanco y negro y en 35 mm muestra imágenes del río Orteguzá y sus moradores Coreguajes y Carijonas. La producción fue restaurada por la Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano en el año 2006 y tiene una duración de casi 7 minutos. Uribe Piedrahita nació en Medellín, hijo de Emilio Uribe Gaviria y Margarita Piedrahita Soto. Estudió en el Colegio San José e inició los estudios de medicina en la Universidad de Antioquia que terminó en la Universidad de Harvard entre 1920 y 1922. En esta universidad fue agregado del Laboratorio de Patología. Publicó algunos artículos en *The Journal Parasitology*. En el año de 1922, se trasladó a Venezuela con el cargo Jefe de Laboratorio en un Hospital. Trabajó en los laboratorios Samper Martínez en Bogotá y fue profesor de parasitología de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional y en la Escuela Nacional de Veterinaria en la misma ciudad durante la década del 20 y hasta 1937. Representante a la Cámara. Viajo a Egipto, en representación de Colombia, al Congreso de Medicina Tropical.

En 1929 Uribe colaboró con las gestiones del padre Enrique Pérez Arbeláez, en la fundación

del Herbario Nacional Colombiano. En 1932 el gobierno de Enrique Olaya Herrera lo nombró rector de la Universidad del Cauca por un lapso de año y medio. Mientras vivió en Popayán al frente de la Universidad, organizó una excursión al cráter del volcán Puracé, en la que se recolectaron rocas, plantas y pequeños especímenes animales. Con su familia y otros amigos fundaron los laboratorios farmacéuticos CUP, destruidos en medio de la revuelta del 9 de abril de 1948. Su casa también fue incendiada, habiéndose perdido en este acto sus libros y sus manuscritos. Después de los sucesos de abril partió a Villavicencio, para trabajar como asesor del Instituto de Enfermedades Tropicales Roberto Franco del Ministerio de Higiene. Fue autor de la novela *Toa. Narraciones de caucherías* (1933) (GALLO, 2008, p. 695).

Aunque el explorador alemán Koch-Grünberg realizó también filmaciones y grabaciones sonoras de las que apenas se conservan fragmentos. Aunque se conoce uno *Aus dem Leben der Taulipang in Guayana* (Sobre la vida de los Taulipang en Guyana) que registró la preparación de maíz, la elaboración de tejidos, los momentos de ocio y diversión, además de contener el primer registro de una danza indígena amazónica (GUARÍN, 2012, p. 60). Pasaría algún tiempo antes de que se volviera a filmar en la Amazonia. La cinta más antigua de la que se conservan segmentos grabados en el Vaupés colombiano se titula *Rumbo al corazón de la selva*; esta fue realizada por la firma Ducrane Films de Oswaldo Duperly bajo encargo de la *Rubber Development Corporation*. Producida en 1945, la fotografía estuvo a cargo de Hans Brückner y en ella se muestran algunos aspectos de los indígenas Tucano. Este material es el primer material en color, y es el más antiguo de este tipo que se conserva en la Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano. Su formato es de 16 mm de película Kodak cuyo año de fabricación es 1941 (TORRES, 2009). La Figura 2 muestra un fotograma de esta cinta.

En 1952, el geólogo Thomas van der Hammen deseando conocer la Amazonia viajó en compañía del estudiante de biología Luis Eduardo Mora por vía terrestre hasta Villavicencio y desde el aeropuerto de Apiay a bordo de un avión catalina volaron y acuatizaron cerca de la localidad de Soratama, una estación cauchera de un rancho y dos chozas, en el río Apaporis.



Figura 2 – Mujeres indígenas, a la derecha la maloca. Fotograma de *Rumbo al corazón de la selva* (1945).

Desde allí y en compañía de dos indígenas, Facundo y Horacio, hicieron un recorrido por el río hasta un lugar llamado Cachirri en el Chorro del Tigre unos cincuenta kilómetros río abajo hasta la desembocadura del Cananarí por el que subieron un tramo y luego bajaron de nuevo por el Apaporis hasta el Jirijirimo, navegando en una segunda ocasión por una porción de 35 kilómetros río arriba por el Cananarí caminando luego un tramo para llegar al Tepuy Isibukurí al que ascendieron para luego regresar a Soratama. Allí coincidieron con los botánicos Richard Schultes e Isidoro Cabrera (1922-?) y el experto en reptiles Federico Medem (1912-1984). Finalmente regresaron juntos a Bogotá el 26 de marzo (HAMMEN, 2016, p. 54-58). De esta travesía el geólogo recuerda que “hice una película y esta parece ser la primera que se filmó en la zona” (Hammen, 2016, p. 58). El formato fue super ocho. En 1989 el profesor Hammen realizó otra expedición amazónica por el río Caquetá entre Araracuara y La Pedrera y en 1992 participo de las expediciones al Parque de Chiribiquete (OROZCO, SALCEDO y DORADO, 2011, p. 119).

En los años setenta bajo el programa *Dissappearing World* de la Granada TV el productor Brian Moser filmó las ya mencionadas *War of gods* (1971) entre Tucanos y Maku y *Pirá-Paraná* (1971) entre los Barasana. En 1975 el austriaco Fritz Trupp produce

cuatro filmaciones entre Barasanas, Cubeo, Makuna y Makú y el explorador francés Patrice Framceschi filmó tempranamente *Cariba Cariba* (1976) y años después *Retourne chez macuje* (1996) ambas sobre los Juhup o makú del río Apaporis. Finalmente, sobre los Nukak hay dos producciones *Nukak-makú. Los últimos nómadas verdes* (1994) de la asociación público-privada Audiovisuales de Colombia y AVC Rainbow de Bélgica y *¿Por quién lloran los Nukak?* (1998) de la Iglesia Cristiana Nuevos Horizontes. Detalles sobre todas ellas pueden seguirse en otros trabajos (CABRERA, 2007, p. 89; CABRERA, 2010, p. 96-116). Sumándose una producción más sobre este pueblo *Guests of space* (2010) de Alba Mora Roca que muestra la situación del desplazamiento que vive el pueblo Nukak contada por los indígenas.

Otra filmación *Amazonía* (1971) de Luis Cuesta, es una cinta que destaca los aspectos turísticos de la selva amazónica, con un recorrido que va desde Leticia hasta Manaos. Luego se grabó *Safari al Amazonas* (1976) de Eduardo Ceballos España y finalmente *Del Amazonas al Orinoco*, una travesía por el río Amazonas hasta el río negro y de ahí por el río (HIGUITA y LÓPEZ, 2011, p. 66 y 150).

En los años ochenta se hicieron otras filmaciones, Enrique Forero realizó *Nosotros los Puinave*. Entre 1983 y 1987 la antropóloga Gloria Triana con el Apoyo de FOCINE y Audiovisuales realizó la serie *Yuruparí* que incluye “75 documentales de 25 minutos cada uno, todos en formato cine de 16 mm que fueron emitidos por la entidad Audiovisuales en la televisión nacional”, aunque hubo un porcentaje menor en video (HIGUITA y LÓPEZ, 2011, p. 138 y 144). Sobre la Amazonia se hicieron filmaciones en los Departamentos de Guainía, Putumayo y Vaupés, uno en cada de ellos (HIGUITA y LÓPEZ, 2011, p. 148).

El realizador de origen holandés Jan Willem Meurkens filmó *Lejos* (1996) un documental sobre la vida indígena y la organización en la zona del resguardo Yaigojé-Apaporis filmando en la comunidad Tanimuca de La Playa y adelantando un proyecto de formación audiovisual en la región. Meurkens también ha organizado un festival de documentales sobre la diversidad cultural en Bogotá que ha tenido varias versiones. La realización de *Lejos* tuvo como condición de los

indígenas que el cineasta viviera un tiempo con ellos, que no se filmaran elementos sagrados y que el resultado se presentara primero en la región. Su resultado fue brindar a los indígenas una nueva herramienta para divulgar sus vidas y sus derechos.

Unos años más tarde la antropóloga Lavinia Fiori contacta al realizador Pablo Mora Calderón para filmar *Crónica de un baile de muñeco* sobre la que se hicieron tres versiones con diferente duración y montaje para los realizadores (2003 - 90 min), para televisión (2004 - 50 min) y para los indígenas Yucuna una de 4 horas aunque inicialmente ellos plantearon hacerla de las 48 horas que dura el ritual idea desechada por ser imposible su materialización y que adicionalmente involucró el entrenamiento de algunos indígenas en un taller para que participen en la toma de sonido e imagen (MATEUS, 2013, p. 110-114).

Bajo la dirección del comunicador y magister en literatura José Antonio Dorado Zuñiga tratando de seguir los pasos de Richard Evans Schultes filmó *Apaporis. Secretos de la selva* (2010), en la que participó como comentarista invitado Wade Davis y como asesor el antropólogo Juan Guevara. La película que se presentó en varios festivales comienza con los comentarios de Davis sobre Schultes y transcurre con uso intenso del voz off intenta encontrar entre los indígenas el recuerdo de la presencia de Schultes para lo cual emplea algunas fotografías, tarea en la que tiene éxito pues encuentra vivo a un hombre cuyo hermano aparece en una de las fotos en compañía del botánico y manifiesta las preocupaciones personales del realizador por la conservación de la amazonia y sus gentes. Como material adicional se publicó un libro en coautoría (OROZCO, 2011). En la película se incluyen varios aspectos de la vida comunitaria el cultivo de hoja de coca y la preparación del mambe, el cultivo de la chagra y el procesamiento de la yuca por las mujeres y la preparación del veneno de cacería registrados en tres comunidades de río Apaporis: Unión Jirijirimo, Buenos Aires de Pacoa y La Playa.

La cadena de suicidios entre los jóvenes indígenas del Vaupés es el tema del último documental realizado hasta ahora bajo el título *La selva inflada* (2015 - 70 min), dirigida por Alejandro Naranjo las imágenes siguen la

vida de cuatro jóvenes indígenas estudiantes del internado en Mitú y sus dificultades de adaptación a la vida lejana de sus comunidades y familia como a las frustradas expectativas que educarse les plantea pues difícilmente pueden seguir con estudios superiores.

Una nueva experiencia en formato de video se adelantó recientemente. Esta involucra la formación de realizadores indígenas en su elaboración en el marco del proyecto Video de las Comunidades desarrollado en 2010 por la Universidad Central de Bogotá con apoyo del Ministerio de Cultura. Las comunidades involucradas fueron Piedra Ñi y San Miguel en la zona del río Pirá-Paraná y en Mitú y las realizaciones fueron tres Las Hormigas, La Pesca y El Morroco que muestran desde la óptica propia elementos de la vida indígena (MORA, 2015, p. 172-173).

EL CINE EN LA AMAZONIA BRASILEÑA

El pionero en hacer cine en Brasil fue José Louro, aunque en un comienzo fue fotógrafo de la Comisión Rondon durante el año 1915. En 1922 Louro recibió la instrucción del *Serviço de Proteção aos Índios* de fotografiar varios aspectos de los pueblos indígenas. Hacia 1927, como auxiliar en la Inspección de fronteras, filmó en el río Isana, recorrió los ríos Negro y Orinoco. Finalmente, en 1935 fue contratado como cinematografista por la Inspección de fronteras (LASMAR, 2008).

Dentro de las actividades de la Comisión Rondon y bajo la dirección de Luis Thomas Reis se hicieron registros sistemáticos fotográficos y cinematográficos de los indígenas brasileños (Tacca, 2011, p. 206; Camargo, 2013, p. 53-54). La filmografía de Reis incluye: *Os sertões de Matto-Grosso* (1912), *Expedição Roosevelt* (1913), *Rituais e festas Bororo* (1916) de 20 minutos y *Ao redor do Brasil - Aspectos do interior e das fronteiras brasileiras* (1932) que incluye *Ronuro, selvas do Xingu* (1924) de 15 minutos; *Viagem ao Roraima* (1927) de 10 minutos, *Parimã, fronteiras do Brasil* (1927) de 24 minutos, *Os Carajás* (1932) de 10 minutos, e *Inspetoria de fronteiras* (1938) de 80 minutos (Mathias, 2016, p. 117).

La última película *Inspetoria de fronteiras* (1938 - 98 min) tiene por escenario el Alto Río Negro - Vaupés; su realización fue apoyada por el Ministerio



Figura 3 – Marco de Fronteira do Brasil no rio Tiquié. Índios tuiucas e tucanos interessam-se vivamente pela máquina cinematográfica do major Reis. Fotos Charlotte Rosenbaum.

Fuente: Rondon, Candido Mariano da Silva. Índios do Brasil. Norte do Rio Amazonas. Tomo III. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura. Conselho Nacional de Proteção aos Índios. 1953, p. 224.

de guerra y el Estado Mayor del Ejército estando a cargo del mayor Luis Thomas Reis (1878-1940). Reis fue auxiliado en sus labores por Charlotte Sophie Rosebaum. Nacida en Alemania, hizo parte de la Comisión Rondon desde 1930, se naturalizó brasileña en 1934. En 1935 fungía como auxiliar del *Serviço do cine fotográfico* en la *Inspetoria Especial de Fronteiras*; en los años siguientes estuvo vinculada como empleada en el Ministerio de Guerra hasta 1950 (LASMAR, 2008). Parte de las imágenes correspondientes al Río Negro y Vaupés están recogidas en el tercer volumen de la obra *Índios do Brasil* publicado en 1953 (TACCA, 2011, p. 207). Algunas de las imágenes son fotogramas o cuadros de imágenes de cine (RONDON, 1953, p. 105-234). En la Figura 3 se aprecia a Thomas Reis con su cámara en compañía de un grupo de indígenas.

Al momento de la filmación el Inspector de fronteras era el Coronel Manoel Alexandrino

Ferreira da Cunha y la sede provisional de la inspección estaba en Manaos. La película *Inspetoria de fronteiras* comienza con un acto conmemorativo de la fundación de los colegios salesianos en la que participaron más de 1200 alumnos. Luego se muestran los trabajos en las misiones salesianas presentando las clases, los trabajos agrícolas con los alumnos, los talleres de carpintería, los ejercicios de gimnasia, el encuentro con los makú del Tiquié y los bailes de los Tuyuca del mismo río como se aprecia en Figura 4. Desde Manaos la cinta muestra el recorrido hasta Yavareté sobre el río Vaupés y hasta Santa Lucia en el río Papurí en territorio colombiano donde se produjo un encuentro entre los misioneros monfortianos que trabajaban en Colombia y los salesianos.

Igualmente, un viajero norteamericano llamado Gordon MacCreagh (1889-1953) cuya travesía probablemente tuvo lugar en 1922, dejó algunas



Figura 4 – Baile de los Tatuyo del río Tiquié. Fotograma. *Inspeoria de fronteiras* (1938).



Figura 5 – One of these is the autor. Fuente: MacCreagh, Gordon. *White Waters and Black*. Jonathan Cape, 1927.

fotografías en su texto que detallan aspectos del viaje y algunos elementos de la vida indígena (CABRERA, 2018, p. 164-165) una de ellas en particular lo muestra con su máquina de filmación aunque no se conocen estas cintas (Figura 5).

El médico y explorador norteamericano Hamilton Rice (1875-1956) filmó *No rastro do Dorado* (1924 - 55 min) que muestra el recorrido desde Manaos

por el curso el Rio Negro siguiendo hasta Boa Vista y luego Vista Alegre, intentando conocer el nacimiento del río Branco. Las imágenes muestran el trabajo científico, la logística empleada en la expedición como la radiotelefonía y el aeroplano y los obstáculos naturales del recorrido. Tiene una corta aparición de los indígenas de la región. Existe la versión original muda y una versión con el audio de un guion del relato cuya duración es 28 minutos pues hace parte de un programa televisivo llamado *Viajantes do tempo*. La filmación fue realizada por Silvino Santos y en su momento contó con uno de los mejores pues se empleó una cámara Ariflex 35mm que poco después sería la número uno del cine nacional brasileño, y película Easman Kodak (SOUZA, 2014, p. 13).

Esta y otras filmaciones realizadas por Silvino Santos (1886-1970) tuvieron como escenario la Amazonia. Nacido en el seno de una familia rica portuguesa. Era hijo del profesor, agricultor y político Antonio Simões dos Santos Silva y de Virgínia Júlia da Conceição Silva. Fue por la lectura de un libro que supo de la existencia del río Amazonas. Llegó con 14 años a Belém y trabajó en una librería adquiriendo una máquina fotográfica. En 1901 llegó a la misma ciudad el fotógrafo y pintor Leonel Rocha quien tuvo oportunidad de conocer al joven Silvino a quien convidó para trabajar como su asistente, siguiéndole en su viaje hasta Iquitos donde su jefe montó un estudio fotográfico en donde el muchacho aprendió el oficio. Luego de una temporada con su familia en Portugal Silvino regresó a Belém en 1903 y en 1910 se estableció en Manaos donde residía su hermano Carlos con quien fue a trabajar. Poco tiempo después tiene su propio estudio fotográfico en el centro de Manaos (SOUZA, 1999, p. 71-73).

Su aproximación al cine nació por la invitación que le hizo el cauchero peruano Julio Cesar Arana para que filmase en sus dominios del río Putumayo intentando contrarrestar las denuncias de esclavitud indígena del ingeniero norteamericano Walter Handerburg. Como Silvino no sabía de cine Arana le financió una estadía en París en los estudios de Pathé-Frères de los hermanos Lumiere en 1913. Después Arana mandó a Silvino para que compra una filmadora y dos mil metros de negativo. Durante la estancia en París Silvino Santos conoció a Ana María Shermuly hija adoptiva de Arana que había nacido en Perú, y quien pasaba temporadas



Figura 6 – Una escena del documental perdido Putumayo de 1918.

Fuente: Souza, Márcio. *Silvino Santos: o cineasta do ciclo da Borracha*. Rio de Janeiro. Funarte. 1999, p. 80.

largas en Europa y tenía buena cultura. El 30 de agosto de 1913 Silvino y Ana se casaron en Iquitos y la luna de miel fue en el río Putumayo donde Silvino estuvo filmando (SOUZA, 1999, p. 74-76). Conocida como *Putumayo* (1918) esta filmación se consideraba desaparecida pues los negativos originales se perdieron al hundirse el barco que los llevaba hacia Estados Unidos, conservándose apenas unas imágenes cortas una de las cuales se incluye aquí como Figura 6 (BRAÑAS, 2013, p. 17; SOUZA, 1999, p. 80-81; SOUZA 2014, p. 15).

El film *No paiz das Amazonas* (1922 - 140 min) es una cinta muda que muestra un poco de la vida cotidiana en Manaus, pero en especial se ocupa de las actividades económicas extractivas en la amazonia como el caucho, la castaña, el manatí, el pirarucú como también del cultivo del tabaco que se introducen en la cinta con un aviso previo (Figura 7). El legado de Silvino Santos es enorme.

Miles de imágenes fotográficas en negativo de vidrio, 83 cortometrajes, 5 documentales de metraje medio y 8 largo metrajes realizados entre 1921 y 1923 (SOUZA, 2014, p. 15) todos hechos en tiempos del primer ciclo del caucho que estaba terminando. Su legado se extiende a la primera productora local de cine, la Amazônia Cine Films (1918-1920) y a los innumerables cortos “domésticos” sobre la vida familiar de Joaquim Gonçalves de Araújo (1860-1940), dueño de una de las grandes casas comerciales del momento (COSTA y LOBO, 2005, p. 296).

No paiz das amazonas fue producida por J. G. Araújo quien tenía un hijo aficionado a la fotografía que participó en la dirección y edición del filme, aunque un investigador anota sobre los textos que hay controversia si son de Silvino o no (MEFFE, 2015, p. 227), en la filmación claramente señala que son “legendas de Agesilau de Araújo”; esta



Figura 7 – Recolectores de castaña. Fotograma *No Paiz das Amazonas* (1922).

cinta tuvo mucho éxito en Rio de Janeiro cuando se exhibió en el pabellón del Amazonas durante la exposición del centenario de la independencia en 1922. Con elegante ropa de explorador incluido su sombrero con apliques de cuero de jaguar la proyección fue fiscalizada por Silvino. En la puerta del teatro, algunos amigos bohemios, disfrazados de indios distribuyeron folletos ilustrados a los espectadores. Luego se proyectó en São Paulo y versiones en inglés, francés y alemán recorrieron Europa (SOUZA, 1999). En París como circunstancia excepcional su exhibición duró un mes cuando lo convencional eran dos o tres días y en el Cinema Palais de la capital brasileña duró cinco meses (MEFFE, 2015, p. 228).

Joaquim Gonçalves de Araújo tuvo en Manaus un negocio llamado *Manaus-Arte* especializado en equipos cinematográficos y fotográficos. La sección cinematográfica funcionó hasta 1934 y cuando fue desactivada Silvino Santos pasó a otro sector de la empresa. En 1932 viaja con la familia de J. G. Araújo a Portugal y filma el largo metraje *Miss Portugal y Terra Portuguesa*. En 1933 comienza el rodaje de su último largo metraje *Santa María da Vila Amazonia* que quedó inconcluso. Como material complementario Silvino Santos filmó eventos, viajes, fiestas y paseos de la familia de J. G. Araújo entre 1921 y 1960, material que quedó desarticulado e inédito. En Rio de Janeiro Silvino Santos realizó su segundo largo metraje llamado *Tierra encantada*, mostrado en el festival de la capital federal en 1922. Luego regresó a Manaus y documentó el golpe del teniente Ribeiro Júnior, material que reunía en 10

minutos imágenes reveladoras pero que se extravió en el *Instituto Histórico e Geográfico del Amazonas*. En vida recibió un homenaje en el marco del I festival norte del cinema brasileiro en octubre de 1969. Murió en Manaus en mayo de 1970. Sobre su trayectoria se realizó un documental titulado *Cineasta da Selva* (1997) dirigida por Aurélio Michiles que fue publicado en DVD en el año 2009 (STOCO, 2016, p. 42).

A nivel nacional e internacional el estreno de *No Paiz das Amazonas* fue así: 27 de diciembre de 1922 en Belém, 12 de enero de 1922 en Manaus, 22 de marzo de 1923 en Rio de Janeiro y el 8 de junio de 1927 en Lisboa (CALVO, 2017, p. 440). Aunque otros autores señalan que la exhibición pública en Manaus fue en el Teatro Amazonas en 1897 y que durante las primeras décadas la región fue recorrida por realizadores que hicieron filmaciones y exhibiciones de la vida cotidiana en la ciudad y la selva que incentivaron el surgimiento de salas fijas por los ríos Acre, Roraima y Rondonia (COSTA y LOBO, 2005, p. 295). En los años sesentas los cineclubes llevaron a un resurgimiento del cine amazónico apareciendo una publicación y años más tarde la realización de producciones documentales o de ficción con incentivo gubernamental como *Ajuricaba, o rebelde da Amazônia* (1976) del carioca Osvaldo Caldeira, *Mater dolorosa* (1980) del amazonense Roberto Evangelista y *O cineasta da selva* (1997) del Amazonense Aurélio Michiles y *Bocage o triunfo do amor* ambas (1997) de Djalma L. Batista (COSTA y LOBO, 2005, p. 296).

En la década de 1940 el SPI creó su dependencia de servicio etnográfico, cuyo propósito inicial fue la realización de trabajos etnográficos, la documentación fotográfica y el cine. En la dirección fue nombrado Harald Schultz (1909-1966), y con el paso del tiempo se sumaron otros prestigiosos antropólogos como Darcy Ribeiro, que trabajó entre 1947 y 1957; Roberto Cardoso de Oliveira, desde 1954, que trabajó en la zona Terena, en el sur del Mato Grosso; Eduardo Galvão, que investigaba en los ríos Isana y Vaupés en el Amazonas; y Mário Ferreira Simões, que trabajaba en la región de Carajá de la Isla del Bananal. Igualmente, participaron otros especialistas como Helza Cameu en etnomusicología, Joaquim Martins Ferreira en organización de programas médico-asistenciales y Walter Schuppisser en lingüística indígena (CASAS, 2005, p. 163; LIMA, 2010, p. 56).

Harald Schultz nació en Porto Alegre, era de ascendencia alemano-danesa, hablaba alemán, portugués, danés, y conocía el inglés. Realizó sus estudios básicos en Alemania entre 1915 y 1924. Había sido técnico del Departamento de Prensa y Propaganda responsable de la publicidad y propaganda de la administración de Getúlio Vargas, quien lo convidó para ser parte del SPI (CAMARGO, 2013, p. 63). En 1946 Schultz tomó los cursos de etnología brasileña impartidos por Herbert Baldus en São Paulo y colaboró con este como su asistente de campo, labor que sostuvo hasta que fue nombrado asistente de etnología del Museu Paulista en enero de 1947, vínculo que mantuvo hasta su muerte en São Paulo.

Muchos años después una nueva experiencia comienza en 1987 filmaciones; en ella se hace de los indígenas los realizadores, propuesta impulsada por la antropóloga Dominique Gallois y el realizador Vincent Carelli. Ellos no asistían a las filmaciones, permitiendo no solo la realización autónoma, sino el intercambio de experiencias entre los indígenas y el impulso de nuevas formas de acción (CABRERA, 2010, p. 92-94; Stoco, 2016, p. 87). Como sintetiza un investigador las películas de Video en las aldeas "ofrecen escenas y gestos de la vida cotidiana, no se limitan a entrevistas, producen nuevas formas de representar al 'otro', revelan al otro sin exotizarlo, practican realmente una 'filosofía de la alteridad' y, además de todo eso, son obras bien construidas desde el punto de vista de (nuestro) lenguaje visual" (QUEIROZ, 2008, p. 101).

El mentor de *Vídeo nas Aldeias* recuerda que existen más de 6 mil horas grabadas sobre 37 pueblos indígenas y 80 filmaciones, de las cuales 40 son de autoría indígena y que si bien el proyecto comenzó en 1986, fue a partir de 1997 que comenzó la capacitación de realizadores indígenas (CARELLI, 2011, p. 139). Para el año 2016 el metraje ya llegaba a 7.000 horas de 40 pueblos y 88 filmes (MATOS, 2017). Entre el inventario de esta experiencia sólo hay una filmación de nuestra zona de estudio *lauaretê, cachoeira das onças* (2006) que tiene una duración de 48 minutos y fue dirigida por Vincent Carelli y filmada por Altair paixão bajo la realización del *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Vídeo nas Aldeias y el Instituto Socioambiental*, recibiendo cinco premios entre 2006 y 2008 (www.videonasaldeias.org.br). En la filmación aparecen los indígenas Tariana y uno de

sus tuxauas, Adriano de Jesús, es entrevistado. La existencia de esta película es una coincidencia con el momento en que se adelantaba el proceso declaratorio de la Cachoeira lauretê como Patrimonio cultural del Brasil que se otorgó el 16 de octubre de 2006 (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2007).

TENSIONES DE LA FILMACIÓN

No suelen conocerse los conflictos o tensiones producidos durante la realización de las filmaciones. Sin embargo es conocido que en el caso de la película *Los Nukak: los últimos nómadas verdes* un incidente entre el Director Carlos Rendón Zipagauta y unas mujeres Nukak que el intentó besar puso en aprietos la filmación, evento que se subsanó con discusiones internas del equipo que terminó colocando como codirector de la filmación al belga Jean Cristhop-Lamy, quien hacia parte del equipo de filmación original pero no en esta posición. De seguro en algunas de las filmaciones hubo tensiones, pero ellas no debieron llegar al nivel que por ejemplo se tuvo en la filmación de la cinta *Fitzcarraldo* del director alemán Werner Herzog sobre la que un investigador recuerda:

Mientras los pasos con el gobierno peruano fueron relativamente sencillos para su meta con la comunidad awajun fue diferente. Pese a la oposición de los indígenas Herzog se alió con militares de la base Chávez Valdivia para solucionar las cosas por la buena o la fuerza. Instaló finalmente su campamento en julio de 1979 en terrenos de la comunidad de Wawaim. Ante las protestas les propone varios regalos y organiza las fiestas de Santa María de nieva esperando así conseguir su colaboración. En septiembre de 1979 y frente al reiterado rechazo del consejo de los ancianos en medio de una asamblea en wawaim Herzog tomó un arma de un militar y disparo para intimidar a los indígenas al techo de la maloca. Creyendo entonces que esto cerraba el capítulo de oposición a su proyecto. Pero al contrario selló la enemistad con el mismo. El 1 de diciembre de 1979 unos 500 indígenas de las comunidades aliadas armados de lanzas y fusiles captura los extranjeros y los embarca hacia Santa María de nieva en tanto que los demás prendieron fuego al campamento. La alianza con los militares dejó un ambiente de tensión en la zona. Finalmente, es en 1981 cuando la película se filma ya no en la zona del

alto Marañón sino en la región del río Ucayali con la colaboración de los indígenas shipibo-conibo (ROMIO, 2017, 219-221).

CONCLUSIÓN

El celebre realizador David MacDougall señalaba que “cualquier película que intenta revelar una sociedad a los miembros de otra y cuyos contenidos pueden ocuparse con la vida física de una gente o con la naturaleza de su experiencia social” puede asumirse como documental (MACDOUGALL citado en CABRERA, 2010, p. 85-86). O cómo bien lo anota otro investigador hay un “carácter fronterizo entre documentales y películas etnográficas” (MATHIAS, 2016, p. 46). Empero, hay cierta coincidencia en reconocer cuales son las filmaciones pioneras de corte etnográfico (CABRERA, 2010, p. 89-92 cf Mathias, 2016, p. 46-47).

El Alto Río Negro-Vaupés es una región remota en el interior de los territorios de Colombia y Brasil que se caracteriza por la enorme diversidad cultural. Esta circunstancia la hizo atractiva para exploradores, científicos (CABRERA 2015a; CABRERA 2018a) y misioneros católicos desde la segunda mitad del siglo XIX y primera mitad del siglo XX (CABRERA, 2002; CABRERA, 2009; CABRERA, 2015b; CABRERA, 2018b). Su diversidad cultural para unos, como la idea civilizatoria para otros, fueron las razones por la cuales de algunos de ellos se hicieron filmaciones. Todas las que se conocen responden al momento o época en la que fueron hechas, las películas de las primeras décadas suelen enfatizar la exuberancia de los bosques, sus potencialidades económicas y la actuación de actores externos como misioneros y su propósito evangelizador o la presencia de funcionarios gubernamentales y la presencia efectiva del Estado en la zona de frontera del lado brasileño. Los indígenas están en la mayoría de ellas pero no suelen ser el tema focal. El exotismo y su registro marcaron la época, circunstancia compartida con otras regiones del mundo como el África y el Pacífico Sur (GUARÍN, 2012, p. 59).

Un observador atento puede detectar, como lo indica la Figura 1, que al menos 16 pueblos aparecen en imágenes. Su vida cotidiana, sus rituales especialmente las danzas y su preparación es algo que puede seguirse en las filmaciones tempranas. Ya hacia finales del siglo XX los discursos visuales atienden a la preocupación ambiental, el derecho

de los pueblos a seguir con sus vidas y su papel como agentes que históricamente han contribuido a la preservación de los bosques pero sobre los que se extienden grandes amenazas. Sus tradiciones y cosmovisiones ya no son un elemento puramente estético sino que sus contenidos y sentidos se cuentan al espectador. Hasta mediados de los años ochenta lo característico de la filmografía es que su realización estaba en manos de agentes externos y sólo desde mediados de los años noventa se han involucrado indígenas en esta tarea a través de la formación de talleres. Siendo ellos quienes tienen la cámara en sus manos.

En este texto se traza un panorama de la filmografía en la zona del Alto Río Negro-Vaupés fronteriza entre Colombia y Brasil. Las producciones son dispares en sus contenidos o énfasis y discontinuas en la temporalidad de producción, pues es posible ver vacíos temporales en los registros. Adicionalmente, vale la pena considerar el desafío o dificultades que significaban en el pasado y aún hoy, pese a las mejorías técnicas, filmar en la Amazonia por las particularidades del clima, el aislamiento y los elevados costos. De cualquier manera todas estas imágenes que en un momento producen un disfrute por su estética, hoy son más que eso. Son un elemento de afirmación o valoración de las tradiciones que juega un papel en la lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de sus derechos territoriales y su supervivencia. Un análisis detallado de estos contenidos como de las condiciones técnicas de ángulo, composición, campo visual, iluminación, movimiento de la cámara y estructura narrativa que ya fue realizado para *No paz das Amazonas* (Calvo, 2017), es el paso siguiente por dar.

BIBLIOGRAFÍA

- Arhem, K. (1991). Los Makuna en la historia cultural del Amazonas. **Boletín Museo del Oro**, 30, 83-95.
- Brañas, M. M. (2013). Silvino Santos: arte y propaganda en la época del caucho. **Álbum de fotografías. Viaje de la Comisión Consular al Río Putumayo y afluentes. Agosto a octubre de 1912** (pp. 15-19). Lima: Centro Amazónico de Antropología Aplicada - CAAAP. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas - IWGIA. Tierra Nueva. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

- Cabrera, G. (2018a). Un siglo de fotografías del Alto río Negro, Vaupés, 1865-1965. **Boletín de Antropología**, 55, 151-190.
- Cabrera, G. (2018b). La fotografía de misiones y los indígenas del Alto Río Negro-Vaupés de Colombia y Brasil (1914-1965). **História Unisinos**, 1, 33-49.
- Cabrera, G. (2015a). La representación del indio Uaupé. Una lectura sobre su iconografía, **Boletín de Antropología**, 50, 3-32.
- Cabrera G. (2015b). **Los poderes en la frontera. Misiones católicas y protestantes, y Estados en el Vaupés colombo-brasileño, 1923-1989**. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Cabrera, G. (2010). Una aproximación a la filmografía sobre los pueblos makú. **Viviendo en el bosque. Un siglo de investigaciones sobre los makú del Noroeste amazónico** (pp. 85-116). Gabriel Cabrera Becerra (ed.). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Cabrera, G. (2009). La construcción del campo religioso en el Alto Río Negro-Vaupés, 1850-1950. **Prácticas, territorios y representaciones en Colombia 1849-1960** (pp. 149-172). Diana Luz Ceballos (ed.). Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Cabrera, G. (2002). **La Iglesia en la frontera: misiones católicas en el Vaupés 1850-1950**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Calvo de Castro, P. (2017). No paiz das Amazonas, análisis histórico-narrativo de una película pionera. **IV Congreso Internacional Historia, Arte y literatura en el cine en español y portugués** (pp. 438-449). CIHALCEP.
- Carelli, V. (2011). Os índios isolados no Acre e seus territórios. Povos indígenas no Brasil 2006/2010 (pp. 139-141). Beto Ricardo y Fany Ricardo (eds.). São Paulo: Instituto Socioambiental.
- Castaño-Uribe, C. (2017). Prospecciones arqueológicas en la Serranía de Chiribiquete: una aproximación al conocimiento ancestral del centro del mundo. **Colombia Amazónica**, 10, 69-97.
- Correa, F. (2000). **Amazonia amerindia. Territorio de diversidad cultural**, Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Correa, F. (1996). **Por el camino de la Anaconda Remedio**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Colciencias.
- Costa, S.; Souza, M.; Michiles, A.; Antunes, J. y Macedo, J. P. (2014). **Silvino Santos. Um regresso**. Manaus.
- Costa, S. y Lobo, N. (2005). Cinema no Amazonas. **Estudos Avançados** 53, 295-298.
- Davis, W. (2001). **El río. Exploraciones y descubrimientos en la selva amazónica**. Bogotá: Banco de la República. El Áncora Editores.
- Epps, P. y Stenzel, K. (Coords.). (2013). Upper Rio Negro: cultural and linguistic interaction in Northwestern Amazonia. Rio de Janeiro. Museu do Índio - FUNAI, Museu Nacional.
- Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano. S.f. **Historia del cine colombiano**. Bogotá.
- Dutra, I. (2011). A história da origem espiritual dos povos indígenas do Uaupés. **Tellus**, 21, 235-253.
- Gallo, L. A. (2008). **Diccionario biográfico de antioqueños**. Bogotá.
- Goldman, I. (1968). **Los Cubeo. Indios del noroeste del Amazonas**. México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Guarín, O. (2012). Exploración, ciencia y espectáculo. La cinematografía sobre la Amazonía en la primera mitad del siglo XX, **Revista Chilena de Antropología Visual**, 20, 56-78.
- Hammen, T. (2016). **Una vida vivida. Memorias de Thomas van der Hammen**. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Higueta, A. M. y López, N. (2011). **Memoria e imagen: cine documental en Colombia, 1960 - 1993**. (Monografía de Grado en Historia). Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Antioquia.
- Instituto do Patrimonio Histórico e Artístico Nacional. (2007). **Cachoeira de lauretê**. Brasília: IPHAN.
- Jackson, J. E. (1983). Identidad lingüística de los indios colombianos del Vaupés. **Lenguaje y sociedad**, 379-397.

Lasmar, D. (2008). **O acervo imagético da Comissão Rondon: no Museu do Índio 1890-1938.** Rio de Janeiro: Museu do Índio.

Mathias, R. (2016). **Antropologia visual.** São Paulo: Nova Alexandria.

Matos, D. (2017). Vídeo nas aldeias comemora 30 anos. **Povos indígenas no Brasil 2011/2016** (pp. 171-172). Beto Ricardo y Fany Ricardo (eds.). São Paulo: Instituto Socioambiental.

Mateus, A. (2013). **El indígena en el cine y el audiovisual colombianos: imágenes y conflictos.** Medellín: La Carreta Editores.

Meffe, R. (2015). A produção da Amazônia: o espaço amazônico e a domesticação de seus recursos naturais no cinema pioneiro de Silvino Santos. **III Tercer Congreso Internacional de Historia, Literatura y Arte en el cine español y portugués. Hibridaciones, transformaciones y nuevos espacios narrativos** (pp. 219-231). Emma Camarero y María Marcos (coords.).

Meikle, V. (2017). **Hacia el corazón del Amazonas.** Bogotá: Planeta.

Souza, M. (1999). **Silvino Santos. O cineasta do ciclo da borracha.** Rio de Janeiro: Ministerio da Cultura. Funarte.

Orozco, C.; Salcedo, E. y Dorado, J. A. (2011). **Aproximaciones al paisaje las bellezas escénicas naturales.** Rio Apaporis. Santiago de Calí: Universidad del Valle.

Paredes, I. (2015). El canasto audiovisual de la Amazonia colombiana. **Poéticas de la resistencia: el video indígena en Colombia** (pp. 163-179). Pablo Mora (ed.). Bogotá: Cinemateca Distrital, idartes.

Queiroz, R. (2008). Cineastas indígenas e pensamento selvagem. **Devires**, 2, 98-125.

Romio, Silvia (2017). Los awajún contra Herzog. Uso del conflicto en la construcción del liderazgo indígena. **Política y poder en la Amazonia. Estrategias de los pueblos indígenas en los nuevos escenarios de los países andinos.** François Correa, Philippe Erikson y Alexandre Surrallés (eds.). Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.

Sorensen, A. P. (1967). Multilingualism in the Northwest Amazon. **American Anthropologist**, 6, 670-684.

Souza, M. (2014). Algumas notas sobre o cinema de Silvino Santos. **Silvino Santos. Um regresso.** João Paulo Macedo (org.). Braga.

Souza, M. (1999). **Silvino Santos: o cineasta do ciclo da borracha.** Rio de Janeiro. Funarte.

Stoco, S. (2016). Um museu para Silvino Santos. **Cine Amazonas: o audiovisual em reportagens e entrevista** (pp. 42-44). Manaus: Editora Valer.

Stoco, S. (2016). Vídeo nas Aldeias. **Cine Amazonas: o audiovisual em reportagens e entrevista** (pp. 86-88). Manaus: Editora Valer.

Torres, R. A. et al. (2009). **Historia del cine colombiano 1897-2008.** Bogotá: Fundación Patrimonio Fílmico Colombiano.

Weiskopf, J. (2003). **Yagé. El nuevo purgatorio.** Bogotá: Villegas editores.

SOBRE O AUTOR

Gabriel Cabrera Becerra es Profesor Asociado del la Universidad Nacional de Colombia. Antropólogo, Magister en Historia y Doctor en Historia. A investigado sobre la etnografía e historia en la región del Alto Río Negro-Vaupés, en la frontera de Colombia y Brasil con énfasis en los pueblos makú y las misiones católicas y protestantes. Anteriormente publicó Los poderes en la frontera. Misiones católicas y protestantes, y Estados en el Vaupés colombo-brasileño, 1923-1989 (2015), Las Nuevas Tribus y los indígenas. Historia de una presencia protestante (2007), Iglesia en la frontera: misiones católicas en el Vaupés 1850-1950 (2002), En coautoria con C. Franky y D. Mahecha Los Nukak nómadas de la Amazonia colombiana (1999), coautoria con A. Gómez Fuentes documentales para la historia de la Amazonia colombiana Vol I. 1597-1844 (2012), Como editor Viviendo en el bosque. Un siglo de investigaciones sobre los makú del Noroeste amazónico. E-mail: gcabrerabe@unal.edu.co

FÚLVIO GIULIANO: ARTE, RIBEIRINIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS NO AMAPÁ (1962 -1983)

FÚLVIO GIULIANO: ART, RIBEIRINITY AND EDUCATIONAL PROCESSES IN AMAPÁ (1962 -1983)

**Cristiane Machado Corrêa Ferreira
PPGARTES-UFGA**

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o trabalho educativo e pedagógico de padre Fúlvio Francesco Giuliano (missionário do Pontifício Instituto das Missões ao Exterior - PIME). A trajetória artística, educativa e religiosa de pe. Fúlvio, na Amazônia amapaense, encontra-se assentada no recorte histórico entre os anos de 1962-1983. Neste período, suas pinturas retratavam temas sociais (mazelas humanas, moradia, migração e carências material da população); educativos (ensino catequético e laico) e sacros. Por todo modo, as ações no campo das artes e da missão religiosa no Amapá foram nutridas por grandes acontecimentos ocorridos no contexto histórico de turbulências sociais e políticas, vivenciadas do período do Território Federal do Amapá (TFA). Logo, os diálogos produzidos com moradores amazônicos favoreceram a aplicação do uso da imagem como mecanismo educativo para a fé e para a vida. Durante o percurso investigativo, Fúlvio empregou sistematicamente uma pedagogia visual como instrumento que desse conta de aproximar a Igreja a seus fiéis. Neste diálogo, o artista estabeleceu conexões comunicativas com grupos letrados e não letrados. Abordar isso favorece conhecer melhor práticas voltadas à educação e processos criativos a partir desse artista, no âmbito da história da educação na Amazônia.

Palavras-chave:

Arte/educação; Ribeirinidade;
Processo educativo; Fúlvio Giuliano.

Abstract

This article aims to discuss the educational and pedagogical work of priest Fúlvio Francesco Giuliano (missionary of the Pontifical Institute for Foreign Missions - PIME). The artistic, educational, and religious trajectory of fr. Fúlvio, in the Amapaense Amazon, is in the historical cut between the years 1962-1983. In this period, his paintings portrayed social themes (human ills, housing, migration, and material shortages of the population); educational (catechetical and lay teaching) and sacred. In any case, actions in the field of arts and religious mission in Amapá were nourished by major events that took place in the historical context of social and political turmoil, experienced in the period of the Federal Territory of Amapá (TFA). Therefore, the dialogues produced with Amazonian residents favored the application of the use of the image as an educational mechanism for faith and for life. During the investigative journey, Fúlvio systematically used a visual pedagogy as a tool to bring the Church closer to its faithful. In this dialogue, the artist established communicative connections with literate and non-literate groups. Addressing these favors knowing better practices aimed at education and creative processes from this artist, within the scope of the history of education in the Amazon.

Keywords:

Art/education; Ribeirinity; Educational process; Fúlvio Giuliano.

INTRODUÇÃO

No decorrer da história, os rios da Amazônia serviram de estradas para ocupação portuguesa e de outros invasores estrangeiros, assim como para a introdução da figura do missionário entre os nativos. Os fluxos dos rios testemunharam, desde o século XVI, a passagem de religiosos de diversas denominações e de credos diferenciados por esses lados dos trópicos. Na porção banhada pela foz do rio Amazonas, o Território Federal do Amapá (TFA) foi marcado pela vinda do Pontifício Instituto Missionário ao Estrangeiro (PIME), nos anos de 1948. A região habitada em sua maioria por comunidades indígenas, negros e caboclos, utilizando-se de uma economia baseada no extrativismo, na coleta do látex, castanha-do-Pará, sementes oleaginosas, toras de madeiras, minerais e criação de gado (DRUMMOND; PEREIRA, 2007). Esses agrupamentos nativos centralizam a mística comunitária ao ritmo íntimo de relação estabelecida entre humanos, floresta e cursos d'água (NETO; FURTADO, 2015).

O início do TFA é tido como momento de explosão demográfica e o aumento das demandas sociais, como saúde, educação, moradia e lazer. De tal modo, os planos desses missionários foram combater a falta de habitação, a baixa escolarização e principalmente atuaram no sentido de “resgate” da fé Católica. E, através dos rios de águas turvas, doce ou salobra¹ que os missionários usaram, prioritariamente, na condição de estradas e caminhos ao encontro de fiéis. Ao mesmo tempo em que adentravam em contato com a seara do universo simbólico dos rios.

Foi assim que em 1948, ao desembarcar de navio no Porto de Santana, cidade com o mesmo homônimo, que desceram os primeiros padres do PIME². O choque cultural deve ter sido revelador, visto que, diferentemente da sociedade europeia, os agrupamentos humanos da Amazônia essencialmente tiravam seu sustento do “mundo das águas” ao ritmo das cheias das marés (NETO; FURTADO, 2015, p. 176).

Com a chegada de padre Piróvano e de outros padres, na primeira incumbência das missões do Instituto no Amapá, aos poucos trouxeram consigo grupos maiores de missionários. E com estes, as intenções de propagação do Evangelho de Cristo às comunidades longínquas e ribeiras

do Território, imersas em religiosidade popular com grande número de santos “desconhecidos” e festejos religiosos de duvidosas intenções, que na prática serviam como pretextos para embriagues, danças tipificadas aos olhos dos missionários como inadequadas e que geralmente terminavam em pancadarias (GHEDDO, 1998, p. 26). Apesar da maioria da população ser considerada católica, a Igreja classificava a Amazônia “como área de cristianização imatura”, esclarece Lobato (2014, p. 152), por não confessar os mesmos preceitos religiosos da Igreja Católica Romana.

É neste aspecto que o PIME construiu sua plataforma de atuação religiosa, no combate ao “confuso” estado de coisas fora do eixo e atuou na propagação da doutrina, através de processo de fé e de instrumentos educativos na região da Amazônia amapaense. O projeto de refinamento da fé concorreu para o incentivo da vinda de jovens europeus para o Brasil, dentre eles Fúlvio Giuliano (FERREIRA; SOUZA, 2007). Fúlvio detinha formação em edificações e conhecimento artístico em pinturas que logo apresentou-se como exímio pintor sacro, com intuito de decorar com passagens bíblicas as capelas e igrejas. Há de se considerar a existência de poucos registros da atuação de outros pintores³ na época, que realizassem este estilo de pintura na região de Macapá, Santana, Porto Grande e outras freguesias da Prelazia de São José de Macapá.

Quando desembarcou no Porto de Santana, em junho de 1962, o missionário Fúlvio Francesco Giuliano depara-se com uma comunidade tradicionalmente que subsistia da pesca, caça e coleta de frutas, porque a vida diária estava atrelada ao rio e seu entorno (NETO; FURTADO, 2015, p. 178). Neste período o TFA vivenciava contexto histórico nutrido de transformações econômicas, políticas e sociais. Diga-se de passagem, que as ocorrências políticas e sociais demarcaram chave de análise para fundamentar as observações de Fúlvio Giuliano. E a partir delas, produzir diálogos e reflexões da vida dos amapaenses, em seus costumes, crenças e ritos de um universo simbólico o qual ele imergia.

Na pesquisa *A pintura de Padre Fúlvio Giuliano: história e contribuição na Arte Amapaense*, Ferreira e Souza (2007) apontam um conjunto da obra pictórica de Padre Fúlvio e está dividida

em três fases distintas: a Fase Social; os Grandes Murais; e a Iconográfica. Sendo que, para o momento, trataremos apenas de três pinturas, por considerá-las mais representativas para o debate (duas da Fase Social e uma pintura dos Grandes Murais) da trajetória de Fúlvio Giuliano, no espaço temporal de 1962 -1983.

A escolha do recorte abarca desde a chegada de Fúlvio ao Amapá até seu retorno à Itália, período que fora registrado momentos em que colaborou na condição de arquiteto das obras na Prelazia de São José de Macapá, na construção do Hospital São Camilo e São Luiz, de escolas, capelas, igrejas e quando trabalhou como professor de artes e desenho técnico no Colégio Amapaense. O contexto também abrange a experiência de Fúlvio como candidato ao sacerdócio até sua atuação como Vigário na Paróquia de Nossa Senhora de Fátima e Santa Ana, no Distrito de Vila Maia (FERREIRA; SOUZA, 2007).

Fúlvio Giuliano acompanhou e registrou de perto vários eventos históricos ocorridos no Amapá em seus quadros, exercitando sua pedagogia educativa baseada na centralidade das imagens; ao contrário de outros artistas à época que se esmeravam em pintar a paisagem natural da Amazônia - em seu aspecto romântico - fortemente ampliado com a fundação da primeira Escola de artes amapaense, Cândido Portinari, em 1963. Criada pelo artista plástico Raimundo Braga de Almeida (R. Peixe) com o apoio de outros artistas locais como Mario Barata, Donato dos Santos, Carlos Nilson e Nina Barreto (Idem, 2007).

Para este debate utilizo a pintura como documento histórico, que representa a realidade do TFA. Cecatto e Fernandes propõem ler pinturas como “teias culturais do tempo e espaço estudado” (CECATO; FERNANDES, 2012, p. 02). Os autores reforçam ainda que a imagem é cada vez mais empregada em estudos historiográficos, para elucidar fatos do tempo passado ou como fonte de pesquisa que remonta determinado período histórico, considerando a importância de cruzar essas fontes pictóricas com cartas e outros documentos históricos.

Em seguida, destaco a prática pedagógica de Fúlvio Giuliano e as estratégias utilizadas, a fim de propagar o evangelho, alfabetizar crianças e adultos, seja por meio de grandes encontros

com a comunidade letrada e não letrada ou em pequenas rodas de conversas. As três obras elencadas retratam concomitantemente, mazelas humanas, questões políticas e agrárias, bem como a religiosidade popular. A partir delas, o pintor evidencia os costumes das comunidades ribeiras dos municípios de Santana, Macapá e Porto Grande (locais de presença marcante de agentes do PIME).

HISTÓRIA MISSIONÁRIA ENTRE DIÁLOGOS SOCIAIS E ARTÍSTICOS

Fúlvio Giuliano veio para o Brasil depois de dar baixa do serviço militar obrigatório e com apenas 23 anos de idade já somava farta bagagem de experiências, no âmbito do mundo do trabalho. Sua jornada para o Brasil durou 16 dias de longa viagem pelo Oceano Atlântico, “abordo de um navio “pirata” com 1200 sacos de cimento e dezenas de toneladas de barra de ferro para iniciar o trabalho de Cândia no Amapá” ainda na travessia “carregava sua caixa de cores e seus pincéis agora inseparáveis” (ROLLI , 1995, p. 14). Na travessia, pintou diversas telas em pleno oceano, e ao chegar em Santana disse: “o primeiro chão brasileiro em que pisei”⁴, e observando em volta percebeu que ali teria terreno para desenvolver seu trabalho missionário e artístico. A embarcação saía da Europa rumo ao Território Federal do Amapá com objetivo de transportar minério de ferro extraído das minas de Serra do Navio, pela empresa Comércio de Minérios de Ferro e Manganês, ICOMI.

A vinda de Fúlvio para a Amazônia foi feita a convite de seu amigo missionário Dom Aristides Piróvano (primeiro Bispo da Prelazia de São José de Macapá), sob o comando do PIME, que marca presença muito forte e influente, nos Estados do Pará, Amapá, Amazonas, Paraná, Sergipe, Mato Grosso e São Paulo. A região do Amapá era considerada pelos pioneiros como a missão mais isolada e difícil. Porém, por meio de seus padres e religiosos o PIME realizou empreitada significativa durante seus mais de setenta anos de atuação neste lugar. Obviamente, padre Fúlvio participou intensamente na construção dessa história de sacrifício, ardor missionário e de solidariedade humana, abarcando uma gama de conhecimentos técnicos, educacionais e artísticos em sua trajetória pelo Amapá.

Começou a pintar em 1955, em Milão, Itália e, quando estudante, participou pela primeira vez de uma Coletiva de artes em 1958. Como soldado em Montana, pintou muito, ilustrando a vida militar (FERREIRA; SOUZA, 2007). Alguns quadros de sua autoria encontram-se espalhados em Macapá e Santana. Outros estão pelo mundo todo, da Guiné Bissau à China, nas igrejas no meio da floresta e nas catedrais das grandes cidades. O fato é que o trabalho de padre Fúlvio é uma lide ininterrupta.

Dom Aristides Piróvano, Bispo de Macapá neste período, o encarregou das construções da Prelazia, especialmente da construção do Hospital-Escola São Camilo e São Luiz. Construção que dirigiu desde os alicerces até sua completa conclusão, ao lado de Marcelo Cândia, trabalhando juntos durante sete anos (CITTERIO, 2006). Portanto, assim como outros missionários em atuação no Amapá, Fúlvio não se deteve exclusivamente ao trabalho missionário, nem somente ao ato de evangelizar. Pelo contrário, fez-se educador e educando, empregando diversos esforços, habilidades artísticas voltadas a promover nos habitantes a perspectiva de serem indivíduos dotados de potência criativa. Para tanto, era preciso criar trilhas, para o desenvolvimento de seus talentos e para a apreensão de técnicas em pinturas, talho em madeira, bem como técnicas empregadas na construção civil, montagens de grandes obras estruturais e congêneres. Trabalhos voltados para as comunidades e, em especial, o ribeirinho, povo carente de tudo, mais cheios de esperança e boa vontade.

Contudo, a expressão maior de seu trabalho exercido em terras brasileiras, de seu embarque no navio para a Amazônia, de sua passagem por Belo Horizonte, seu retorno ao Amapá, até seus últimos dias em seu país natal, foi com toda certeza a pintura e os seus processos educativos e evangelizador na Amazônia, em todas as suas fases de produção autoral. O ensinar era uma missão, afirmou Dom Aristides:

Non è dato sapere come ciò sai possibile, ma nei sette anni di permanenza nella Missione di Macapà Fulvio non si limita a costruire e dipingere strutture e edifici, ma si dedica anche ala catechesi dei ragazzi. Ogni sabato pomeriggio raduna sotto una grande tettoia di plaglia circa de 200 ragazzi per raccontare loro da estori dela Salvezza (ARISTIDES apud EDITRICE, página,07, 1995) ⁵.

Em meio a tantas obras arquitetônicas e artísticas, não esqueceu sua missão evangelizadora, era um pedagogo nato, colocando-se à serviço da igreja e da educação de jovens e crianças da comunidade, utilizando os seus dotes artísticos e o carisma para propagar a palavra de Deus aos fiéis. Os trabalhos de pintura, muitas vezes de caráter forte, retratavam o homem em toda sua miséria de vida. Mas, acreditando na existência de uma esperança na salvação da alma e do ser carente de palavra, afeto, justiça.

PALAVRA E IMAGEM: AS DUAS JANELAS DO ESPÍRITO

A imagem e a palavra, dois elementos importantes para a comunicação humana, são grandes geradoras de mensagens e códigos. Na sociedade moderna, a imagem percorre rapidamente pelas redes sociais, em cartazes, revistas e mídias, alcança um público amplo e diversificado. Esta forma de comunicação atinge espaços onde a palavra falada, simplesmente não consegue alcançar (MONDZAIN, 2003).

Então, as imagens como representação visual (desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as produções cinematográficas) são ferramentas para retratar e registrar momentos importantes das sociedades atuais e das décadas passadas (SANTAELLA, 2012, p. 15). O primeiro domínio das imagens, ressalta, “são objetos materiais, signos que representam o nosso meio ambiente visual” (Idem, p.13). Em discurso, a arte tomou força para o ensinar e o doutrinar e abeirou o seu amplo alcance na representação do evangelho, por meio das imagens, pelo fato do observador não precisar ser alfabetizado para interpretá-las ou compreender a “passagem” em questão, pois quando a imagem fala por si só revela a profundidade da mensagem representada (MONDZAIN, 2003).

Assim, compreende-se que, por meio do gênero imagético tradicional, pintura e fotografia são evidências relevantes para analisar a força a imagem no exercício do processo de inserção da espiritualidade e da arte (SANTAELLA, 2012, p. 14). Os ribeirinhos da Amazônia se encantavam com as pinturas do jovem construtor, que mostrava as realidades ribeiras e muitas vezes representando-as através do evangelho. E neste processo de evangelização a imagem foi o principal instrumento utilizado por Fúlvio, na catequização e ensino da

arte e das doutrinas da Igreja Católica PIME, sendo o pioneiro da pintura sacra no Amapá, afirma Pe. Claudinho (2019). A pintura nos quadros de Fúlvio, desde sua chegada ao Estado do Amapá, retratou claramente a doutrina da Igreja católica e as mazelas presente nas comunidades precárias do amazônida amapaense, em especial, da cidade portuária de Santana.

Além de quadros e painéis, houve a produção literária de dois livretos ilustrados, intitulados “Chegou até nós o reino de Deus”, e “Igreja dos Apóstolos”, com gravuras voltadas para as primeiras orientações da fé. Mais adiante, Fúlvio escreveu subsídios teológicos para dirigentes de comunidades cristãs dizia o artista que “a Igreja precisa de imagem. O evangelho é narrado em imagens e parábolas; deve e pode tornar-se visível através da imagem” (FERREIRA; SOUZA, 2007). Daí criando um lema próprio: há uma profunda intuição que acompanha o anúncio da Igreja desde os primeiros séculos: a palavra demonstra, a imagem mostra. Palavra e imagem, no mundo todo, são as duas janelas do espírito (MUNDO E MISSÃO, 2006). O uso da ilustração e da linguagem visual em seus cadernos de catecismo evidencia que para Fúlvio era importante ilustrar cada cena historizada por ele, em folhas avulsas ou qualquer outro material. A revista Mundo e Missão transcreve relato oral de Fúlvio a respeito da dinâmica dos mutirões de ensino das artes:

Todo sábado, ao meio dia, eu reunia, em um grande galpão, cerca de 200 jovens. Utilizava uma enorme lousa e giz colorido para lhes contar a história da salvação, o amor de Jesus, sua vida e seus milagres. Lentamente desenhos super-coloridos e algumas frases do evangelho cobriam toda lousa. Os jovens, muitos deles sentados em longos bancos de madeira, com um pedaço de compensado sobre os joelhos, transformavam-se em pequenos artistas e, ao mesmo tempo, aprendiam a amar Jesus e a Igreja, e a tratarem-se como irmãos (FÚLVIO apud MUNDO E MISSÃO, 2006, p. 18).

E justamente desse entrelaçar de experiências que, de certo modo, se sintetizam o fazer artístico. Em Barbosa (2010, p. 32), observa-se que a construção do conhecimento de mundo e suas sensações são absorvidas pelo produtor (temas são gerados), a experiência é feita (decodificação de objetos) e o resultado é expresso em produções (por meio do uso de linguagens visuais). Ensinar através da imagem, do desenho e das representações da vida diária das comunidades era inovador para

uma época em que a educação ainda estava em processo de reorganização e implantação para todos no Amapá.

No entanto, sua missão em Terras Tucuju⁷ tinha um propósito. Não era apenas mais um missionário estrangeiro, e sim um artista em missão, preocupado em divulgar as mazelas do povo e promover a formação espiritual, social e humana. Pois, foi através da imagem que Fúlvio ornou igrejas, pintou: santos e velórios, em especial os enterros de padres e os infortúnios do povo ribeirinho em suas mazelas humanas.

E, percebendo a necessidade de expandir o projeto de “dar beleza” aos templos católicos recém-construídos, Fúlvio carecia de alunos, pessoas dispostas a receber e desenvolver técnicas e propostas no campo das artes plásticas. Deste desejo fundou, quase que simultaneamente, as escolinhas de arte: Escola de Pintura São Sérgio (em Macapá) e a Oficina de Pintura Nazaré, em Santana (FERREIRA; SOUZA, 2007, p. 12-13).

O carisma e a genialidade do artista Fúlvio Giuliano ganharam mais força e reconhecimento diante de seu compromisso com o embelezamento das igrejas e com o serviço das missões as quais fora destinado. Exercia uma pedagogia diferenciada ao trabalhar com seus catequizandos, aplicando dinâmicas de compreensão e criticidade do tema apresentado antes de expressá-lo em quadros e murais. Esse processo pedagógico empregado por ele, em suas oficinas de pintura, tinha como objetivo aproximar a Igreja de seus fiéis por modos diferenciados de evangelização, que seria: o fiel mantém contato com determinado trecho da Bíblia, depois é levado a representá-lo (Idem).

E nessa reflexão, a expressão de assuntos transmutados em pinturas tornava a compreensão favorável, clarificando os debates como não poderia de deixar de ser, elucidando formas alternativas de passar a mensagem, por meio do emprego da imagem. Fenômeno comunicativo para além do uso convencional das palavras ou da escrita, mostrando através da imagem, outras possibilidades, de narrar transformações urbanas das comunidades que cresciam no trabalho e na fé cristã. As escolinhas e oficinas de pintura eram realizadas com alunos do entorno das igrejas, com auxílio de pessoas com certas habilidades manuais, com crianças ou com interessados nas

práticas artísticas. Na sua prática pedagógica, utilizava recursos de ensino como retroprojetores, tipos variados de pincéis e tintas. Destes últimos fez uso constante para dar formas aos grandes murais de igrejas e para ampliar desenhos de cores e formatos diversificados.

As oficinas eram táticas comuns para elaboração de reflexão de conteúdo, processo de criação e ensino das artes sacras. Tinha uma didática própria, primeiro a reflexão do tema, produção dos trabalhos e compreensão da mensagem, isso se confirma nas ideias de Barbosa (2010, p. 13): “[...] a arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação entre arte e público”. Portanto, acredita-se que a educação e as estratégias trazidas na década de 1970 por Padre Fúlvio têm um cunho pedagógico altamente sensível, com aulas no uso de técnicas consagradas de pintura voltadas ao povo das periferias.

Como estratégias nas aulas de pintura, Padre Fúlvio Giuliano levava seus alunos a conhecerem a fundo a história de cada personagem e os fatos que circundavam determinado trecho da passagem bíblica, assim como os ensinamentos que poderiam ser transmitidos nas telas, murais e nos talhos em madeiras elaborados e confeccionados durante as aulas. Estes momentos iniciais de estudo dos personagens buscavam a primazia material e espiritual nos trabalhos manuais, assim, ele ensinava o desenho e pintura. Dito isto, para ele, era essencial conhecer primeiro a história para depois expressá-las em telas. Dentro dessa atmosfera, enfatiza-se a importância da expressividade empregada nas produções, compreendidas por Fúlvio Giuliano não como motivos de mera decoração estética, e sim como fontes de transmissão de um acontecimento histórico ou religioso (FERREIRA; SOUZA, 2007).

AS FASES DE PRODUÇÃO

A produção artística de Padre Fúlvio no Amapá, visivelmente, sofreu mudanças nas dimensões: temática, pedagógica e metodológica. De acordo com a pesquisa de Ferreira e Souza (2007), a trajetória artística de Padre Fúlvio é dividida em três fases distintas. A primeira fase (1963-1975) retrata o ribeirão e seu cotidiano, suas festas, seus ritos sacros, rituais fúnebres e o misticismo

religioso, somado a temas de cunho social. Na segunda fase (1976-1985), a produção de Fúlvio concentra-se na pintura de grandes murais para “enfeitar” as enormes paredes das igrejas de Macapá, Santana e Porto Grande no Amapá, a qual passou a usar a imagem e transmitir diretamente por meio de traços/cores as mensagens da vida de Jesus Cristo, seus ensinamentos e ao mesmo tempo, relacionando com a vida e costumes do lugar. E a terceira e última fase de pintura do artista é a etapa da pintura bizantina - o ícone. Esta, estimulada a partir da trajetória de sacerdote e paralela aos vários momentos de enfermidade mais acentuados (REVISTA MUNDO E MISSÃO PIME, 2006). Daquele momento em diante decidiu dedicar-se apenas à arte similar à icônica, despontando-se com maior fervor e dedicação. Didaticamente, a terceira fase de pintura de Pe. Fúlvio data no ano de 1986 até sua morte em junho de 2007.

Por todo modo, analisar pinturas da primeira e segunda fase de Fúlvio Giuliano, destacando elementos do cotidiano do amapaense, representados em suas mazelas humanas e diálogos equivalente com imagens que transmitem: as necessidades materiais e espirituais do povo sofrido; a caracterização do fenômeno da morte, dos velórios de populares, sacerdotes e os confrontos entre a realidade vivida pelo povo e o ensinamento prescrito nos evangelhos. Nesta perspectiva, questionaremos se Padre Fúlvio utilizava de mecanismos de promoção e fomentação de experiências dentro do campo da arte-educação e das questões sociais para fins didático-religiosos, na intenção de amenizar o sofrimento e as angústias do amapaense, fazendo-o refletir sobre sua própria ação como indivíduos e cristãos.

Pe. Fúlvio foi, com certeza, um dos maiores artistas de sua época no Amapá, possuindo um estilo próprio e único daquele período, retratando a realidade vigente, fazendo de seus quadros verdadeiras fontes bibliográficas, no que tange aos aspectos relacionados à realidade cotidiana do povo ribeirão, como retratado na obra *Último Sacramento* (Figura 01), de 1975, em que Pe. Fúlvio se retrata ao lado de personagens humildes, com aparência de dor e sofrimento; as características do ambiente apresenta aspectos típicos da realidade ribeirinha: o telhado

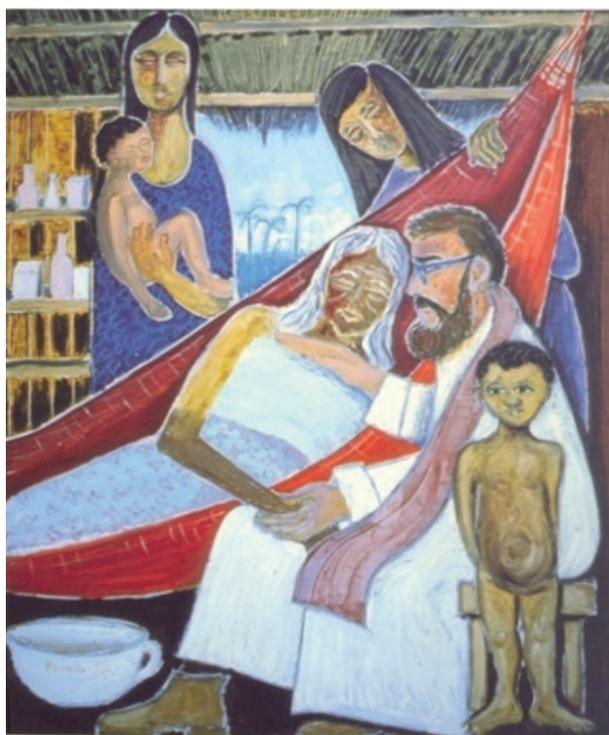


Figura 1 – O último sacramento (1975). Óleo sobre tela (70x100 cm). Fúlvio Giuliano. Macapá –AP.
Fonte: Arquivo da autora.

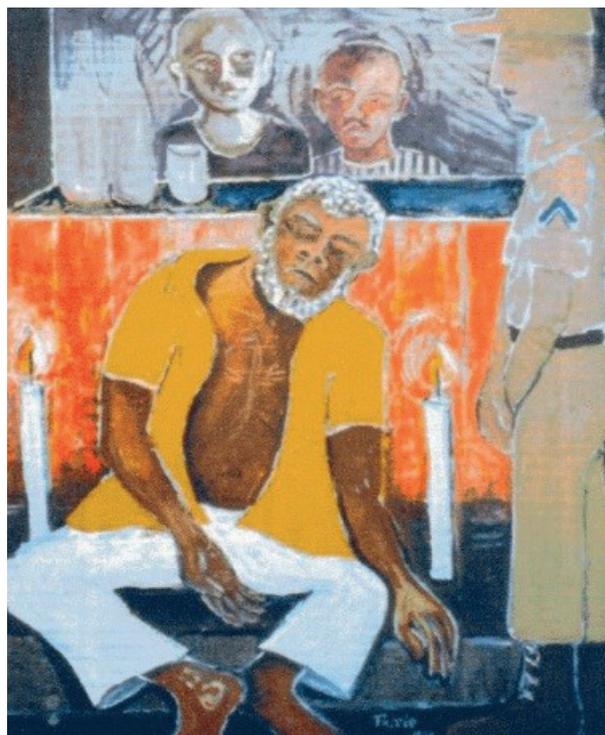


Figura 2 – Detalhe da obra: Assim morreu Pracaxi (1975). Óleo sobre tela (70x100 cm). Fúlvio Giuliano. Macapá –AP.
Fonte: Arquivo da autora.

coberto por palhas, a casa de madeira, a rede, o tamborete, as crianças despidas, o penico e a paisagem bucólica ao fundo.

Nas suas telas pintou o homem que era, pois, além de arquiteto, artista e padre, Fúlvio era, acima de tudo, humilde, solidário, simples, apaixonado pela arte - um místico e um verdadeiro evangelizador - soube usar genuinamente sua formação religiosa e suas habilidades artísticas em prol da aproximação com a comunidade fazendo-os sentir a importância de sua existência naquele lugar. Fúlvio dizia com convicção: “O belo é belo em qualquer lugar, como o verdadeiro e o bom” (REVISTA MUNDO E MISSÃO PIME, 2006). Portanto, podemos tirar sempre uma lição de seu talento, pois, “toda arte feita com amor e de uma maneira correta, deixa alguma lição para os que sabem vê-la de maneira correta. Seria presunção dizer que minha arte ajudou em alguma coisa” (Idem).

Certamente suas obras marcaram de alguma forma a arte sacra no Amapá, pois elas eram feitas especialmente para transmitir uma mensagem social e espiritual, sempre com objetivo de engrandecer a fé e a esperança dos

que procuravam nas imagens conforto na busca de algo maior. De tal modo, para compreender esses aspectos sociais e culturais nas suas obras, discutiremos três pinturas: “Assim morreu Pracaxi” (1975), “Benedito acabou de sofrer” (1975) e “A fuga do povo de Deus” (1985). Obras que retratam o olhar artístico e humano de um estrangeiro, que se propôs a pintar a sociedade amapaense da época, os costumes e as vivências locais. A análise dos trabalhos de Fúlvio tem a intenção de levantar questões sobre os temas, a forma como representava a morte, o trabalho e a pobreza do homem.

ASSIM MORREU PRACAXI (1975)

Obra criada em 1975 (Figura 02), “Assim Morreu Pracaxi” tem como temática a miséria humana representada através da morte, apresentando debate de caráter social e filosófico. Talvez, essa presença insistente da morte venha se relacionar com as experiências traumáticas da guerra, mas, no entanto, “a obra faz parte da primeira fase de pintura de Fúlvio Giuliano, a social” (FERREIRA; SOUZA, 2007). Nessa etapa, o artista abordou principalmente a vida cotidiana

do povo amapaense, os ribeirinhos, as moradas, as adversidades, entre outros. Além da questão de tratar os sentidos prescritos pelo fenômeno da morte. O próprio Fúlvio destacou em entrevista ao jornal *Correio Popular* que:

encarno a realidade sem fantasia. Muitas vezes a vida se apresenta vestida de trágico, de miséria e eu procuro passar isso para as telas. A morte está muito presente nos meus trabalhos por considerar que ela é a porta da vida, como um caminho para a nova vida. Sem entrar na questão filosófica, digo que a morte significa vida baseada na fé de ressurreição e da vida eterna. Isto é um mistério que prefiro crer sem entrar em questionamento (FÚLVIO GIULIANO, 1985).⁸

Nessa perspectiva, Pe. Fúlvio expõe seu caráter humanístico ao retratar o homem despojado de suas vaidades. Em “Assim morreu Pracaxi”, considerada talvez a tela de maior preferência do nosso artista, ele retratou de perto a morte repentina de um senhor de idade mediana que vivia quase sempre alcoolizado pelas ruas do município de Santana-AP. Representando com detalhes o chocante, lastimável e triste fato. Uma cena que figurava a situação de abandono e miséria, ao mesmo tempo dava testemunho da solidariedade das pessoas do estabelecimento que mesmo no ambiente de bar (geralmente espaço de patilha e confraternização) trouxeram velas e improvisaram castiçais para demonstrar respeito religioso e de afeto ao corpo desfalecido de Pracaxi. Desse modo, com relação à narrativa do fato, Fúlvio disse:

Pracaxi vivia alcoolizado. Um dia passava pela beira da rua, vi um homem sentado na calçada. Atraído pela curiosidade, aproximei-me e vi que Pracaxi havia morrido embriagado, o povo velando seu corpo com duas velas acesas e ao seu redor um guarda esperava a hora de Pracaxi seguir outro rumo. Esta cena me marcou muito. Vi a solidariedade e o respeito pela morte.⁹

Assim, é possível perceber toda empatia do Padre ao outro; além de ser registro do sincretismo religioso e a postura de espanto do observador ao fundo da pintura. Em “Assim morreu Pracaxi”, é perceptível o uso de cores vibrantes (evidenciadas nos traços em amarelo e alaranjado). Os amarelos empregados na camisa que sobressaem o corpo defunto, exibindo a miserabilidade de um homem sem muitos cuidados ou quem sabe um “sem lar”. De fato, os poucos detalhes da vestimenta do morto destacam um sujeito que não estimulava muito o olhar dos que o

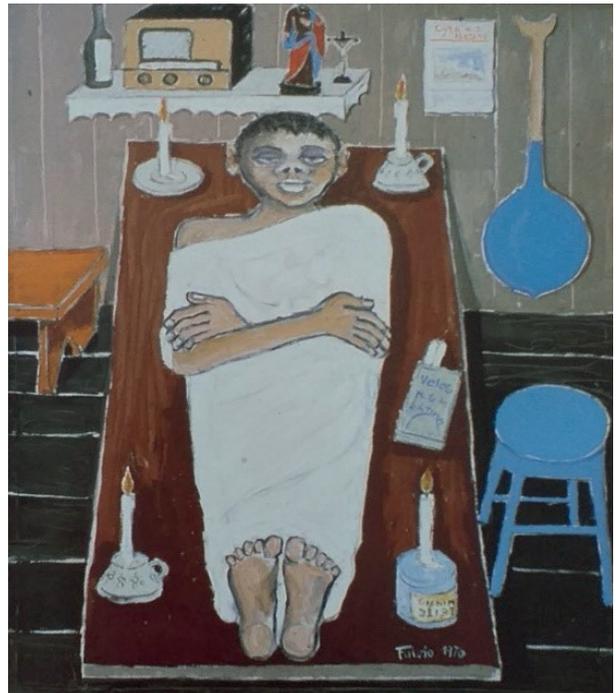


Figura 3 – Detalhe da obra: *Benedito acabou de sofrer* (1975). Óleo sobre tela (70x100 cm). Fúlvio Giuliano. Macapá –AP.

Fonte: Arquivo da autora.

cercavam em vida. Também fica muito claro que o balcão do bar dividia a cena em dois planos: um que limitava as pessoas do bar ao acesso ao cadáver e em outro plano a autoridade policial tomando as providências cabíveis diante do fato.

O policial, com as insígnias da Guarda Territorial do Amapá (a polícia local), representa a presença tardia do Estado. Porém, a soma dos planos alongava o espaço temporal da cena, dando-lhe sentido de movimento. Cenas de movimentos perceptíveis nas chamas das velas acesas, nos copos de vidro e garrafas de bebida alcoólica ainda à espera de serem utilizadas pelo próximo freguês; os dois atendentes postos em vigilância (um em guarda do patrimônio do estabelecimento e o outro em vigília de “corporepresente”). Fúlvio dizia que toda a cena resultava na espera do momento de Pracaxi seguir o curso natural e inegável da vida. Mesmo aparentando ser um desvalido, a antologia da pintura rompe modelos de estética e coloca, ali, Pracaxi, morto e desumanizado, no centro das atenções.

BENEDITO ACABOU DE SOFRER (1975)

Na obra “Benedito acabou de sofrer” (Figura 03), Fúlvio dialoga com a representação do espectro da morte. Pobreza e miséria compartilham da

cena. A obra integra-se ao conjunto de trabalhos pictóricos dentro da fase social do pintor. Assim, nesta pintura, Fúlvio chama atenção aos detalhes de desprovemento da casa mortalha de Benedito.

O ribeirinho Benedito, com os olhos abertos aparece velado em uma residência tipicamente amazônica com descrições muito próximas aos escritos¹⁰. Os poucos objetos presentes na casa do falecido apontam seu *modus vivendi*: não consumista, desprovido de posses materiais além das que precisava para sobreviver. O remo como parte dos artefatos da vida evidencia que o sujeito morava às margens de um rio.

Seu corpo posto em uma tábua aparentando estar em uma mesa exercia impacto. Porém, a cena leva a crer que o morto morava distante de centros urbanos, e carente de serviço funerário como os que não de existir na cidade. As velas postas em pires e xícaras ao lado do morto representavam que naquelas comunidades ribeiras não havia muito distanciamento entre o mundo dos mortos e o mundo dos vivos: não há objetos de vivos ou dos mortos, todos são apenas objetos, concluímos da cena.

O remo azul (na parede) e o banquinho azul problematizam tradições e preferências dos amazônidas por cor azul, geralmente vistas em embarcações, objetos e casas. Na lateral superior esquerda do observador, o santo e o Cristo Crucificado representam o credo católico e suas nuances. A garrafa de cachaça bem perto dos santos ilustra o sincretismo religioso da comunidade de Benedito, bem aos moldes de outras comunidades da Amazônia amapaense, não se importavam de mesclar elementos sacros (santo e crucifixo) com outros de cunho profano (álcool).

A FUGA DO POVO DE DEUS DO EGITO (1985)

Um dos trabalhos que representa o povo em busca de terra e trabalho nas obras de Fúlvio encontra-se no município de Porto Grande- AP, mais precisamente na Igreja Nossa Senhora do Brasil. Esses painéis implicam o auge da segunda fase da pintura do artista, pois, apresentam uma belíssima composição de cores fortes e um notável contorno definido. É uma composição formada por 5 cenas que representam “A fuga do povo de Deus”. De um lado da parede da igreja, a passagem bíblica



Figura 4 – Detalhe da obra: A fuga do povo de Deus (1985). Tinta à base d’água sobre parede. Fúlvio Giuliano Fotografia do interior da Igreja Nossa Senhora do Brasil. Porto Grande-AP, (2007). Fonte: Arquivo da autora.

de quando Moisés libertou o seu povo do Egito e, do outro lado, o artista ilustra a comunidade de Porto Grande em um momento de solidariedade por uma causa social - “Um mutirão realizado pela comunidade em benefício à construção de casas para pessoas carentes”¹¹. Ambas as cenas estão em sintonia entre si, compondo uma só obra.

Podemos destacar as principais características presentes nesta fase, como: a vivacidade das cores, as expressões faciais dos personagens, as curvas e linhas, sendo que todos esses elementos formam um maravilhoso e harmonioso conjunto visual, trazendo a sensação, para àquele que o observa, de bem-estar e prazer com Deus (Figura 04).

Neste contexto, percebe-se que as pinturas de Fúlvio eram retratos de uma época. Ele pintava a realidade do homem em busca de terra, sobrevivência, alimento e dignidade. São agricultores, operários, mães e filhos, todos muito carentes, descalços a caminho de uma “terra prometida” ou da construção de um lugar para viver, como os assentamentos agrários e comunidades agrícolas que se formavam nos municípios e localidades do Amapá. Portanto, foi um momento que não passou despercebido aos olhos de Fúlvio Giuliano, pois em meio a tantas adversidades políticas, econômicas e sociais, ele registrou aquilo que marcava o momento daquela gente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fúlvio Giuliano foi um pioneiro das artes no Amapá. Pintou o social, o sacro e o ícone. Sua relação com a vida religiosa foi um caminho que sustentou sua paixão pelo povo do Amapá. Era caridoso, justo e humano. Sua experiência como missionário enveredou-se para o sacerdócio continuando o trabalho de evangelizador.

Na vida artística, pode ser considerado como um retratista de mazelas humanas. A dor, o sofrimento são características constantemente encontradas em seus quadros. “Em toda sua obra o homem é figura central, como um todo em sua realidade material, social e espiritual”¹². Foi um dos maiores artistas existentes no Amapá no período de 1962 a 1983, possuindo um estilo próprio e único para a época, retratando a realidade vigente, fazendo de seus quadros verdadeiras fontes bibliográficas no que tange aos aspectos relacionados à realidade cotidiana do povo ribeirinho do Amapá.

Durante os anos em que viveu no Amapá Fúlvio soube ampliar o método que ele desenvolveu com “reflexão e expressão”, em trabalhos que denotam sua paixão pela arte e pela educação. Ele elevou a produção artística que primeiramente visava atingir a esfera da transmissão de valores dogmáticos, e que em seguida avançou para o campo da arte-educação, da defesa da atuação dos necessitados que clamavam por justiça e direitos de dignidade a vida.

No ensino catequético podemos dizer que as ações de Fúlvio Giuliano foram atos muito semelhantes às trazidas pelos jesuítas com seus padrões europeus. Nas Santas Missões Jesuíticas, os índios, na qualidade de hábeis pintores e escultores, apropriavam-se de técnicas europeias para representarem, ao mesmo tempo, seus valores e tradições, processo este denominado por alguns autores, de “transfiguração imitativa”.

Nessa linha de abordagem, Padre Fúlvio também empregou a arte como ferramenta em favor da decoração visual das igrejas; as obras como veículo de difusão da fé, e, as aulas, verdadeiros “mutirões de ensino das artes” com ribeirinhos e pessoas simples da comunidade de Santana e Macapá. Tinha o cuidado de ensinar passo-a-

passo os processos de produção artística, todavia, mantinha o foco em despertar leitores visuais baseados em temáticas conectadas a realidade dos amazônidas.

NOTAS

01. Água salobra é aquela que apresenta mais sais dissolvidos que a água doce e menos que a água do mar.

02. Instituto missionário fundado em 1850, em Milão. No Amapá, o PIME chegou em 1948.

03. Um pintor sacro que merece destaque é padre Lino Simonelli. O padre chegou a Macapá em 1948 compondo a primeira turma de missionários, além de escritor, padre Lino foi artista plástico. SIMONELLI, Lino. Diário de Carlinho Malagueta. Tradução Graça Pennafort. Belém: CEJUP, 1999. Na mesma obra a ilustração foi feita por padre Fúlvio Giuliano e seu irmão gêmeo Franco Giuliano.

04. Carta do professor Antônio Munhoz Lopes ao amigo Tito Domínguez Nunez falando do falecimento do Padre Fúlvio Giuliano. Macapá, 09 de junho de 2007.

05. “Não se sabe como isso é possível, mas nos treze anos passados na Missão de Macapá Fúlvio não se limita a construir e pintar estruturas e edifícios, mas também se dedica à catequese dos meninos. Todo sábado à tarde, ele reúne cerca de 200 meninos em um grande telhado para lhes contar sobre a salvação deles” (livre tradução do italiano para o português).

06. Pároco da Igreja matriz Nossa Senhora do Perpétuo Socorro em Santana.

07. “Recebe essa denominação porque foi povoado por Índios da nação Tucuju vindos de aldeamentos originários do rio Negro, chefiados por Francisco Portilho de Melo, que fugia das autoridades fiscais paraenses, em decorrência de estar atuando no comércio clandestino” (RODRIGUES, S/D).

08. CORREIO POPULAR. Viva a Vida, 19/10/1985, caderno 02. (Blog Cartas do Mestre, Antônio Munhoz, 2004).

09. CORREIO POPULAR. Viva a Vida, 24/07/1985, Caderno 01, p. 01.

10. SILVA (2016, p. 23).

11. Entrevista realizada durante a realização da pesquisa de TCC da Graduação em Artes Visuais em 2007. Onde Pe. Luiz Carlini deu entrevista exclusiva, em 24/0/2007, em colaboração à execução do trabalho "A pintura de Padre Fúlvio Giuliano: História e contribuição na arte amapaense". Ferreira, Cristiane M. C; Souza, Elene. O 2007.

12. LOPES, Antônio Munhoz. (A Voz Católica, 06/10/1983).

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos** - 8 ed. - São Paulo, Perspectiva, 2010.

CECATTO, Adriano; FERNANDES, Márcio. R. História e imagem: linguagem e cultura visual. **VI Simpósio Nacional de História Cultural - Escrita da história: Ver - Sentir - Narrar**. 2012.

CITTERIO, Emanuel. Testemunhos da vida missionária: A beleza salvará o mundo. **Revista Mundo e Missão** - PIME, 2006. Disponível em: <www.pime.org.br/pimenet/primemissio/pmindex.htm.missaojovem/mijende>. Acesso em: abr.2006.

CORREIO POPULAR. **Viva a Vida**, 24/07/1985, caderno 01, p. 01.

DRUMMOND; PEREIRA. **O Amapá nos tempos do manganês**. 2007.

EDITRICE, Sílvia. **La Bellezza Salverá Il Mondo: L'opera pittorica di Fulvio Giuliano Padre Missionario del PIME**. Cidade: Editora, 1995.

FERREIRA, Cristiane M. C.; SOUZA, Elene O. **A pintura de Padre Fúlvio Giuliano: história e contribuição na Arte Amapaense**. Trabalho de conclusão de curso apresentado em 2007 - UNIFAP.

FÚLVIO GIULIANO. Viva a Vida. Correio Popular, 19/10/1985, caderno 02. In: MUNHOZ, Antônio. **Blog Cartas do Mestre**, 2004.

GHEDDO, Piero. **Missione Amazzonia: I 50 anni del Pime nel Nord Brasile (1948- 1998)**. Bologna: EMI, 1998.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual**. ArtCultura, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun.2006.

LOBATO, Sidney. **Santos e sacramentos** (2014). In Revista Tempo I. Vol. 21, nº 38. p. 151 - 170.

MONDZAIN, M. J. **Le Commerce des Regards**, Paris, Éditions du Seuil, 2003.

NETO, F. R; FURTADO. Lourdes Gonçalves. **Ribeiridade Amazônica: Algumas reflexões**. Cadernos de campo, São Paulo, n. 24, p.158 -182, 2015.

ROLLI, Roberto. **La Bellezza Salverá Il Mondo: L'opera pittorica di Fulvio Giuliano Padre Missionario del PIME**. Trechos traduzidos por Idelson Maciel Ferreira e Oliete Beijamin . Silvia Editrice, Itália, 1995, p.04-18.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens (Como Ensino)**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PE. CLAUDINHO. **Entrevista**. Concedida a Cristiane Machado Correa Ferreira, Macapá, 19/01/2019.

RODRIGUES, Edgar. Histórico de Santana. **Amapá Digital**, s/d. Disponível em: <http://www.amapadigital.net/santana.php>. Acesso em: fev.2021.

Revista Mundo e Missão PIME. Disponível no site: <<http://www.pime.org.br/pimenete/primemissione/pmindex.htm.missaojovem/mijende>>. Visitado em 04/07/2006.

SOBRE A AUTORA

Doutoranda em Artes PPGARTES da Universidade Federal do Pará-UFPA. Mestra em Ensino de Arte - PROFARTES - UFPA. Especialista em Arte: cultura e criação - SENAC/AP. Graduada em Artes Visuais pela UNIFAP. Professora de artes da rede Estadual de educação do Amapá. Integrante do Grupo de Pesquisa Perau - Memória, História e Artes Cênicas na Amazônia/CNPq. E-mail: cris.ferreira.ap@gmail.com

O CORPO QUE GRITA: AS PINTURAS EXPRESSIONISTAS DE CÂNDIDO PORTINARI NO CORPO QUE DANÇA BUTOH

THE BODY THAT SCREAM: EXPRESSIONIST PAINTINGS OF CÂNDIDO PORTINARI IN THE BODY WHO DANCES BUTOH

Diego Augusto Pereira da Rocha
PPGARTES-UFPA

Resumo

Este artigo é o compartilhamento do processo criativo em sua vivência na elaboração de uma dança *Butoh*, tendo como base de sua construção física as pinturas expressionistas de Cândido Portinari. Com o objetivo de contribuir para a difusão da dança *Butoh*, assim como também colaborar com futuros atuantes cênicos, este texto apresenta de maneira minuciosa os procedimentos técnicos que foram utilizados em seu processo criativo. É importante ressaltar que o *Butoh* é pessoal, que cada pessoa tem o seu *Butoh* e a sua forma de expressá-lo, com isso, se faz necessário que cada um encontre o seu(s) caminho(s). O que apresento aqui são procedimentos técnicos que utilizei para encontrar o um dos diversos caminhos que acredito que existam.

Palavras-chave:

Butoh; Dança; Teatro; Processo criativo.

O CORPO QUE GRITA

Assim começam as minhas impressões, quando pela primeira vez assisto a uma cena *Butoh*. As distorções poéticas acontecem no corpo. A expressão da angústia, da dor, do medo, da morte e do vazio. Vazio, palavra tão cara à filosofia oriental, mas que naquele momento, pude pressenti-la, mesmo sem ter conhecimento do vazio existente enquanto concepção estético-filosófica japonesa.

Fui tomado por um vazio preenchido de sensações e emoções, era como se o corpo quisesse gritar ao mesmo tempo que o próprio corpo impedia. Logo depois vem a angústia e o desejo de compreender

Abstract

This article is the sharing of creative process in his experience in the elaboration of a Butoh dance, on the basis of its physical construction the expressionist paintings of Cândido Portinari. With the objective of contributing to the spread of Butoh dance, as well as collaborating with future scenic actors, This document presents in a meticulous manner the technical procedures that were used in your creative process. it is important to point out that Butoh is personal, that each person has his/her Butoh and his/her way of expressing it. With this, it is necessary for each one to find his / her path (s). What I present here are technical procedures that I used to find the one of the several paths that I believe exist.

Keywords:

Butoh; Dance; Theatre; Creative process.

este corpo, de apreendê-lo, de entender os caminhos que ele havia passado para se mostrar a mim de uma forma grotesca, feia e distorcida, porém sublime.

O vazio ao qual me refiro à filosofia japonesa e que é de fundamental importância para a produção da dança *Butoh* denomina-se *MA*. "Chama-se *ma* este lugar que estimula as energias potenciais e transforma a potencialidade em realidade. Definir o *ma* é um dos caminhos de acesso à estética japonesa" (HACHIMOTO, 1993, p. 283 apud GREINER, 1998, p. 40).

Em seu artigo, *Wind Daruma* (Vento Daruma), Tatsumi Hijikata trata sobre a percepção deste

tempo-espaço em que você não tem a definição de onde começa e onde termina, mas você sabe que existe, que está ali. É neste ciclo que as coisas acontecem, que a efemeridade se mostra presente: “Esse é o “ma” que eles falam tanto sobre na dança japonesa *kabuki* (*nihon buyo*). Esse “ma” também apodrece. Eu o chamo de “rotting ma/apodrecendo ma.” Este “apodrecendo ma” é terrível. E eu faço uma rápida fuga para dentro [...]” (HIJIKATA apud ROCHA, 2018, p. 140-141).

O Butoh acontece nesta zona de potências, de tensões, de efemeridade e de vazio. Mas é preciso que o atuante cênico (bailarino, ator ou performer) perceba, compreenda e tenha consciência deste vazio que o habita e que o seu corpo irá habitar.

O BUTOH E A VANGUARDA SUJA JAPONESA

A dança Butoh surgiu no final de 1950, no Japão, primeiramente sustentando o nome de *ankoku* (escuro) *buyo* (dança), depois se acrescenta a palavra *butoh*, sendo que *butoh* significa respectivamente *bu* (dança) e *toh* (passo), posteriormente denominada de *ankoku butoh*, por fim, apenas *Butoh* (BAIOCCHI, 1995). Seu criador foi Tatsumi Hijikata¹ (1928-1986), que contou com a colaboração de Kazuo Ohno (1906-2010) e seu filho Yoshito Ohno.

O momento de surgimento desta dança acontece no período de pós Segunda Guerra Mundial, após o Japão ter sido bombardeado pelos EUA, pelas bombas denominadas Hiroshima e Nagasaki. Esta arte também nasce em meio ao frenesi da produção artística da vanguarda japonesa, considerada na época como a “vanguarda suja”. Estes artistas buscavam uma retomada da cultura japonesa, mesclando elementos de sua tradição com o atual período e dialogando com outras produções contemporâneas à época, assim como também reivindicavam o espaço de uma produção elementarmente japonesa à frente da invasão cultural que estava sendo feita pelos países europeus e pelos EUA:

Em meio ao fermento da arte urbana dos anos de 1960, (...) surge aquilo que a mídia da época intitulou como “vanguarda suja”, isto é, um conjunto de artistas provindos das mais diferentes formas de expressão, que se uniam em eventos de happenings em diversos ambientes explorando os limites extremos do corpo, do poder social e dos atos sexuais. Desse modo, procuravam contrapor-se aos paradigmas impostos pela cultura vigente

que proclamava a construção de um “limpo e iluminado” Japão (PERETTA, 2015, p. 08).

É importante ressaltar que os artistas deste período, mesmo que lutando contra uma maciça ocidentalização de sua cultura, não deixaram de sofrer influência de artistas ocidentais, principalmente europeus, que se aproximavam e dialogavam com seus ideais artísticos “de um corpo constantemente em oposição, de uma sexualidade metafórica e ilegal, que pareciam apresentar-se em uma perfeita sintonia com a aura de dissonância social e revolução corporal gerada pelas ruas de Tóquio naqueles anos” (PERETTA, 2015, p. 09).

O Butoh de Tatsumi Hijikata propõe trabalhar na estrutura estético-poética da dança, mesmo que Hijikata tenha tido contato com as danças vindas do ocidente, sua proposta vai de encontro aos princípios das mesmas, pois “inicialmente, a dança butoh veio golpear os esquemas do ensino tradicional, quebrar todas as formas preconcebidas. Expressava o desejo de romper com as convenções” (BAIOCCHI, 1995, p. 10).

Desde o processo criativo, a narrativa que é encenada, o enredo (tema) abordado e a sua apresentação, com suas propostas cênicas, tudo isto vai de encontro com os modelos comumente preestabelecidos pelas danças ocidentais². Hijikata traz em sua dança a temática da homossexualidade, da violência, da morte, da criminalidade. Ele baila na atmosfera densa daquilo que a sociedade rejeita, critica, não aceita, daquilo que a sociedade esconde e discrimina, daquilo que é criminalizado.

MERGULHO NO CORPO QUE DANÇA BUTOH

Iniciei um trabalho de experimentação (laboratório) corporal onde eu buscava encontrar meu Butoh. Iniciei uma busca sobre a temática que iria abordar, meses antes havia feito uma pesquisa sobre as “balseiras”, crianças que vivem às margens dos rios amazônicos e que são vítimas de abuso sexual em troca de comida, dinheiro, roupa ou combustível para os barcos de seus familiares, o abuso ocorre nos navios e balsas que passam pelos rios amazônicos.

Este tema muito me chamou atenção, então, quis partir desta temática para abordá-la enquanto narrativa cênica da minha possível dança Butoh.

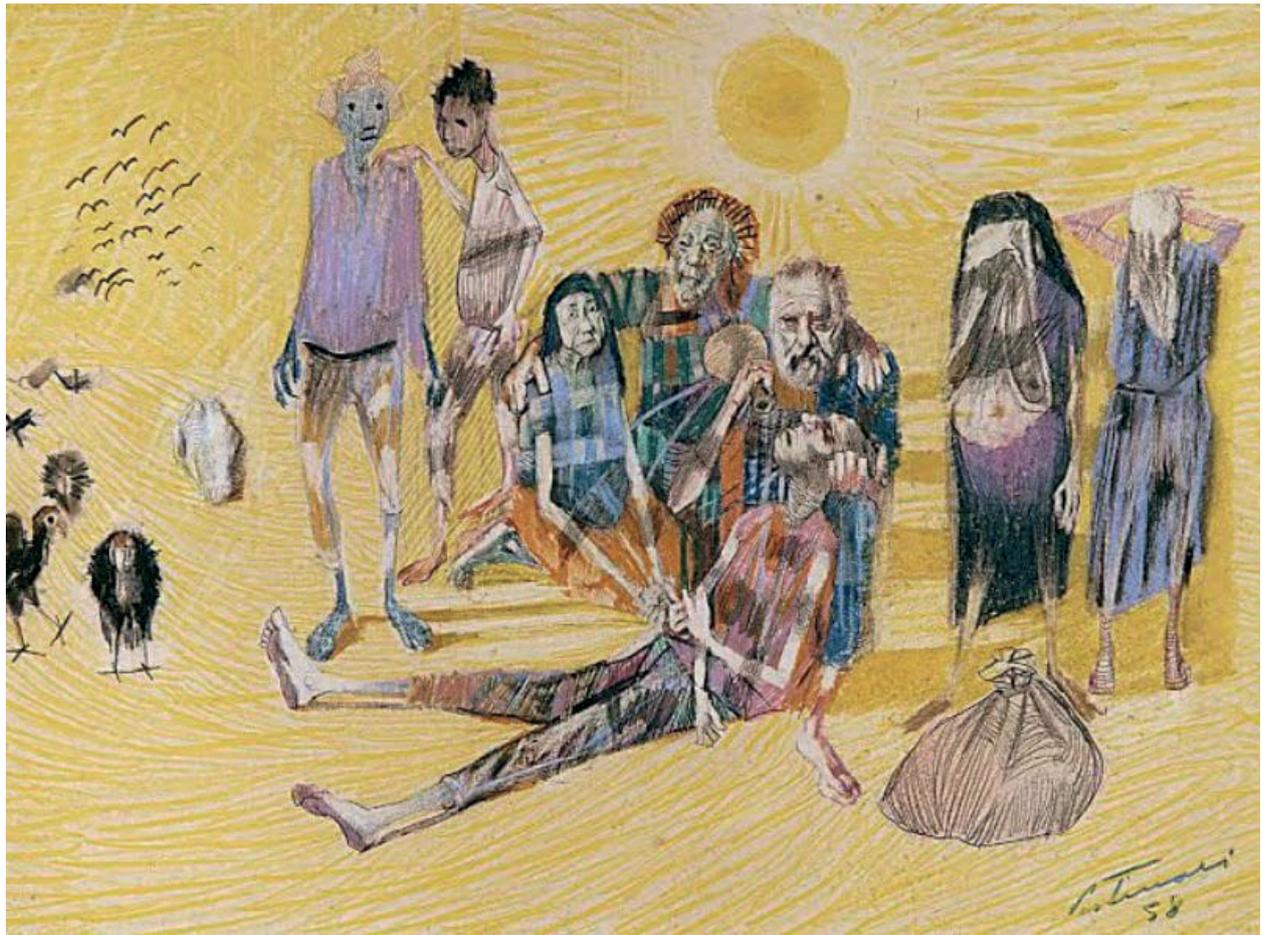


Figura 1 – Sem título⁴ (óleo sobre tela).

Fonte: <https://catracalivre.com.br/agenda/candido-portinari-exposicao-gratuita-caixa-cultural/>

Tendo o tema já selecionado, comecei o momento de elaboração do arcabouço corporal/físico/ psicofísico que contribuiriam para a criação de meu corpo Butoh. Durante os primeiros ensaios, sentia-me vazio, fiz laboratório físico, e no momento de criar gestos e ações com o corpo, sentia que estavam sendo vazios, não havia vida, sentia que meu corpo estava desconectado do meu pensamento, ou então sentia que estava pensando em demasia para criar com o meu corpo, pareciam que estavam separados, ou estavam forçosamente se unindo.

Hoje iniciei meu primeiro experimento Butoh...
Criei uma partitura, mas ainda não sei bem...
Não sei se estou no caminho certo, nem mesmo sei qual é o certo
Acredito que deva existir um deixar-se livre
Deixei-me
Abandonei-me
O abandono de um corpo vazio (talvez um bom título)
Fixei-me a um pensamento, ou uma sombra de pensamento, talvez o fantasma de uma ideia... E deixei-me levar por este fantasma.

O rosto permanece sem expressão... Ainda não sinto e nem sei como utilizá-lo para expressar algo...
Achei difícil, muito difícil, é uma experiência parecida com o que fazíamos no GITA, com a Criação do papel neutro

Sem pensar, sem raciocinar, deixar-se fluir pelos impulsos, instintos

Pelo menos acho que talvez seja este um dos caminhos neste início.

(Diário de Bordo do atuante - 01/04/2020).

Enquanto estava na graduação, participei durante 2 anos como pesquisador do GITA, Grupo de Investigação do Treinamento Psicofísico do Atuante Cênico, nele desenvolvi um projeto de pesquisa que consistia em investigar sobre o processo criativo do grupo durante a produção do espetáculo "Zé". O processo criativo do grupo, na época, consistia em capturar gestos neutros, o que chamávamos de "Partitura Neutra", que posteriormente eram encaixadas nas cenas como movimentações cênicas, a partir daí buscávamos introduzir as intensões (ações) nos gestos neutros.

A IMAGEM EXTERNA INTERNALIZADA E RESIGNIFICADA NO CORPO QUE DANÇA BUTOH

Em minha pesquisa no mestrado, identifiquei que durante os laboratórios Tatsumi Hijikata utilizava de imagens como indução para o trabalho corporal. “Ele tinha o hábito de recortar reproduções de pinturas e de guarda-las em seus cadernos, de seguir os traços de um pintor, de perceber e comentar o detalhe da imagem daquilo que poderia fornecer motivos e materiais para sua dança” (UNO, 2017, p. 03).

Hijikata trata sobre a captura de imagens: “[...] como um ladrão estudei os gestos [...] e os coloquei dentro do meu corpo. [...] se tornaram jangadas flutuantes. Uma vez os reuni dentro do meu corpo, eles ficaram conectados às minhas mãos e saíram” (HIJIKATA apud ROCHA, 2018, p. 141). Estas induções imagéticas me serviram justamente para preencher este espaço vazio onde o corpo do *butoka* (bailarino de butoh) atua, o *MA*. Encontrar tensões corporais para garantir que a movimentação do bailarino de Butoh não seja apenas gestos vazios, soltos, sem expressão, mas que contenham ação envolvida neles.

Com o objetivo de começar a criar as minhas “partituras neutras”, comecei a procurar materiais que pudessem me auxiliar, lembrei-me das pinturas de Cândido Portinari³, artista brasileiro o qual eu havia feito um artigo tratando do sublime, beleza e feiura. Na ocasião defendia a feiura, o grotesco contido em sua obra como capaz de nos elevar a alma ao sublime. Esta divagação não vem ao caso, todavia, nos é útil para esclarecer como cheguei ao meu indutor imagético-corporal, mais uma prova de que nada surge do nada.

Em busca de um indutor corporal, encontrei nas pinturas expressionistas de Portinari potência e uma possível relação com o estado corporal que eu pretendia alcançar. Selecionei três obras que retratam a morte, a perda, a dor e o sofrimento (Figuras 1, 2 e 3). Estas obras retratam a vida de nordestinos e nortistas, conhecidos como “retirantes”, que no intuito de fugirem da seca e de uma vida miserável abandonavam seus lares, sua terra natal e seguiam rumo a esperança de uma vida melhor nas capitais do Brasil.

Os ensaios passaram a ser: aquecimento, exercícios corporais e experimentações físicas



Figura 2 – Mulher Chorando (1947, Pintura à óleo).
Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10686/candido-portinari/obras?p=5>

a partir das obras de Portinari. Mesmo tendo uma pintura inteira, eu a recortava em pequenos pedaços, como, por exemplo, de seis pessoas contidas (Figura 3), eu recortei e capturei apenas a pessoa que está ao centro segurando uma criança. A partir deste recorte, eu buscava experimentar em meu corpo as tensões, posturas e gestos do corpo presente na pintura.

Trabalhar com estes recortes e experimentá-los em meu corpo me fez perceber que estava a fazer “partituras físicas neutras”, começava a tatear uma zona que meu corpo conseguia entender, comecei a ter consciência disso, que ao projetar em meu corpo a imagem indutora eu conseguia também acessar zonas emocionais, acionadas pela minha memória corporal. A partir deste momento, senti que meus ensaios ganharam outra vida, outra força a partir da indução daquelas imagens sobre meu corpo.

Passei a experimentar rostos, mãos, pés, posturas, deslocamentos etc. Às vezes partia da tensão do rosto e deixava que ela reverberasse para o resto do corpo, percebi que suavemente meu corpo inteiro respondia àquela tensão existente, fosse no rosto,



Figura 3 – Menino Morto (óleo sobre tela, 1944).

Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10686/candido-portinari/obras?p=5>

fosse na mão, fosse nos pés. Quando percebia, meu corpo todo estava tomado por outra energia, havia saído da zona do conforto e talvez atingido o que Barba chama de “pré-expressividade”, como se eu tivesse conseguido atingir cada ponto de tensão existente e eles respondessem seguindo o fluxo das tensões e intensões.

Trabalhei na captura de corpos a partir de 2 pinturas de Cândido Portinari. Primeiro fiz "Mulher Chorando" depois o "Homem Morrendo". A primeira pintura me foi interessante, pois busquei trabalhar a expressão facial, então trabalhei na captura da expressão facial do rosto e também suas mãos. Na segunda peguei 3 corpos para trabalhar, duas senhoras com as mãos na testa, porém uma está com os cotovelos para fora e outra para dentro (como se estivesse orando) e o terceiro foi o velho que está no centro, neste terceiro também trabalhei a expressão facial. Todos estes rostos e gestos na parte superior de meu corpo me serviram como indutor de suas tensões para buscar desenvolver a parte inferior também, foi possível criar uma indução para cada um dos corpos (Diário de bordo do atuante - 09/04/2020).

Identifico, neste momento, a extrema importância de não se trabalhar vazio, veja bem, trabalhar vazio é diferente de trabalhar no vazio. Entendo que o *Butoh* requer um trabalho na zona do vazio, do *MA*, porém, acredito que o atuante cênico nunca deva trabalhar vazio por dentro, pois seus gestos, seus sentimentos devem conter algum significado. Se não for por esta ótica, teremos apenas um corpo que se movimenta de forma aleatória e sem sentido nenhum em cena. E isto vale tanto para o *Butoh*, como para a dança e para o teatro. É necessário haver vida, mesmo que esteja se tratando da morte.

Durante o processo de elaboração corporal, fiz alguns registros por meio de fotos e vídeos para que estes me auxiliassem futuramente a retornar a estes corpos criados. Também era uma forma de eu verificar o processo de construção a partir da reprodução do objeto capturado e depois, a desconstrução por meio do domínio e evolução dos



Figura 4 – Processo criativo, criação da “partitura neutra” a partir da pintura “Mulher Chorando”.
 Fonte: Acervo pessoal



Figura 5 – Processo criativo, criação da “partitura neutra” a partir da pintura “Menino Morto”.
 Fonte: Acervo pessoal

mesmos. Pois o meu objetivo não era reproduzir a mesma imagem feita por Portinari, mas sim captar suas tensões e fazer como que elas trabalhassem como intensões em meu corpo. Com isso, após apreendido o gesto e ter dominado em meu corpo, a ponto de acioná-lo imediatamente, o segundo passo seria desconstruir a estrutura inicial e reconstruir em meu corpo o que podemos chamar de resultado do estímulo da imagem primeira.

Na tentativa de captar toda e qualquer percepção do meu trabalho de experimentação, que estava sendo feito, utilizei-me da escrita de um diário de bordo, da captura de imagens através da filmagem e da fotografia e também a partir da escrita de poemas. Todo este arcabouço me serve como exposição de uma percepção que às vezes me é sutil, e que no fervor do ensaio, por vezes pode me passar despercebido. Poema sobre os ensaios:

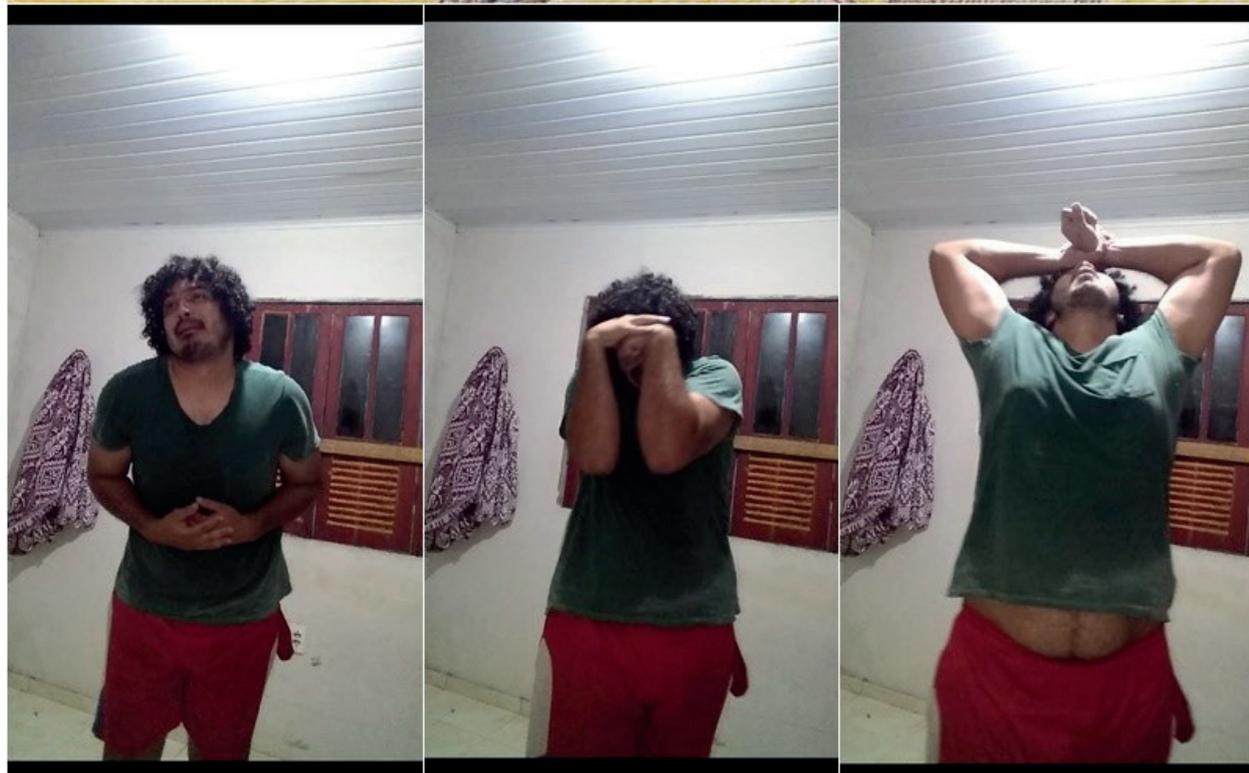


Figura 6 – Processo criativo, criação da “partitura neutra” a partir da pintura “Sem título”.
 Fonte: Acervo pessoal.

Carta das zonas de um corpo morto.
 Meu corpo não dança, não encena, não interpreta,
 não representa - se não ele mesmo - meu
 corpo é, e na essência de ser se perde, pois a
 essência não é se não o vazio.
 Caminho com um corpo morto, busco rasgar suas
 vísceras e expor o seu eu. Este corpo
 metafísico está encarnado em mim, está subjacente

ao estado de ser, do ser ente que o habita
 e o dilacera. Um corpo amarrado, enrijecido, pelas
 normas e condutas sociais, que foi
 preciso se disfarçar e se adaptar para viver com a
 sociedade, este corpo que lhe falo é a ideia
 de um corpo que parece vivo, mas não é, busca
 arranca sua vida e expressar toda a sua dor
 e angústia.



Figura 7 – Resultado da criação das “partituras neutras” na vídeodança Despertar Híbrido.
 Fonte: Acervo pessoal, site: <https://www.youtube.com/watch?v=gEuGbXRcEw0>

Este poema expressa meus sentimentos a respeito do fazer artístico ao qual estou me propondo, a percepção de um corpo enrijecido que busca se rebelar em prol de uma vida plena dele mesmo. Exponho alguns caminhos, discussões, questionamentos e nas metáforas do corpo, formas de trabalhar que considero pertencerem a minha trajetória Butoh.

Após já ter iniciado os ensaios, tive a oportunidade de participar de uma oficina de Butoh, com o *butoka* Al Nascimento⁵, nesta oportunidade nós nos propusemos a elaborar um espetáculo, uma vídeo-dança butoh com a participação de alguns que compuseram o elenco de alunos da oficina. De todos os alunos, apenas nove ingressaram nesta peleja. A partir desta iniciativa, tive a ideia de



Figura 8 – Resultado da criação das “partituras neutras” na vídeodança *Despertar Híbrido*.
Fonte: Acervo pessoal, site: <https://www.youtube.com/watch?v=gEuGbXRcEw0>

continuar e de colocar em prática o experimento que havia iniciado.

Retomei os ensaios tendo como meta este experimento coletivo. Aqui, nesta ocasião, não iria tratar das “balseiras”, pois havíamos escolhido como tema tratar dos problemas sociais e psicológicos que foram gerados a partir do *Lockdown*, situação que todos os países estavam vivendo devido a pandemia do COVID-19 no ano de 2020. Mesmo não tendo o objetivo de tratar sobre as “balseiras”, resolvi trabalhar com o material que havia produzido, as “partituras neutras”, que tem na sua essência a possibilidade de serem utilizadas em qualquer situação,

bastando apenas preenchê-las com as intensões propostas no enredo ao qual se propõe trabalhar.

A partir desta intenção, trouxe as cinco “partituras neutras” que havia produzido e comecei a trabalhá-las, direcionando-as para a montagem que haveríamos de produzir. A partir daí pensei no cenário, na luz e na sonoplastia, fatores que iriam contribuir para a composição cênica. Cada um dos nove bailarinos fez um solo filmado, que depois foram editados e resultaram no trabalho denominado *Butô Mestiço Distanciado*⁶, para a ocasião produzi uma vídeo-dança chamada *Despertar Híbrido*⁷.

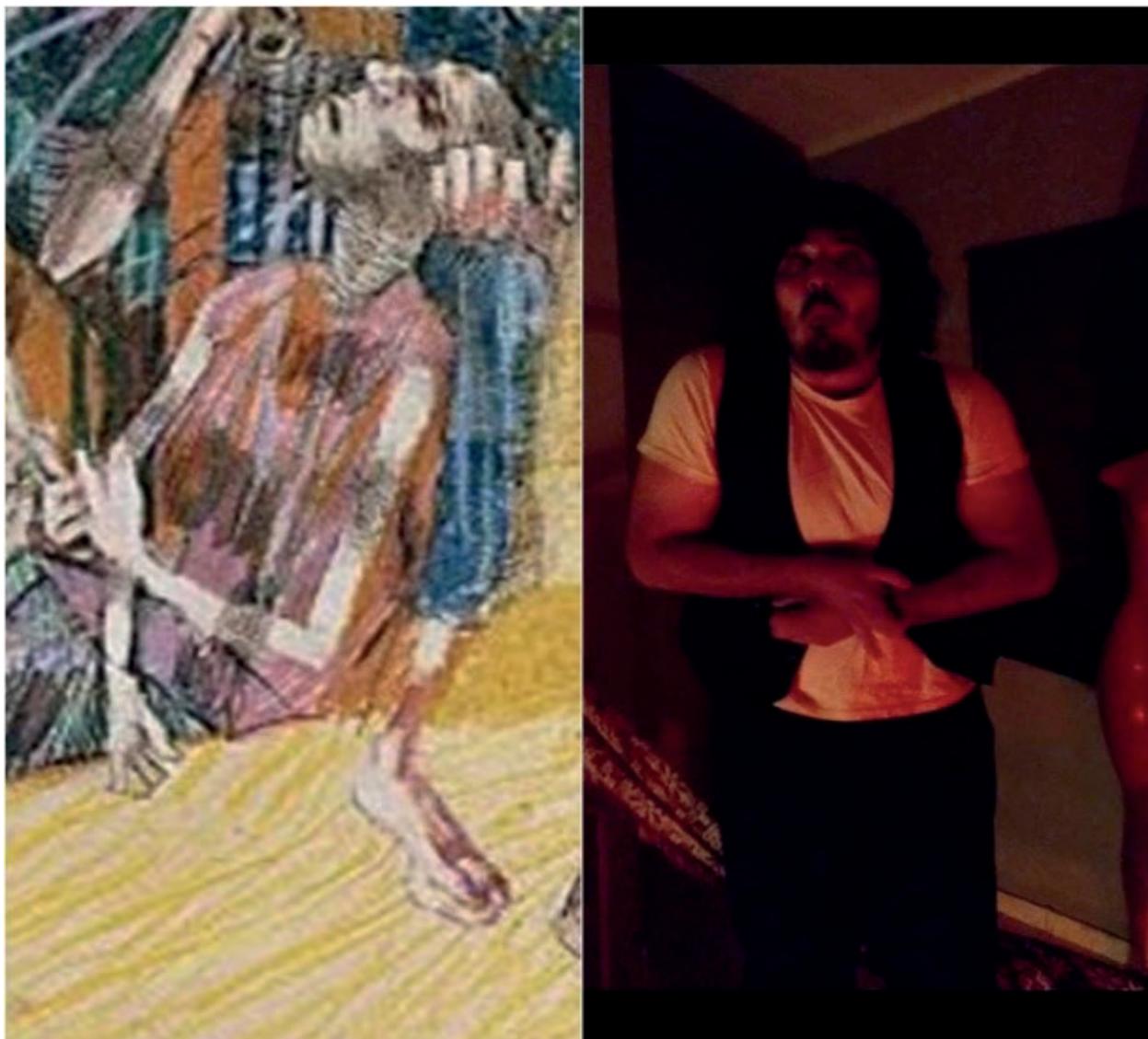


Figura 9 – Resultado da criação das “partituras neutras” vídeodança Despertar Híbrido.
Fonte: Acervo pessoal, site: <https://www.youtube.com/watch?v=gEuGbXRcEw0>

Pretendi abordar sobre a depressão, o suicídio, o uso de remédios e a dependência, que a nossa sociedade se encontra, do aparelho celular. Fiz um roteiro cênico: rede, chão, levantar, ir em direção ao manequim, ir em direção à porta, fim. Tendo este roteiro, introduzi as “partituras neutras”. Percebi que executar o Butoh é atuar na zona da indução e improviso. Pois minhas movimentações fluíam com base nas partituras e tensões oriundas delas, neste momento identificamos que as pinturas de Portinari serviram de indução para as minhas “partituras neutras” e estas por conseguintes serviram de indução para o meu estado psicofísico.

A improvisação que citei ocorre porque, estando eu neste estado alterado de energia, meus gestos e ações alcançaram uma organicidade, não pensava sobre, apenas deixava com que eles viessem para fora, é claro que, seguindo o roteiro e tendo como parâmetro, como ponto de apoio, as “partituras neutras”. Então, eu improvisava em cima de uma base produzida, elaborada, percebida e consciente, não era uma improvisação no nada ou do nada, vazia de intensões, sensações e emoções. Aliada a esta organicidade estavam, também, as emoções e sentimentos que emergiram junto com as tensões acionadas.

É possível identificarmos as “partituras neutras” presentes na vídeo-dança Despertar Híbrido⁸. Nesta ocasião elas serviram como suporte para o corpo que representa em cena, criando uma camada corpórea que é coberta com os sentimentos e emoções do atuante cênico. Eu transitava de uma partitura para outra, e no espaço-tempo entre elas eu encontrava o meu MA, onde o meu corpo vibrava e expunha suas tensões até que eu chegasse a outra partitura. E quando eu chegava a elas, permanecia esta energia, senti que ela não findava, porém encerrava um ciclo e recomeçava outro. “No Butô [...] há uma necessidade de anular-se, de “não ser”, para que a partir desta iniciativa, o artista possa interagir consigo enquanto obra e expressar-se em cena” (ROCHA, 2018, p. 14). E nestes vazios, neste “não ser”, onde habita o MA, que eu vivenciava o meu Butoh.

A partir deste experimento foi possível perceber, através do meu corpo, como ocorreu o processo criativo desta dança Butoh. Ressalto que esta não é a única forma de se fazer uma construção de dança Butoh e que muito menos isso seja visto como um método que basta você seguir as “instruções” que chegará ao mesmo resultado, não é assim que funciona, então pode acontecer de você seguir este mesmo processo e não obter os mesmos resultados. Todavia, pode ser que você consiga alcançar um resultado desejado, isto vai depender de cada atuante cênico.

O corpo que grita, que ganha forma
Que no vazio de sua essência torna-se vivo
Espaço-tempo onde resignifica-se
Em ser outro, em ser outrem e em ser ele mesmo
Na infinitude de não ser, ele é
E triunfa por sobre as amarras da rotina
Feitas de concreto, caos e pó
Como se já não bastasse seus limites, suas bordas e
suas fronteiras
Porque agora ele é
Um corpo de grita!
(Diego Rocha).

NOTAS

01. (BAIOCCHI, 1995, p. 39).

02. *Ankoku butoh* caracterizou-se como uma expressão cênica que negava os cânones do teatro tradicional ocidental de estrutura aristotélica e heroica, bem como as lições irretocáveis e intocáveis do próprio teatro tradicional japonês - o nô e o cabúqui (BAIOCCHI, 1995, p. 21).

03. Candido Portinari, nasceu em Brodósqui, São Paulo, 1903 - e faleceu no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1962 (FABRIS, 1990).

04. Para eu poder memorizar e trabalhar esta imagem, a chamo de “Velho Morrendo”.

05. Ator, diretor e arte-ducador. Trabalhou com: Tizuka Yamazaki. (Brasil). Yoshito Ohno. Kazuo Ohno, Min Tanaka e Hiroshi Koyki. (Japão). Cursando Licenciatura em Artes Cênicas -Teatro-UNIITALIO - 2018.

06. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LlxGk8T42IM>

07. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gEuGbXRcEwO>

08. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gEuGbXRcEwO>

REFERÊNCIAS

BAIOCCHI, Maura. **Butoh**: dança veredas d’alma. São Paulo: Palas Athena, 1995.

FABRIS, Annateresa. **Portinari, pintor social**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GREINER, Cristine. **Butô**: Pensamento em evolução. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

PERETTA, Éden. **O soldado nu**: raízes da dança butô. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ROCHA, Diego. **Butoh**: o artesão de si mesmo. Dissertação de Mestrado, Artes, Instituto de Ciências das Artes, Universidade Federal do Pará. Belém, 2018.

UNO, Kuniichi. **Hijikata Tatsumi**: pensar um corpo esgotado. São Paulo: N-1 edições, 2018.

SOBRE O AUTOR

Licenciado em Teatro (UFPA), Especialista em História da Arte (Claretiano), Mestre em Artes (UFPA) e Doutorando em Artes (UFPA). É ator, bailarino, diretor, professor, poeta e pesquisador, atualmente é colaborador do grupo de pesquisa Arte, Corpo e Conhecimento/CNPq/UFPA, coordenado pelo Prof. Dr. Afonso Medeiros. Desenvolve sua pesquisa sobre a dança japonesa Butoh, desde 2016, quando ingressou no mestrado, atualmente, no doutorado, investiga sobre a relação da concepção estético-filosófica da cultura japonesa relacionada à feiura, ao grotesco, tal como o WABI-SABI e suas conexões com a dança Butoh. E-mail: diegosrocha@hotmail.com

XILOGRAVURA DIGITAL: UMA EXPERIÊNCIA COM GRAVURA HISTÓRICA E DIGITAL DESENVOLVIDA EM MARABÁ

DIGITAL WOODCUT: AN EXPERIENCE WITH HISTORICAL AND DIGITAL ENGRAVING DEVELOPED IN MARABÁ

Wilson Roberto da Silva
UNIFESSPA

Resumo

Em relação à materialidade da Xilogravura histórica, Xilogravura Digital é um termo paradoxal que mais parece uma figura de linguagem, embora não seja, quando se menciona as impressoras pessoais a jato de tinta, a conexão mais simplista haverá de imaginar uma imagem produzida no ambiente digital e impressa via *plug and play*. Diante disso, o objetivo será apresentar alguns resultados com Xilogravura Digital, cujo método de produção do arquivo digital bem como da impressão, reduzem o paradoxo existente entre ela e a experiência com Xilogravura histórica, sem eliminar as características que as distinguem.

Palavras-chave:

Xilogravura histórica; Xilogravura digital; Impressão.

INTRODUÇÃO

Os processos históricos de gravação e impressão (Xilogravura, Gravura em metal, Litografia e Serigrafia) se desenvolveram no âmbito das Artes Gráficas e foram sendo progressivamente substituídos por meios tecnologicamente mais avançados (Flexografia, Rotogravura, Offset e Silk Screen), seguindo o fluxo da revolução industrial.

Esta evolução técnica dos processos de reprodução da imagem perdurou até finais do séc. XX e nunca abdicou da matriz, da tinta e do suporte como expressão de sua materialidade, contudo, estes parâmetros físicos que davam razão à reprodutibilidade não são mais dominantes, uma vez que o monitor como principal meio de

Abstract

Regarding the materiality of the historical Woodcut, Digital Woodcut is a paradoxical term that looks more like a figure of language, although it is not, when mentioning personal inkjet printers, the most simplistic connection will be to imagine an image produced in the digital environment and printed via plug and play. Therefore, the objective will be to present some results with Digital Woodcut, whose method of production of the digital archive as well as the printing, reduce the paradox between it and the experience with historical woodcut, without eliminating the characteristics that distinguishes them.

Keywords:

Historical Woodcut; Digital Woodcut; Print.

visualização da imagem digital prescinde deles, pois, uma imagem tecnológica é projetada para ser visível pelos mais diversos meios.

A visualidade das impressoras é em sua grande maioria, destinada aos documentos físicos de ordem administrativa ou acadêmica, por esta razão, a lógica de funcionamento da impressora se baseia no *plug and play*, como forma de permitir que qualquer usuário faça uso deste dispositivo de saída, sem a necessidade de maiores conhecimentos sobre imagem impressa.

São duas as inovações propostas nesta pesquisa, uma delas é a proposição do uso das impressoras pessoais para obter a visibilidade de estampa, porque o método de impressão cor por cor que foi desenvolvido aqui, as aproxima aos da gravura e a

outra se dá quando a impressora pessoal adquire uma amplitude de formato que pode chegar a 1,16m de comprimento.

A impressão cor por cor não é um mero fetiche que procura somente aproximar os meios digitais com a gravura histórica, com este método, ampliamos o nível de saturação da cor para além do que permitiria os Softwares (100%) e a impressora (360, 720 e 1440 dpi's).

A segunda inovação proposta é a apropriação de fundamentos da Xilogravura histórica na construção digital do arquivo, pois nele a imagem também é construída cor por cor separadamente e as manipulações feitas no Software Adobe Photoshop são processadas como monocromáticas, num modo análogo ao das matrizes de gravura histórica, embora partam de modo geral de uma imagem original oriunda de uma fotografia, pintura ou de um desenho colorido.

Para finalizar esta introdução, a contribuição desta pesquisa está na ampliação do universo daquilo que alguns pesquisadores chamam de Gravura Digital, quando procurei estreitar as divergências conceituais com os fundamentos da Gravura histórica, cujos processos não se fundamentam somente na reprodutibilidade e nem na sua convenção¹.

Para marchands, galeristas, leiloeiros, grande parte dos artistas gravadores, curadores, colecionadores de estampa, Museus e da grande maioria dos Salões dedicados à gravura dentre outros atores, a passagem da imagem digital pela impressora, dando razão a uma produção seriada, não seria elemento suficiente para processo digital ser inserido no âmbito dos processos da Gravura e nem mesmo numerá-la e assiná-la segundo a convenção da gravura seria.

MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa que deu origem a este artigo foi desenvolvida e adaptada às condições amazônicas, em Marabá - PA, aqui não existia uma cultura gráfica dirigida à gravura, exceto pela iniciativa da Associação dos Artistas Plásticos de Marabá, que em 2005 numa experiência piloto, iniciaram o uso da xilogravura como linguagem artística, através de uma ação realizada quando existia o Ponto de Cultura GAM (Galpão de Artes de Marabá).

Incrivelmente em pleno séc. XXI, a gravura não se desenvolveu na região sudeste do Pará por falta de equipamentos adequados e conhecedores da arte de gravar, somente em 2015 com a primeira turma do curso de Artes Visuais da Unifesspa é que se inicia de fato, o desenvolvimento de uma cultura gráfica em Marabá, pela Xilogravura.

Em um ambiente assim, de nada adiantaria introduzir a Xilogravura histórica sem estabelecer um elo entre ela e os processos digitais, afinal o que está em jogo, aqui, não é só a expressão artística, mas também a inclusão conceitual e tecnológica de uma região até a pouco tempo desprovida de uma cultura gráfica dedicada à estampa de arte.

Além disso, era imprescindível incluir os discentes, tendo o processo de reprodução impressa como base da formação do profissional em artes visuais e contribuir para o melhoramento da reprodução seriada fosse ela digital ou histórica.

Impressoras pessoais são uma das vias de reprodução, elas possuem uma tecnologia semelhante à dos Plotters de impressão digital a jato de tinta, também chamadas de impressoras *Fine Arts*, deste modo seria possível construir uma cultura gráfica dedicada a imagem de arte impressa, vivificando o potencial difusor que a Xilogravura no passado já teve e oferecer uma perspectiva de expressividade artística e subsistência com baixo custo pelo viés das impressoras pessoais.

Uma impressora *Fine Art* seria o destino natural de nossa pesquisa, porém, temos um mercado de arte ainda em formação que não justificaria o custo benefício de uma impressora como esta, que exige um grande dispêndio financeiro com materiais e manutenção, por este motivo, ela dificilmente abarcaria os artistas da região não só pelo preço de cada impressão, mas também pelo nível de conhecimentos necessários para manipular uma imagem digital para este fim.

Por esta razão este artigo propõe o uso da tecnologia de fácil acesso, tanto na produção do arquivo, bem como no uso das impressoras pessoais digitais a jato de tinta, ao mesmo tempo, aprofundando o uso do meio digital ao correlacioná-los à Xilogravura histórica e ao sentido de estampa.

CONCEITOS ELEMENTÁRES DA PESQUISA COM XILOGRAVURA E DIGITAL

A ideia de utilizar a impressora pessoal a jato de tinta como possibilidade de estampa teve início com a reimpressão de uma página já impressa, que por um equívoco na alimentação da folha, duas imagens foram sobrepostas na mesma impressão.

Embora esta ocorrência possa parecer um “erro” ante o objetivo inicial, deduzi pelas qualidades da imagem resultante que deveria guardá-la, como um *Bricoleur* faz, quando “[...] os elementos são recolhidos ou conservados em função do princípio de que isso sempre pode servir” como assinalou Levy-Strauss (1998, p. 33).

Naquela ocasião (meados de 2013) não tinha ideia do que viria, a intuição inicial era de que fosse possível combinar impressão de gravura em metal com impressão digital, mas dois inconvenientes vieram um ano depois, o primeiro era a grande espessura dos papéis para gravura em metal e o outro e maior deles, era a precariedade das tintas para impressoras pessoais, elaboradas com corantes e diluentes, muito suscetíveis à luz e solúveis em água.

Deixada de lado por mais um ano, a pesquisa retornou quando ingressei na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará no final de 2015, sob nossa ótica e, baseados em Cauquelin (2010) e Connor (2005), a alcunha de contemporâneo ou pós-moderno dada ao nosso tempo é, em suma, uma coexistência entre presente e passado, para nós qualquer um dos modelos sozinhos poderiam comprometer a ampliação do universo visual dos egressos e o desenvolvimento artístico da região.

O objetivo nunca foi só reproduzir fotograficamente uma imagem, mas, antes, apropriar-se da construção e da aparência da Xilogravura, para produzirmos uma versão digital adequada aos fundamentos da gravura histórica com impressora pessoal, como possibilidade de fornecer uma impressão barata e de qualidade do ponto de vista técnico e estético.

Em Marabá temos um mercado de arte ainda em formação e a Xilogravura Digital, com impressoras pessoais, poderia ser parte deste mercado de estampa com baixo custo se comparados ao das

impressoras *Fine Art*, mas introdutório a ela e baseado na Xilogravura e não na equivalência cromática e formal da fotografia.

A equivalência cromática entre uma fotografia e uma impressão é uma das principais razões para o surgimento dos Plotters *Fine Art*, uma imagem digital cujo destino seja uma impressão nesta espécie de impressora, despreza o *Rendering Intent* de Saturação, que para a pesquisa seria essencial, em detrimento do *Rendering Intent* Colorimétrico que analisa as cores da fotografia (cor luz) em relação à equivalência na impressora (cor pigmento) e *Rendering Intent* Perceptual, que aproxima a cor de píxels não reproduzíveis por ela (MORTARA, 2014).

Esta característica atual do equipamento *Fine Art* o consolida como uma aplicabilidade artística preferencialmente dedicada à reprodução fotográfica e como uma analogia extemporânea em relação à gravura, cujas técnicas também foram desenvolvidas com a finalidade de ampliar a resolução das imagens impressas de cunho comercial e reproduzir fidedignamente obras de arte dos grandes mestres, diluindo seu valor de obra única e como forma de difundir-las por outros meios (IVINS Jr., 1974).

Plotters *Fine Art* não são viáveis economicamente em nossa região hoje, pelas razões que anteriormente expus, ademais, necessitávamos alavancar a produção artística de nossa região com os recursos e possibilidades disponíveis sem preterir os meios de expressão artísticos historicamente consolidados, neste caso a Xilogravura.

Concluimos que a destinação mais sensata ante nossas características regionais eram as impressoras pessoais digitais a jato de tinta, porém, não restrita só pela reproduzibilidade que, embora válida e importante, não se coaduna neste momento com a realidade daquilo que se concebe como da ordem estética da Gravura e porque as impressoras pessoais são pouco exploradas por pesquisadores de arte.

É possível que a impressão cor por cor e a apropriação da madeira, das marcas de goivas e de fundamentos da Xilogravura desenvolvidos na pesquisa com Xilogravura Digital, contribuam

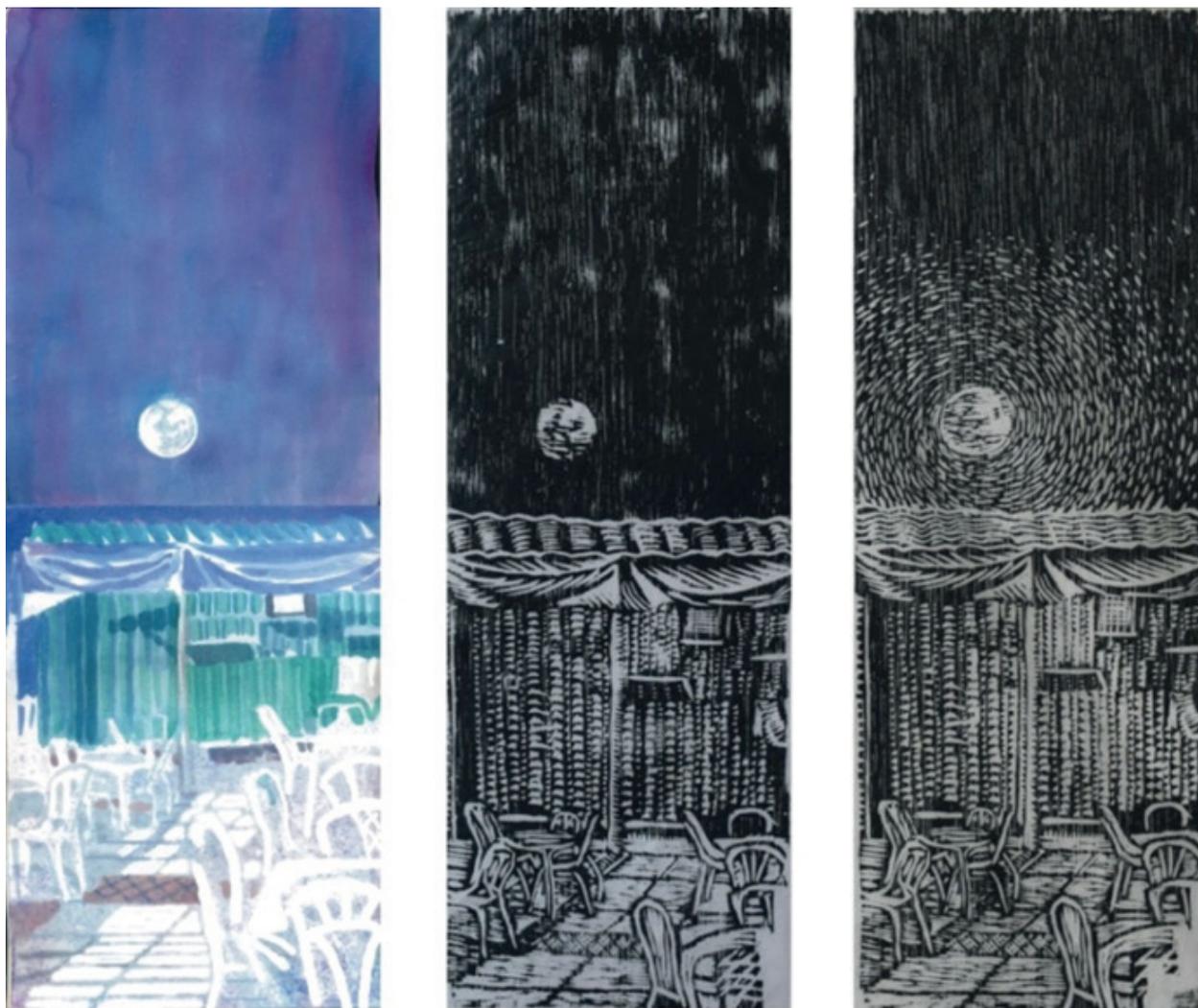


Figura 01 – Autor. (2016). Luar do sertão. À esquerda projeto em aquarela s/ Papel Canson. 10,5 x 28,0 cm. Ao centro Xilogravura 1ª prova de Estado. 21,0 x 56,0 cm e à direita Xilogravura 2ª prova de Estado para demonstrar a síntese formal e tonal que se processa na gravura.

para encurtar a distância entre os processos históricos de Gravura e os processos digitais, como mecanismos que podem funcionar com “unicidade de transformação”, como afirmado por Salles (2013, p. 94), quando “os elementos selecionados já existiam a inovação está no modo como são colocados juntos”, neste caso, estampa de gravura e impressão digital.

Certamente, ela é parte dos valores das práticas criativas se considerarmos Beardon (2003, p. 187), quando ele indica a improbabilidade do radicalmente “novo” ter sua origem em “variações inteligentes” da técnica, “mas por seres humanos criativos que se reapropriam dos produtos projetados tecnicamente que lhes são oferecidos e os reinterpretam”.

Quais são os fundamentos da Xilogravura histórica?

1º) Síntese formal em valores absolutos em PxB.

No processo histórico de Xilogravura, assim como qualquer meio histórico (pintura, desenho, escultura), a materialidade atravessa todo o processo, isto é, matriz é um objeto sobre o qual o autor insere sinais mediante o corte feito por goivas, uma vez isto feito, a imagem gravada é transferida para o suporte através da tintagem da matriz e a sobreposição do suporte sobre ela, após o que se aplica pressão manual ou mecânica, a partir de onde surge a estampa².

Qualquer imagem pode ser origem para uma Xilogravura, tais como desenho PxB ou colorido, fotografia ou aquarela (fig.01 esquerda), desde que

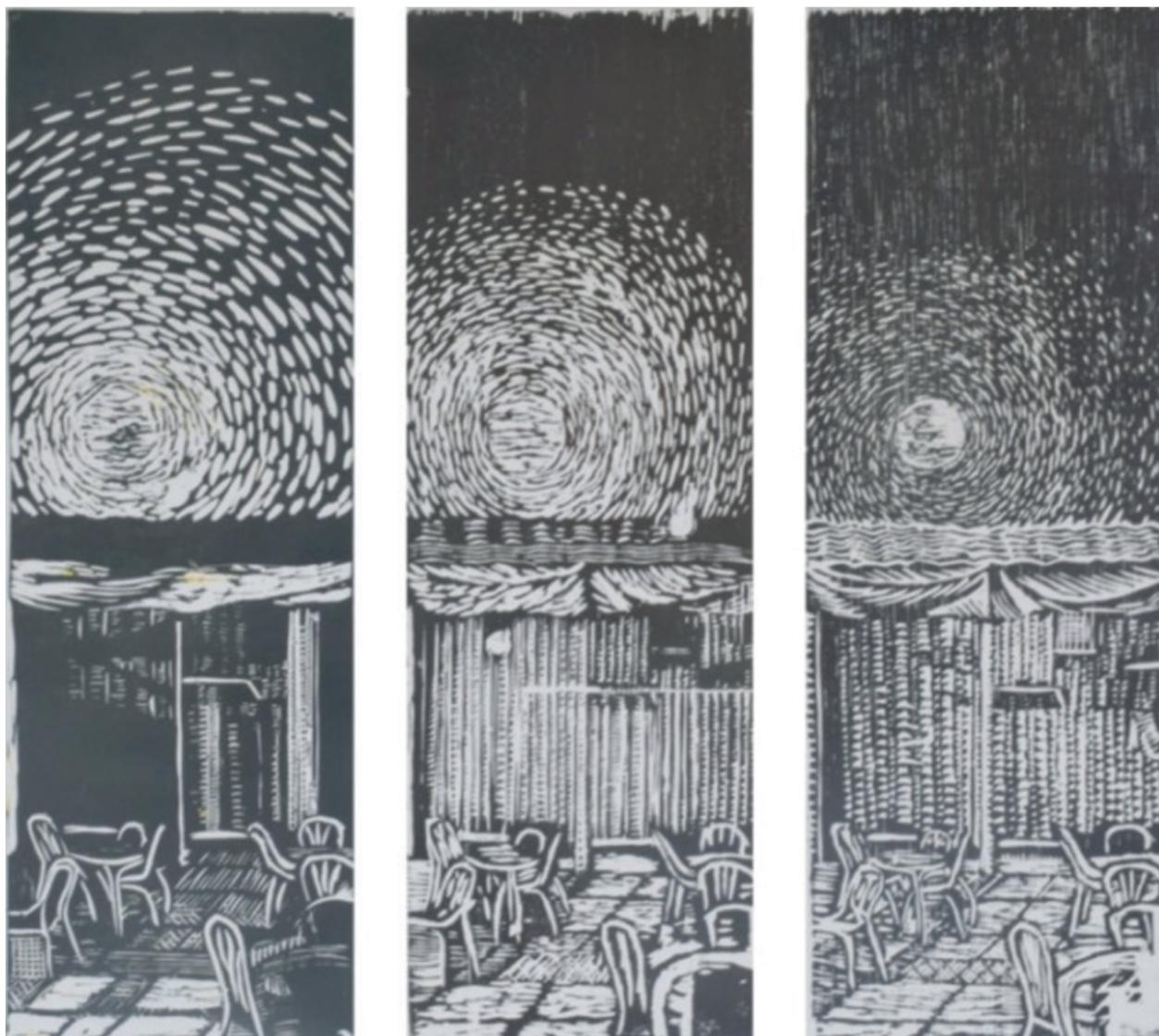


Figura 02 – Autor. (2016). Luar do sertão. Separação das cores amarela (linóleo) à esquerda, magenta (compensado) ao centro e ciano (madeira) à direita. Impressão em preto s/ Papel Canson, para demonstrar a síntese formal monocromática das cores em Xilogravura. 21,0 x 56,0 cm

se converta a imagem numa síntese que só admita dois valores: o preto e o branco (fig.01 centro).

A imagem é obtida mediante a oposição entre alto relevo (onde a tinta está) e baixo relevo (onde não tem tinta), os meios tons é uma ilusão originada da maior prevalência de cortes (tons mais claros) ou menor prevalência deles (mais escuros), com esta oposição simples é possível obter uma grande gama de tons, baseados em só dois valores opostos (fig.01 direita).

2º) Dependência entre os processos de gravação e impressão.

Outra característica fundamental do processo Xilográfico histórico é que a consolidação da

imagem se dá em dois âmbitos, o primeiro na gravação e o segundo na impressão, esta característica a diferencia do desenho, da pintura e da escultura, porque neles o resultado da ação do artista é instantâneo, enquanto na Xilogravura a visualização da imagem depende da impressão, daí a necessidade das Provas de Estado, para ajustes de gravação (fig.01).

3º) Síntese formal e cromática com sobreposição de impressões numa mesma folha.

Quando a Xilogravura é colorida o preceito da síntese da forma também se aplica às cores, isto é, a imagem que possuía variadas



Figura 03 – Autor. (2016). Luar do sertão. Impressão das matrizes com as cores amarela (linóleo) à esquerda, magenta (compensado) ao centro e ciano (madeira) à direita. Impressão s/ Papel Canson, para demonstrar a separação das cores em Xilogravura. 21,0 x 56,0 cm.

gradações de tonalidades e de cores é convertida numa síntese monocromática (fig. 02), cuja policromia só poderá ser visualizada, quando a impressão de todas as matrizes entintadas é sobreposta numa mesma folha de impressão (fig.4). Segundo Sarlo (2013, p. 278), “as formas são, essencialmente, a linguagem na xilogravura, assim como as cores na pintura. Daí a grande maioria das obras serem feitas em preto e branco”.

Após a gravação, cada matriz deve ser entintada com sua respectiva cor, independentemente de ser primária ou não, embora aqui, elas sejam (fig.03).

Para visualizar o resultado das sínteses formais e cromáticas realizadas na matriz é necessário que elas sejam entintadas e sobrepostas numa mesma folha de impressão (fig.4).

Nos detalhes da imagem acima (fig.4) é possível observar o preto cromático e a ação das matrizes coloridas na composição da escuridão, e ao redor da lua as marcas das goivas e a ilusão de passagem tonal que elas proporcionam.

Por que denominar Xilogravura Digital?

Assim como todo processo de reprodução, uma imagem digital também se baseia numa oposição simples, só que ela é numérica (0-1) e produz



Figura 04 – Autor. (2016). Luar do sertão. Impressão das matrizes com as cores amarela (linóleo), magenta (compensado) e ciano (madeira), numa só imagem. Impressão s/ Papel Canson, para demonstrar a combinação de matrizes Xilográficas coloridas numa só impressão à esquerda e detalhes da imagem à direita. 21,0 x 56,0 cm

resultados extremamente complexos, de modo infinitamente mais rápido e sem esforço do que qualquer outro meio, graças a capacidade computacional de processamento dos dados de um equipamento.

Todos os softwares dedicados à pintura, ao desenho ou à escultura no ambiente digital, são simulações baseadas em números, inviabilizadas as condições de processamento da imagem ela simplesmente inexistente, segundo Perniola (2000, p. 134):

O simulacro não é ícone nem visão; ele não mantém uma relação de identidade com o original, com o protótipo, nem implica a laceração de todas as aparências e a revelação de uma verdade pura, substancial. O simulacro é uma imagem que não possui protótipo, é imagem de algo que não existe.

O que causa estranheza no termo Xilogravura digital é caráter imaterial da “matriz” e a característica operativa do modelo digital, isto é, nos processos eletrônicos digitais o contato físico e material é abrandado, conforme o conceito de “abrandamento tecnológico” elaborado por Laurentiz (1991, p. 113), para distinguir as características operativas dos modelos de produção do objeto artístico ao longo da história, segundo três fases, quais sejam: artesanal (manual), mecânica (sintética) e eletrônica (digital).

Desde o modernismo, quando alternativas à madeira foram experimentadas com o linóleo, definiu-se que Xilogravura só pode ser assim denominada ao se utilizar a madeira ou seus derivados (Duratex, MDF e Compensado), por conta do radical Xilo (xylon=madeira) e Cologravura quando sobre uma base são colados elementos que geram relevo e deles se imprime (MARTINS, 1987).

A despeito da origem distinta de surgimento no tempo, a Xilogravura no passado e os processos digitais no presente, o sentido da transferência e multiplicação é característico em ambos, sobretudo porque impressoras digitais ou os softwares possuem ferramentas que reconstroem o percurso histórico do desenvolvimento da imagem impressa.

Um exemplo desta afirmação está no envio de um arquivo digital para a impressora pessoal, quando um usuário dá um *print*, ele não precisa saber detalhes do processo, tais como: que as



Figura 05 – Autor. (2019). Cabelo seco. Montagem de quatro fotografias digitais. 96,0 x 19,0 cm.

impressoras imprimem usando somente quatro cores pigmento (CMYK) e que as cores visíveis no monitor estão no padrão RGB, e muito menos como ela representa as variedades de tons e de cores com a mistura de tão poucas (quatro).

Isto ocorre porque a impressora converte automaticamente para o Padrão CMYK toda imagem em RGB e as imprime nas quatro cores simultaneamente no suporte, a combinação delas nos dará a sensação satisfatória de termos visualizado as cores como víamos no monitor, embora elas de fato não sejam exatas, o objetivo do fabricante é permitir que qualquer pessoa faça um *print* daquilo que se deseja reproduzir.

No entanto, conhecer como utilizar ferramentas digitais básicas de softwares e impressoras, cujas funções estão ocultas na facilidade do *print* automático padrão, contribui para aquilo que Menezes (In: DOMINGUES, 1997, p. 275) chama de metamodernidade ou pós modernidade como “[...] mais um descobrimento permanente ou mesmo um ressurgimento de aspectos teóricos subjacentes no pensamento ou na prática inventiva da modernidade, que ficaram submersos, mas não desaparecidos totalmente”.

Dentro do ambiente digital, há ferramentas no software Adobe Photoshop que sintetizam as cores da imagem original em quatro cores de impressão (CMYK), além disso, os filtros *Torn Edges* e *Stamp* convertem qualquer imagem com variação tonal, numa a Traço PxB de 1 bit, ou seja, uma imagem preto e branco sem variações de tons como ocorre na matriz de Xilogravura. As ferramentas recorte, borracha e balanço de luz e sombra podem simular a ação da goiva cuja função é subtrair e abrir brancos.

Para finalizar este tópico acerca da discussão e os referenciais teóricos que lhe dão lastro,

destaco que nunca pretendi substituir o processo histórico pelo digital, mas sim aproximá-los, de outro modo, pretendi focar esta pesquisa em nosso capital humano, mais do que em tecnologia de última geração, pois, como afirma Francastel (1954, p. 30): “A Arte e a mão de obra humana são inseparáveis. Nossa época, que é a época da técnica, necessita desenvolver as consequências dessa verdade”.

O MÉTODO DE PRODUÇÃO DAS XILOGRAVURAS DIGITAIS

As primeiras etapas do método foram praticamente simultâneas e basearam-se no preceito de Salles (2006, p. 61), quando ela observa a existência de um tempo de espera para a construção dos objetos visuais, cuja autora chama de obra, durante o qual seria natural o artista trabalhar “diversas obras simultaneamente”.

Apesar da simultaneidade, o método aqui descrito não respeita a linha do tempo, isto é, ele não se refere às primeiras experiências, por isso, cada etapa estará separada em três tópicos, o primeiro refere-se ao preparo da base e consiste na seleção da proveniência da imagem e seleção da textura, o segundo será a montagem do arquivo e o terceiro será a impressão.

PREPARO DA BASE

A imagem que dá origem a uma Xilogravura digital pode ser proveniente de uma fotografia (fig.05), de uma fotografia manipulada com efeitos de Adobe Photoshop, de uma pintura (fig.26), de um desenho em claro escuro ou de um desenho em auto contraste.

Ao mesmo tempo em que produzia imagens da região com fotografias e cadernos de artista e como ensejava produzir uma Xilogravura



Figura 06 – Autor. (2016).

Fonte: Acervo pessoal, digitalização das impressões xilográficas tiradas dos barcos da orla do Rio Tocantins em Marabá. Dimensões variadas.

digital, selecionei madeiras cujas texturas se adequassem ao quesito poético e prático e a que melhor se adequou foi a proveniente do casco dos barcos aparentemente abandonados na orla do Rio Tocantins em Marabá, com ênfase aos feitos com Pequiá³.

Depois de impressas com o método da colher, as melhores impressões foram digitalizadas via scanner em TIF no modo PxB 1 bit (fig.06), porque este modo de saída de scanner não possui variação de tons e nem cores, bem como ocorre com a Xilogravura histórica e reproduz de forma idêntica e precisa os veios da madeira.

Outra textura importante era das goivas, produzi alguns testes para verificar se a ferramenta borracha do Adobe Photoshop poderia reproduzir a forma das goivas, mas não obtive sucesso, por esta razão até o ano de 2017, produzi Xilogravuras digitais sem as marcas das goivas, porém, algumas destas imagens não ficaram satisfatórias, porque em algumas delas, só a textura da madeira não era suficiente para caracterizar a minha Xilogravura, que utiliza bastante as goivas para os meios tons.

Foi a partir de uma destas Xilogravuras digitais que não me deixaram plenamente satisfeito (fig.07 à esquerda), que resolvi experimentar reproduzir as minhas próprias marcas de goiva, mas não queria fazê-lo gravando só para extrair

as marcas das goivas, necessitava dar um melhor aproveitamento a esta gravação (fig.07, central) e se possível, dar razão a uma Xilogravura hibridizada (fig.07 à direita).

Após ter imprimido a Xilogravura sobre papel (fig.07, central), coloquei a imagem sobre o scanner de mesa e digitalizei dezenas fragmentos dela em negativo, positivo e espelhado (fig.08), no mesmo modo de digitalização da textura da madeira (PxB de 1 bit).

Uma vez tendo a base pronta, a imagem original proveniente da junção de quatro fotografias (fig. 05) foi aberta no Adobe Photoshop para ser convertida do modo de cor RGB, para o CMYK, para que estes quatro canais de cores fossem separados (fig.09).

Estas separações são apenas uma referência de cor, não é necessário que sejam elas as cores finais de impressão, até porque passarão pelo filtro Torn Hedgs no software Adobe Photoshop, que as tornará uma imagem a traço sem variação de tons (fig.10).

Por óbvio a aplicação pura do filtro faz com que a imagem praticamente desapareça (fig. 10), porém é aí que o conhecimento da xilogravura histórica aliado ao conhecimento digital poderá produzir resultados, pois a aplicação do filtro em si não soluciona o problema sozinho, é necessário que



Figura 07 – Autor. (2017). À esquerda Xilogravura Digital ao centro Xilogravura s/ Duratex e à direita Impressão xilográfica hibridizada s/papel Canson Cgrain. 58,0 x 19,0 cm.

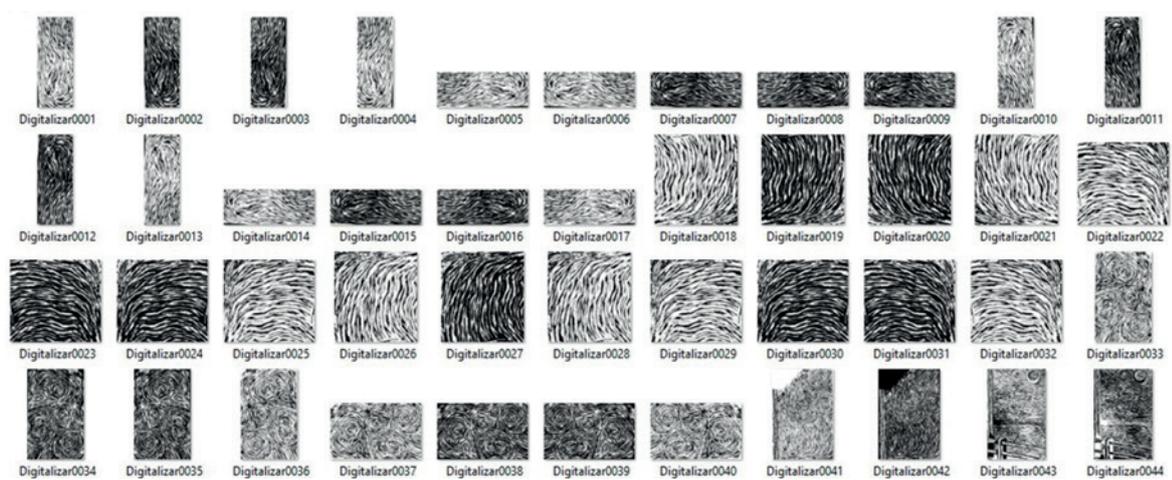


Figura 08 – Autor. (2017). Digitalização de fragmentos das marcas de goivas, PxB de 1 bit em formato Tiff.



Figura 09 – Autor. (2019). Separação das cores em quatro canais, na faixa superior Amarelo e Magenta e na inferior Ciano e preto respectivamente.



Figura 10 – Autor. (2019). Separação das cores com aplicação do filtro Torn Hedges nos quatro canais, na faixa superior Amarelo e Magenta e na inferior Ciano e preto respectivamente.

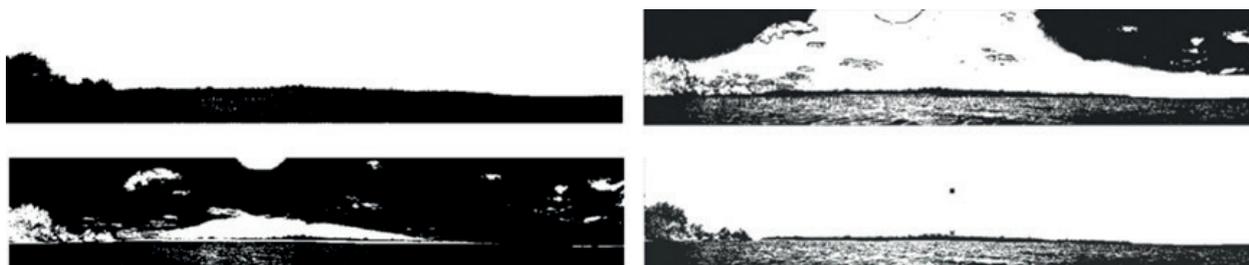


Figura 11 – Autor. (2019). Separação das cores com aplicação do filtro Torn Hedges nos quatro canais, na faixa superior Amarelo e Magenta e na inferior Ciano e Preto respectivamente e com balanço de luz e sombra diferenciado.

o autor da imagem manipule o balanço de luz e sombra no filtro, tendo em mente onde entrará a textura da madeira, as goivas e a predominância da cor na imagem (fig.11).

É neste momento que inicia o trabalho do gravador aplicado à Xilogravura digital, o que temos (fig.11) é uma síntese formal e cromática de uma imagem original, da qual o autor tem no máximo uma intuição baseada na experiência, do que possivelmente resultará na impressão sobreposta de todas as cores num processo análogo ao histórico (fig. 02).

Da montagem do arquivo.

Após este procedimento que sintetiza a imagem e suas cores, é possível selecionar quais delas terão

marcas de goivas ou não, quando for o caso de usá-las, utiliza-se o software Corel Draw para inserir as marcas de goivas que foram digitalizadas (fig.12), ao observá-la nota-se um retângulo branco na parte superior e uma tonalidade praticamente uniforme de goiva.

Neste caso, a imagem terá que retornar ao Adobe Photoshop para ser retocada e aí fará sentido o uso da ferramenta borracha, que embora não tenha sido útil como goivas virtuais foram úteis para apagá-las (fig.13), simulando o processo histórico de desbaste de áreas imprimíveis que estão em excesso.

Só após este processo é que a textura da madeira poderá ser aplicada nas imagens em alto contraste dos canais de cores, separados do original (fig.

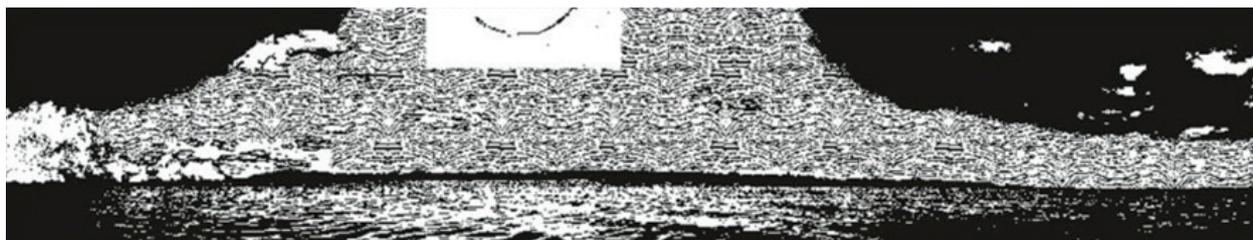


Figura 12 – Autor. (2019). Aplicação das marcas de goivas no software Corel Draw na seleção da cor que era do Magenta.

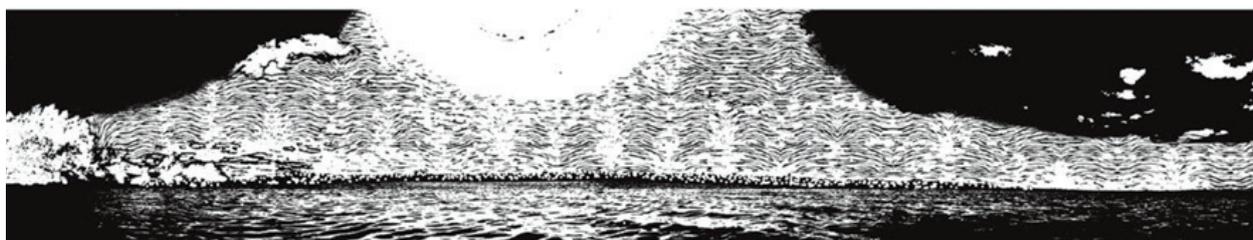


Figura 13 – Autor. (2019). Retoque com a ferramenta borracha do Adobe Photoshop na imagem com goivas aplicadas.

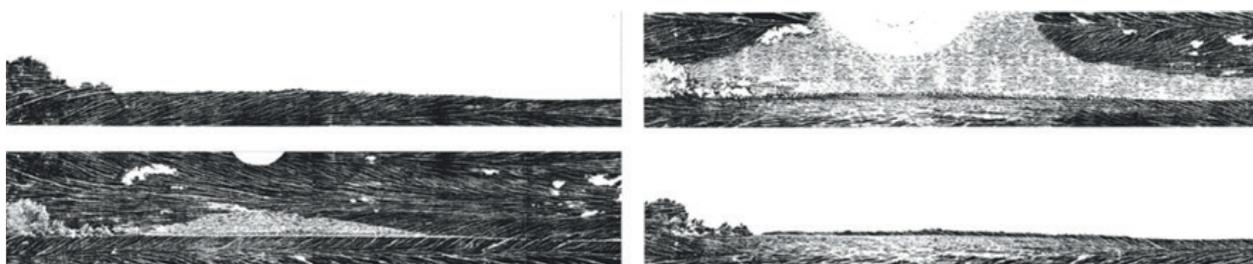


Figura 14 – Autor. (2019). Separação das cores com aplicação da textura da madeira no Corel Draw, nos quatro canais, na faixa superior Amarelo e Magenta e na inferior Ciano e Preto respectivamente.

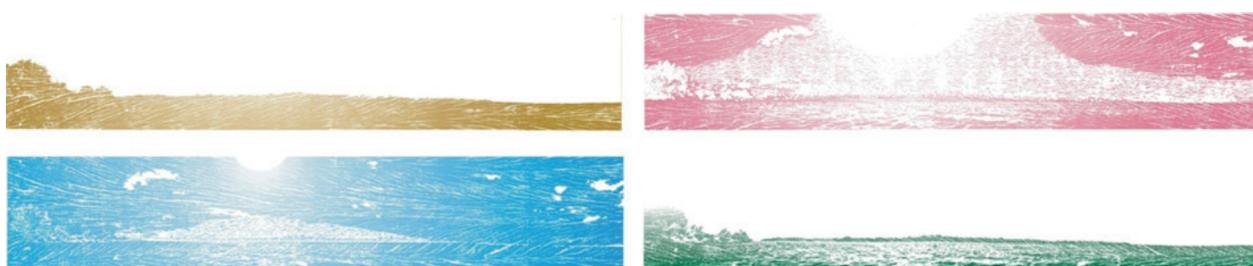


Figura 15 – Autor. (2019). Simulação de tintagem das separações das cores com aplicação da textura da madeira no Corel Draw, nos quatro canais, na faixa superior Amarelo ocre e Salmão e na inferior Azul e Verde escuro respectivamente.

14) usando o Software Corel Draw, enquanto isto não ocorre, a imagem ficará semelhante a uma impressão de gravura produzida sobre uma base de linóleo (fig.2 à esquerda), Duratex ou MDF.

Até este momento do processo o autor da imagem não tem como prever o que resultará quando todas as matrizes digitais estiverem sobrepostas numa mesma impressão, e é chegado o momento

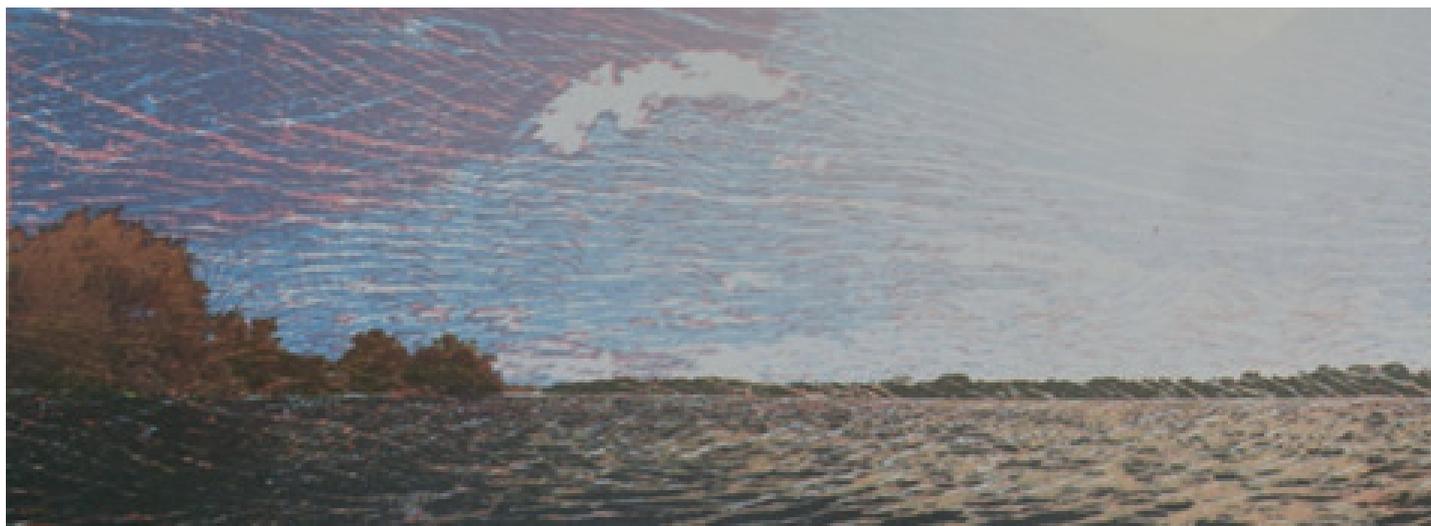


Figura 16 – Autor. (2019). Cabelo seco. Xilogravura digital impressa numa Epson L 120 formato A4 com tinta Inktec a prova de luz e de água com durabilidade de 200anos, em quatro cores s/ papel Canson C A Grain 200g. 22,0 x 100,0 cm. Prova de Artista.

de “entintar” a matriz virtual com cor, utilizando o software Corel Draw, porque ele permite a aplicação de cores em imagens em alto contraste (PxB de 1 bit).

Embora os canais de cores tenham sido separados em Amarelo, Magenta, Ciano e Preto, estas cores servem como referência e dentre as diversas Provas de Cor, optou-se pelo Amarelo Ocre para o Amarelo, o Salmão para o Magenta, um matiz do Azul para o Ciano, e Verde escuro para o Preto (fig.15).

É importante ressaltar o fato de que neste método não há nenhuma espécie de simulação da impressão final com todas as cores sobrepostas até a impressão final (fig.16), mas um método desenvolvido pelo Prof. Alexandre Silva dos Santos Filho, que utiliza partes deste que apresentei, há simulação que, embora útil, o resultado difere do impresso em função da luminosidade do padrão RGB do monitor, tornarem as cores mais vibrantes, em relação ao padrão CMYK da impressora, cujas cores são mais opacas.

MÉTODO DA IMPRESSÃO

Quando se observa o formato da impressão acima (fig.16), se constata que a imagem possui 1 metro de comprimento e que a impressora tem formato A4, embora este recurso que permite impressões nestas dimensões já exista, não tenho conhecimento de quem a use, vimos também

que o método de impressão cor por cor não está previsto na impressora, que foi projetada para imprimir quatro cores simultaneamente.

E possível adergar que utilizar a impressão cor por cor é um mero fetiche que visa aproximar forçosa e desnecessariamente impressão digital e os meios históricos de impressão sem nenhum ganho real, para tanto, a seguir apresentarei os ganhos de imagem impressa que ele oferece.

A imagem acima (fig. 17) reproduz uma faixa com textura de madeira e está em Ciano 100%, isto é o máximo de saturação permitida no software Corel Draw, e foi impresso numa impressora digital com o máximo de definição 1440 dpi's, ou seja, com as máximas de resolução que software e impressoras pessoais permitem.

A reimpressão consiste em se imprimir mais de uma vez a mesma imagem sobre o mesmo suporte, na figura abaixo (fig. 18) é possível ver a diferença de saturação da cor entre duas reimpressões à direita e uma impressão à esquerda e como o nível de definição dos veios se mantém, apesar do procedimento de reimpressão ser impensável no processo histórico, no digital é eficaz.

A experiência demonstrou que o suporte é capaz de aceitar até cinco reimpressões da mesma cor e imagem no mesmo suporte, sem alterar a

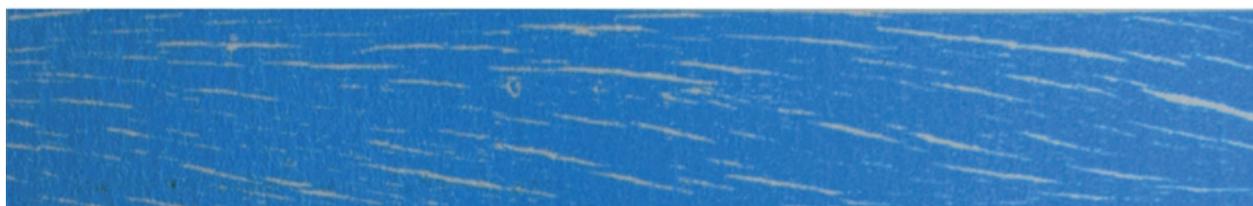


Figura 17 – Autor. (2019). Faixa com textura de madeira com 100% de Ciano aplicado no Corel Draw impressa numa Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g.

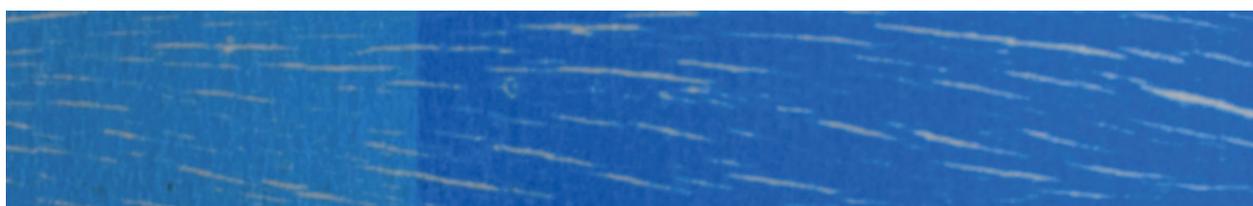


Figura 18 – Autor. (2017). Faixa com textura de madeira comparativa com 100% de Ciano aplicado no Corel Draw, impressa numa Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g., reimpresso por três vezes à direita e uma à esquerda.

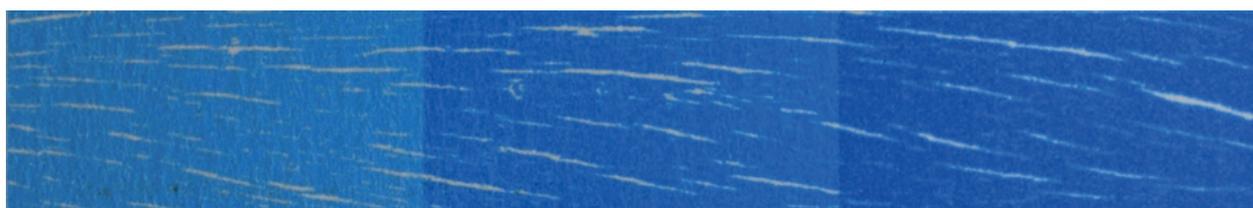


Figura 19 – Autor. (2017). Faixa com textura de madeira comparativa com 100% de Ciano aplicado no Corel Draw, impressa numa Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g., reimpresso por cinco vezes à direita, três ao centro e uma à esquerda.

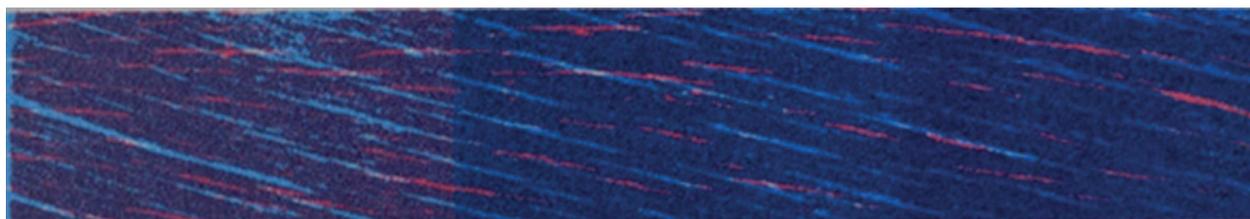


Figura 20 – Autor. (2017). Faixa com textura de madeira com 100% de Magenta aplicado no Corel Draw, impressa numa Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g., reimpresso sobre três faixas de Ciano com um, três e cinco níveis de saturação por reimpressão diferentes.

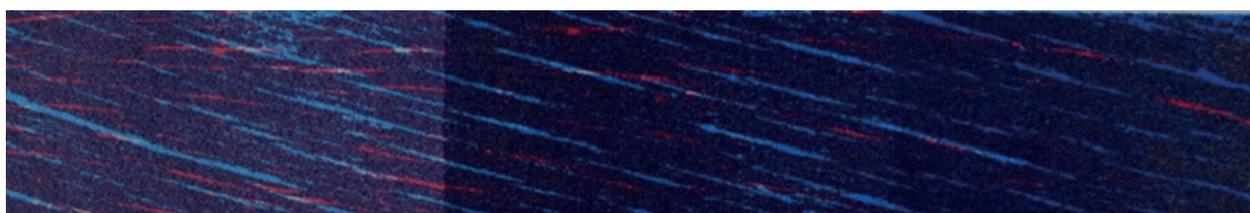


Figura 21 – Autor. (2017). Faixa com textura de madeira com 100% de Magenta aplicado no Corel Draw, impressa mais duas vezes numa Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g., sobre duas faixas à direita de Ciano com três e cinco níveis de saturação por reimpressão.

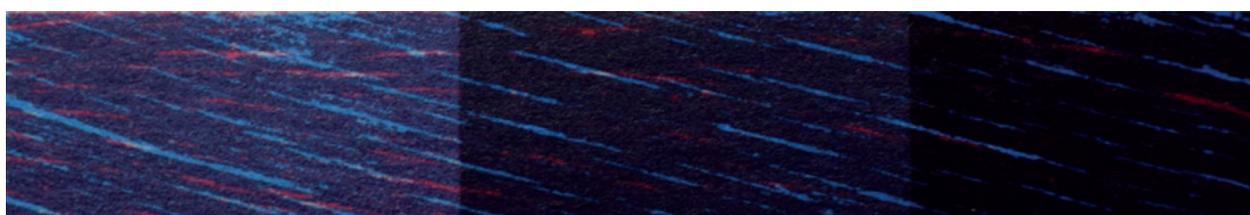


Figura 22 – Autor. (2017). Faixa com textura de madeira com 100% de Magenta aplicado no Corel Draw, impressa mais duas vezes numa Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g., sobre o retângulo da direita com Ciano e cinco níveis de saturação por reimpressão diferentes.

definição dos veios da madeira (fig. 19) e que é possível se obter níveis de saturação distintos para cada conjunto de reimpressão.

Mas para a pesquisa, seria necessário tentar a sobreposição de até cinco reimpressões com as quatro cores primárias (fig.23, 24 e 25), a fim de que restasse comprovado que o método de impressão cor por cor e com até cinco reimpressões, não danificaria a imagem dos veios e não era um mero fetiche que visava aproximar os processos históricos e digitais sem ganho de cor ou de definição algum para a imagem.

Para tanto, imprimir mais uma faixa de Magenta com 100% de saturação no Corel Draw e 1440

dpi's na impressora, sobre os três matizes de Ciano obtidos pela reimpressão (fig. 20), o que obtive foi três matizes de Roxo, sendo o da esquerda uma cor natural caso não tivesse usado a reimpressão e duas diferentes por tê-la usado.

Após isto, realimentei a mesma folha e reimprimi mais duas vezes o Magenta 100% com 1440 dpi's na impressora, sobre as duas faixas à direita das reimpressões de Ciano, para verificar se veios e imagem não ficariam prejudicados, além do matiz de Roxo que surgiria.

Por fim, realimentei a mesma folha e reimprimi mais duas vezes o Magenta 100% com 1440 dpi's na impressora, sobre o último retângulo da

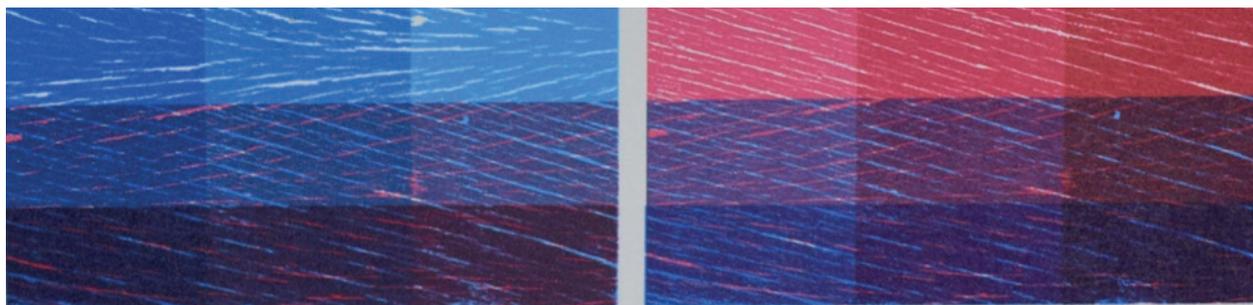


Figura 23 – Autor. (2017). À esquerda faixas com textura de madeira com 100% de Ciano com faixas de Magenta sobrepostas. À direita faixas com textura de madeira com 100% de Magenta com faixas de Ciano sobrepostas. Impressora Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g.

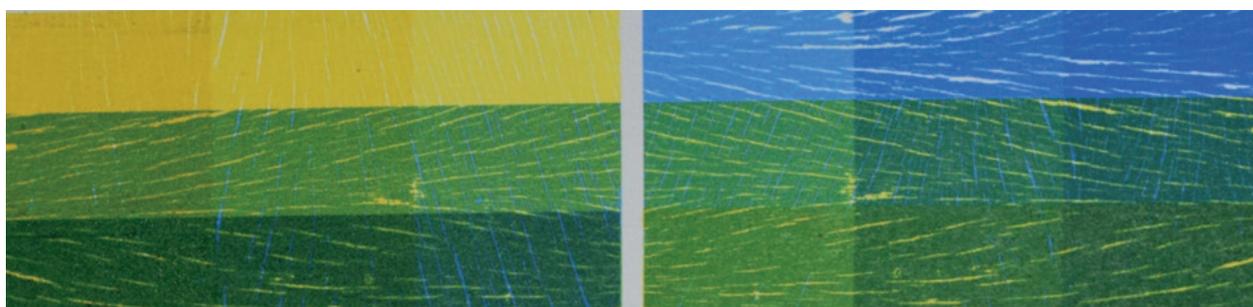


Figura 24 – Autor. (2017). À esquerda faixas com textura de madeira com 100% de Amarelo, com faixas de Ciano sobrepostas. À direita faixas com textura de madeira com 100% de Ciano com faixas de Amarelo sobrepostas. Impressora Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g.



Figura 25 – Autor. (2017). À esquerda faixas com textura de madeira com 100% de Magenta, com faixas de Amarelo sobrepostas. À direita faixas com textura de madeira com 100% de Amarelo com faixas de Magenta sobrepostas. Impressora Epson L 120 formato A4 com 1440 dpi's, s/ papel Canson C A Grain 200g.

direita que possuía cinco reimpressões de Ciano, totalizando cinco reimpressões de Magenta e de Ciano na mesma área (fig.22).

Produzi o experimento com todas as cores se sobrepondo em ordens diferentes, isto é, Magenta sobre Ciano, como vimos anteriormente e à direita (fig. 23), Ciano sobrepondo o Magenta e obtive

seis matizes de Roxo, ora puxado para o Magenta, ora para o Ciano.

Ciano sobrepondo o Amarelo e à direita, Amarelo sobrepondo o Ciano (fig. 24).

Magenta sobrepondo o Amarelo e à direita o Amarelo sobrepondo o Magenta (fig. 25) e obtive



Figura 26 – Autor. (2016). Aquarela sobre papel Canson produzida em caderno de artista, divididas em quatro folhas do caderno.

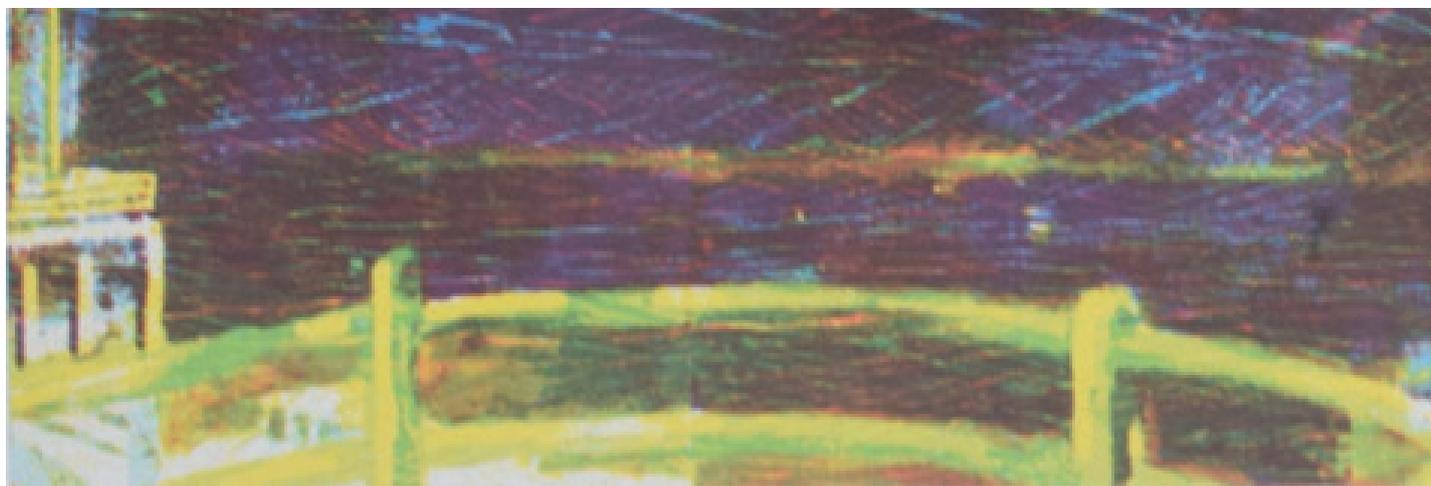


Figura 27 – Autor. (2017). Cardume noturno. Xilogravura digital impressa numa Epson L 120 formato A4, impressa com 1440 dpi's e com tinta Inktec a prova de luz e de água com durabilidade de 200anos, em Ciano, Roxo, Magenta e Amarelo s/papel Canson C A Grain 200g. 22,0 x 106,0 cm. Prova de Artista.

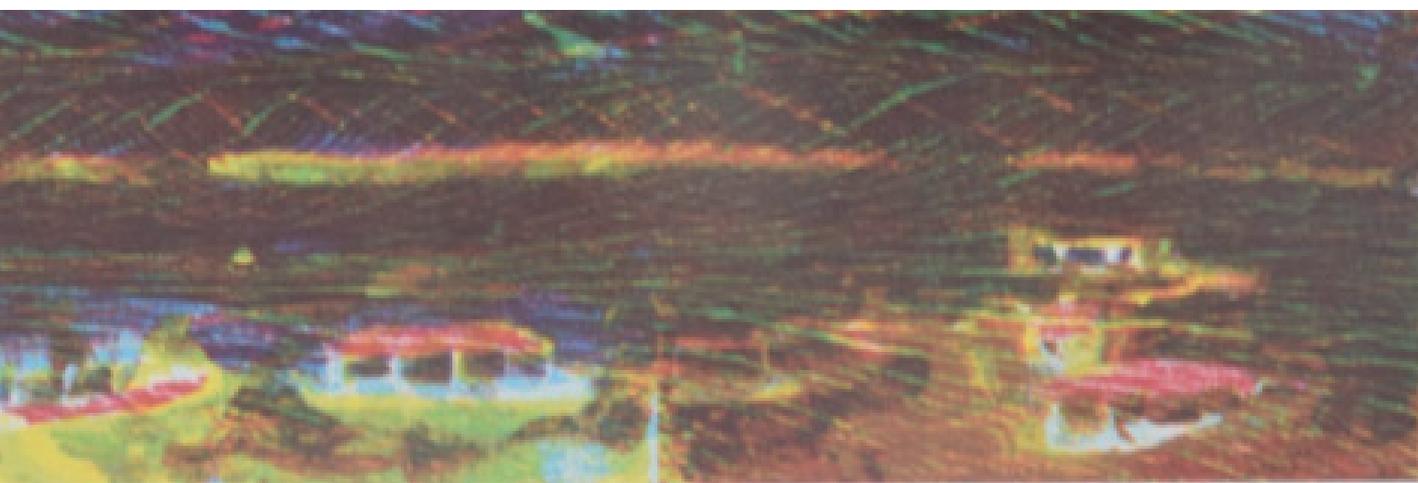
uma gama de matizes ainda maior utilizando somente 3 cores e as reimpressões.

Mas qual a diferença entre a impressão cor a cor por uma única vez e as reimpressões, aplicadas numa Xilogravura digital? Como a Xilogravura digital apresentada aqui é de uma imagem diurna (fig.16), embora haja quatro reimpressões do Verde escuro e três do Amarelo Ocre, a diferença não seria tão evidente como nesta imagem noturna proveniente de uma aquarela (fig. 26) e que foi transformada numa Xilogravura digital.

Nesta imagem foi aplicado o mesmo método de produção de arquivo e impressão, exemplificados nos parágrafos anteriores, em razão disso, não

repetirei detalhes do processo de construção do arquivo e irei diretamente para os resultados impressos (fig.27 e 28).

Caso tivesse optado somente pela impressão cor por cor excluindo a possibilidade de reimpressão, teria obtido uma imagem pouco intensa cromaticamente (fig. 27), em função da síntese formal que o processo desenvolvido na pesquisa exerce sobre a imagem, como também pela diferença existente entre a intensidade da película de tinta Xilográfica e a tinta de impressão digital pigmentada, que a torna resistente à água, à luz e ao tempo, mas menos intensa ainda, do que a tinta corante que é mais usada e menos durável.



Ao efetuar a análise comparativa entre ambas (fig. 27 e 28) as reimpressões (saturação) são essenciais para a potência cromática da imagem abaixo (fig.28), neste caso, o Ciano foi reimpresso três vezes, o Magenta três vezes, o Roxo duas vezes e o Amarelo duas vezes, aliás, embora seja possível reimprimir por até cinco vezes, não é necessário que todas as cores devam estar assim, há de se avaliar qual matiz se deseja para a estampa, regido pelo conjunto de Provas de Cor, bem como ocorre com a tintagem durante a impressão no processo histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que, de maneira alguma, este artigo pretende conferir às imagens nele presentes qualquer estatuto artístico, o ambiente acadêmico não tem esta função e os periódicos ligados a ele também não, elas simplesmente servem para dar suporte prático às discussões teóricas relacionadas aos meios da gravura.

Tenho plena consciência que dificilmente se consegue estabelecer um paralelo entre gravura e processos digitais, vários atores da área e Salões ou Certames dedicados à gravura como já escrevi, dificilmente admitem processos digitais como expressão do meio, quando muito, se aceita processos híbridos.

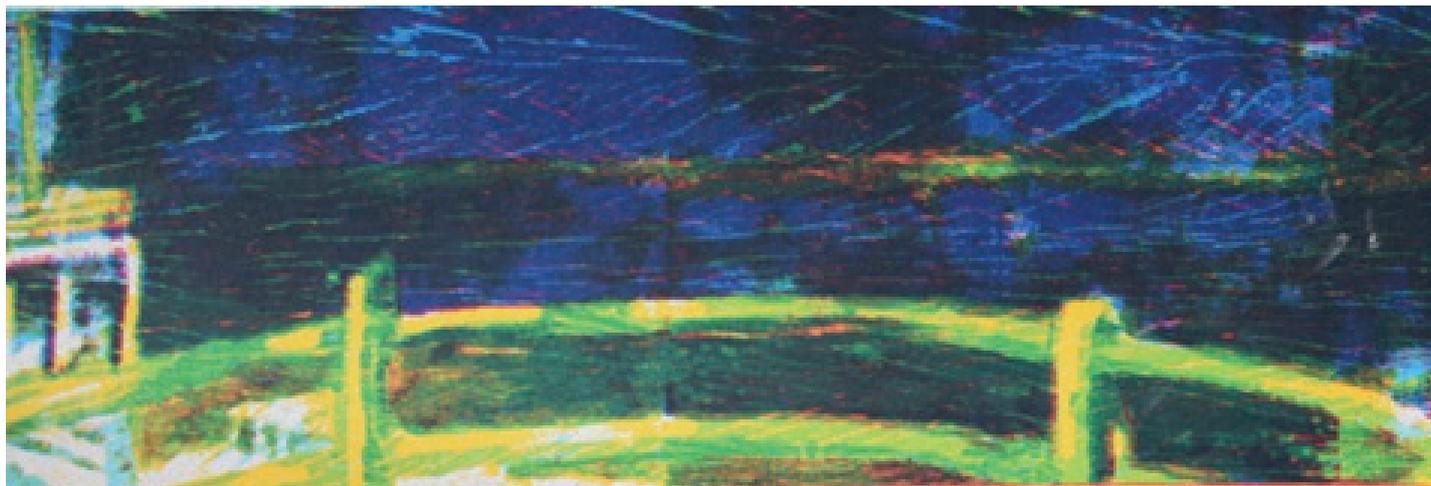


Figura 28 – Autor. (2017). Cardume noturno. Xilogravura digital impressa numa Epson L 120 formato A4, impressa com 1440 dpi's e com tinta Inktec à prova de luz e de água com durabilidade de 200anos, em Ciano, Roxo, Magenta e Amarelo s/ papel Canson C A Grain 200g., com reimpressão. 22,0 x 106,0 cm. Prova de Artista

A discussão proposta na pesquisa pretende fundamentalmente pôr em questão o modo de fazer gravura digital, sem, no entanto, afirmar que invariavelmente isto será ou deveria ser aceito com parte dos procedimentos da gravura, pois isto depende de diversos fatores alheios ao controle do autor, ou dos entusiastas dos processos digitais, mas ocorre que para a região da Amazônia na qual estamos localizados e quiçá para toda ela, fazer gravura unicamente com seus processos históricos não me parece ser mais uma possibilidade de apelo amplo.

O procedimento desenvolvido não depende de grandes investimentos tecnológicos, quando muito de um celular para captar imagens, computador, ferramentas primárias de softwares editores de imagem e vetoriais, que nem necessitam serem os de última geração e uma impressora a jato de tinta com *Bulk Ink*. Além disso, as imagens oriundas do processo podem ser reproduzidas em quantidades superiores às da Xilogravura e poderiam ser comercializadas com preços acessíveis, como reflexo de uma cultura que busca expressar saber e fundamentos da melhor maneira possível, com meios facilmente disponíveis na região em que se encontra.

NOTAS

01. Convenção é um conjunto de regras de numeração fracionada em algarismo arábico ou romano e de designação de Provas (Prova de Estado, Prova de artista, Prova de impressor e et cetera), cujo fim é regular o mercado de estampas. (Martins, 1987, p. 24).

02. Link de vídeo mostrando resumidamente em dois minutos o processo de gravação e impressão Xilográfico. <https://www.youtube.com/watch?v=AmLaM6NkTDs>

03. Piquiá [(*Caryocar vilosum* (Aubl.) Pers.) Pres., da família Caryocaraceae], da qual são feitos os barcos de Marabá. (MARTINS, R. L.; GRIBEL, R.: 2007)

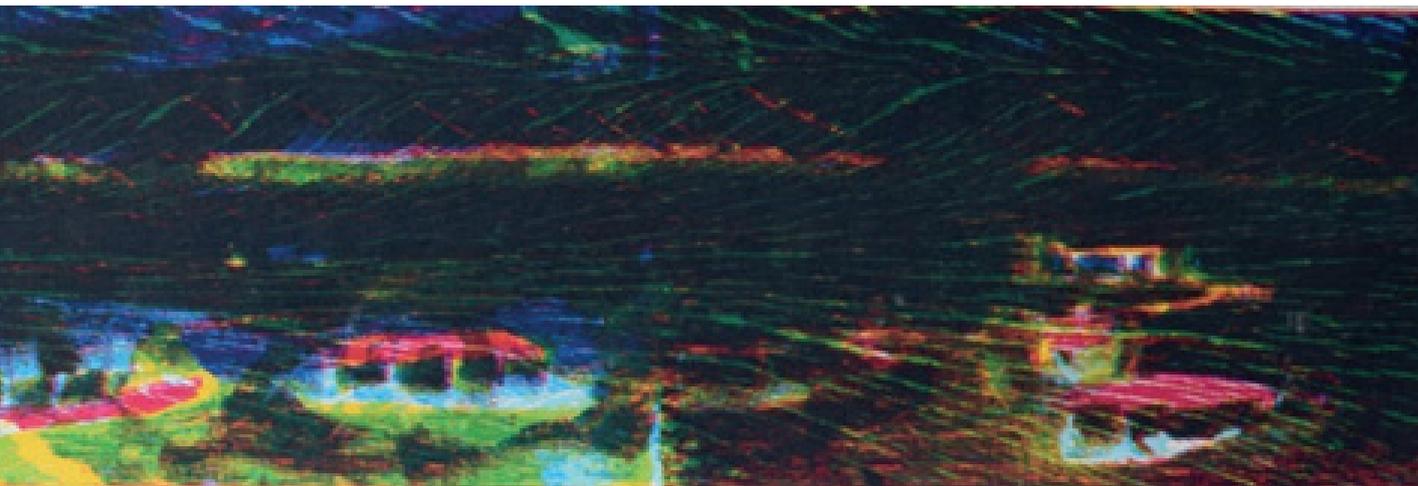
REFERÊNCIAS

BEARDON, C. Práticas criativas e o projeto de software. In: DOMINGUES, D. (org) **A Arte e vida no Século XXI: Tecnologia, ciência e criatividade**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CAUCQUELIN, A. **A arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

CONNOR, Steven. **Cultura Pós Moderna**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

FRANCASTEL, P. **Realidade Figurativa**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.



IVINS JUNIOR, W M. **Imagem y conocimiento:** Análisis de la imagen prefotográfica. Barcelona: Editorial Gustavo Gili. S.A, 1974.

LAURENTIZ, P. **Holografia do Pensamento Artístico.** Campinas: Editora Unicamp, 1991.

LE'VI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** 2ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

MARTINS, R L; GRIBEL R. Polinização de *Caryocar villosum* (Aubl.) Pers. (Caryocaraceae) uma árvore emergente da Amazônia Central". **Revista brasileira de Botânica.** São Paulo. v.30, n.1, Jan./Mar.2007, p.37-45. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-84042007000100005. Acesso em: abr. 2019.

MARTINS, I. **Gravura:** Arte e técnica. São Paulo: Fundação Nestlé Cultura, 1987.

MORTARA, B A. Investigação sobre as limitações dos sistemas de reprodução fotográfica fine art: comparação de RENDERING INTENTS colorimétrico e perceptual. **Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP,** São Paulo, v. 21, n. 36, 2014, p. 228-247. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/90262/92950>. Acesso em: ago.2019

PERNIOLA, M. **Pensando o ritual:** sexualidade, morte, mundo. São Paulo: Estúdio Nobel, 2000.

SALLES, Cecília A. **Redes da Criação:** Construção da Obra de Arte. Vinhedo: Horizonte, 2008.

SARLO, P. As interfaces da gravura digital. **Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES,** Vitória, n. 5, 2013, p. 271-282. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/8121/5814>. Acesso: set.2020.

MENEZES, P. Oralidade no experimento poético brasileiro. In: DOMINGUES, D. (Org.) **A Arte no Século XXI: A Humanização das Tecnologias.** São Paulo: Fundação da Editora da Unesp, 1997, p. 272-281.

SOBRE O AUTOR

Wilson Roberto da Silva é Gravador, Técnico em Artes Gráficas especializado em Produção Visual Gráfica pelo SENAI, atuou profissionalmente em Publicidade e hoje exerce a função Docente na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Ministrou aulas para os cursos de Desenho Industrial e Publicidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie e participou de Salões de Gravura no Brasil e no exterior. E-mail: wilsonroberto@unifesspa.edu.br

O BRINCAR NO CORDÃO DE PÁSSARO: UMA EXPERIÊNCIA DE TEATRO POPULAR DO PARÁ COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ANTÔNIA TAVARES, NO MUNICÍPIO DE SOURE, NA AMAZÔNIA MARAJOARA

*PLAYING IN THE “CORDÃO DE PÁSSARO:
A POPULAR THEATER EXPERIENCE OF PARÁ WITH ELEMENTAR
SCHOOL STUDENTS AT ANTÔNIA TAVARES SCHOOL,
CITY OF SOURE, IN THE MARAJOARA AMAZON*

**Márcia Oliveira Costa
PROFARTES-UFPA/UDESC**

Resumo

Este artigo consiste em compreender, através da participação e do registro, como aconteceu o processo de criação do Cordão de Pássaro, a partir de experiências vivenciadas como professora de Artes/Teatro e atriz/brincante na turma do Ensino Fundamental da Professora/Guardiã desse teatro popular, na Escola Antônia Tavares, no Município de Soure, no Arquipélago do Marajó, no estado do Pará, no ano de 2019, possibilitando a elaboração do Caderno de Direção Teatral “O Brincar no Cordão de Pássaro”. Os aportes teóricos contemplam Charone (2008), Loureiro (2015), Moura (1997), Refkalefsky (2001), e Salles (1994). Uma proposta peculiar que possibilita participar de várias experiências que englobam toda uma forma de expressão da história, do imaginário e da cultura amazônica marajoara.

Palavras-chave:

Amazônia Marajoara; Ensino Fundamental; Cordões de Pássaros; Processo de Criação; Experiência; Espetáculo.

O TEATRO DOS PÁSSAROS

Expressão teatral com mais de 100 anos de existência e com seus espetáculos realizados durante as festividades do mês de junho, na capital e no interior do Estado do Pará, no período

Abstract

This article consists of understanding, through participation and registration, how the creation process of Cordão de Pássaro took place, from experiences lived as an Arts/Theater teacher and actress/player in the Elementary School class of the Teacher/Guardian of this popular theater, at Antônia Tavares school, in the city of Soure, in the Marajó Island, in the state of Pará, in the year 2019, enabling the preparation of the Theatrical Direction Notebook “O Brincar no Cordão de Pássaro”. Theoretical contributions include CHARONE (2008), LOUREIRO (2015), MOURA (1997), REFKALESFSKY (2001), and SALLES (1994). A peculiar proposal that makes it possible to participate in several experiences that encompass a whole form of expression of the history, the fantasy and the marajoara amazonian culture.

Keywords:

Marajoara Amazon; Elementary School; Cordões de Pássaros; Creation Process; Experience; Show.

dedicado aos Santos populares - Santo Antônio, São João, São Pedro e São Marçal - o Teatro de Pássaros é uma das mais criativas manifestações da cultura popular amazônica. Devido ao grande número de canções e danças que integram a sua estrutura dramática, os pássaros juninos

recebem a denominação de ópera cabocla, por se estruturarem com elementos da cultura indígena e da cultura europeia. Quanto a isso, segundo Loureiro (2015, p. 315), percebe-se a presença essencial da contribuição indígena, que é um dos traços distintivos da cultura amazônica no amplo contexto da cultura brasileira.

De acordo com Charone (2004, p. 07), constitui-se um teatro criado pelos seus artistas populares paraenses, tendo sua origem no final do século XIX, em meados de 1877, período em que foi inaugurado, em Belém do Pará, o Teatro Nossa Senhora da Paz, hoje conhecido apenas como Teatro da Paz. Por sua vez, sobre a origem dos Pássaros, Salles (1994), registra que foi no ano de 1877, por ocasião dos festejos do Círio de Nossa Senhora de Nazaré¹, que se apresentou “um curioso bando de Águias Reais”, talvez o primeiro pássaro objeto da crônica paraense. Ademais, foi realizado, em 1919, no extinto Palace Theatre, em Belém um festival de cordões de bichos e pássaros. Acerca disso, assegura que:

Os pássaros, que se associaram tão intimamente aos bois, constituíam folguedo com estrutura diferente e muito cedo tomaram a feição de teatro popular. Sua origem recua, provavelmente, aos cordões de bichos que se exibiam em meados do século passado no Pavilhão de Flora² no largo de Nazaré. Também se constituíram de grupos ambulantes, mas cedo, como as pastorinhas, por exigências talvez de sua própria estrutura, tornaram-se estáveis, fazendo seu aparecimento na véspera de São João e exibindo-se em tabladros próprios, ou em cinemas, teatrinhos de bairros, circos ou nos parques cedidos pela Prefeitura, nestes se associando, quase sempre, aos bois-bumbás (SALLES,1994, p. 351).

Os pássaros de Belém, para Salles (1994, p. 352), são a expressão da resistência do caboclo, que se dá no sentido de que ele é a expressão de um modelo europeu que se impôs na região, com a submissão do índio e do negro, correspondendo a uma síntese, que incorpora contribuições das vertentes indígenas e negras, e que, para se realizar, não exige as comodidades do teatro profissional.

Para que melhor se conheçam os pássaros do Pará, é importante verificar a abordagem geral feita por Moura (1997, p. 42) de diversos aspectos desse teatro popular, com ênfase ao processo de evolução histórica, destacando origens e chegando aos problemas contemporâneos. Esse teatro, de 1910 até aproximadamente 1940, manteve-se

muito ativo e, após o declínio da economia local, com o fim do Ciclo da Borracha³, foi o que mais contribuiu com o lazer da população da capital. Por conta disso, com a necessidade de um contato mais constante com o público, os autores do teatro nazareno⁴ se especializaram na criação de peças natalinas para os grupos de pastorinha, contribuindo, assim, para a quadra junina, criando textos para os cordões de pássaros, para os cordões de bichos e para os bois-bumbás.

Julga-se relevante destacar que se encontram, em Belém, duas modalidades desse teatro: o Cordão de Pássaro ou Cordão de Meia Lua e o Pássaros Melodrama Fantasia, ou simplesmente Pássaro Junino, como também é chamado. O Pássaro Melodrama Fantasia é um teatro popular musicado, que se desenvolveu em Belém, o qual não é encontrado no interior do Estado do Pará e se difere dos cordões pela riqueza de seu figurino e pela complexidade de seu texto. Referente a isso, destaca-se que:

Os brincantes, durante as apresentações, fazem várias trocas de roupas. As cortinas são utilizadas para a finalização de cenas e quadros. Assim, se temos uma cena da maloca e em seguida o bailado, o ato de abrir e fechar a cortina faz a separação imaginária dos ambientes, muitas vezes acompanhado do comentário de um narrador. (Adaptado de CHARONE, Olinda. Pássaros e Bichos Juninos - Histórias e Enredos Cadernos IAP, 21. Belém, 2008).

A outra modalidade é o Cordão de Pássaro ou Cordão de Meia-lua, que recebe essa denominação pela disposição dos brincantes em semicírculo durante a encenação, dirigindo-se para o centro unicamente quando chega o momento de participarem da ação dramática, voltando em seguida para suas posições de origem na meia lua. Grupos com essa característica podem ser apresentados em qualquer espaço, como praças, quintais ou teatros, e foi um desse tipo o nosso objeto de estudo descrita nessa pesquisa.

Nessas duas vertentes de teatro popular, a história e o melodrama giram em torno de um pássaro que é ferido ou morto por um caçador, razão pela qual este é perseguido e levado à presença do dono do bicho, que promete uma punição caso não consiga curar ou ressuscitar o pássaro. Nesse momento do episódio, há a presença do médico e do pajé, que conseguem salvar a ave, dando vida a todo o cordão. Na

história dos Pássaros, segundo Charone (2004, p. 12), todos os espetáculos buscam colocar em cena elementos que oscilem entre o sério e o risível, entre o bem e o mal, entre o grotesco e o sublime, entre o heroísmo e a vilania. Esses recursos são utilizados para manter a plateia atenta do início ao fim. Além disso, há uma divisão moral em duas partes claramente definidas e distintas: de um lado, veem-se os personagens que cultivam o bem e as virtudes e, do outro, representantes do mal e dos vícios.

O Pássaro, personagem principal, é levado pelo personagem Porta-pássaro, que é representado por uma criança que o leva preso em uma gaiola ou pousado em um pequeno galho ornamental fixado em sua cabeça e que usa uma vestimenta que, de certa maneira, lembra uma ave, gesticulando como se fosse um pássaro voando. Para Loureiro (2015, p. 316-317), esse personagem lembra a imagem mítica do homem-pássaro:

o pássaro na cabeça do homem ou da mulher do Egito antigo, onde essa figura simbolizava a alma de um morto partindo, ou a visita de um deus à Terra. Estará então representada no Pássaro Junino, no seu Porta-pássaro que sempre renasce, a alma nativa que não morre, que não pode ser morta? Essa alma-pássaro seria a resistência mítica das origens pousada emblematicamente numa árvore do mundo amazônico? Uma espécie de Fênix tropical da alma de uma cultura? Um homem-pássaro nascido dessa *hybris* comum na mestiçagem entre o real e imaginário?

BOTAR O CORDÃO, É A ALEGRIA DO GUARDIÃO

O Grupo Cordão de Pássaro Guará do Marajó é formado por 34 alunos/brincantes, com idades que variam de 6 a 16 anos, todos vinculados à Escola de Ensino Fundamental Antônia Tavares, localizada no município de Soure⁵ no arquipélago do Marajó⁶, e foi criado pela professora Maria Célia dos Santos Sarmiento, marajoara, natural do município de Salvaterra⁷, uma mestra da cultura popular amazônica, brincante, encenadora e dramaturgo de pássaros e bois-bumbás. Sua relação com os cordões de pássaros começou aos oito anos, sendo o Porta-pássaro, e, para a mesma, essa brincadeira de pássaro vem de família, passando de geração em geração. Atualmente, ela, a Mestra Celinha, como é chamada por todos, é a única guardiã da família que segue com essa missão.

Foi nesse espaço escolar que se realizou a pesquisa, durante a qual participei da montagem e apresentação do espetáculo do Cordão de Pássaro em um período de seis meses, no primeiro semestre de 2019, sempre caminhando em torno da problemática: como acontece o processo criativo do Cordão de Pássaro Guará do Marajó? E para essa investigação traçou-se, como objetivo geral: compreender, através da participação e do registro, todo o processo de criação do Cordão de Pássaro Guará do Marajó. A fim de atingir esse objetivo, definiram-se, como objetivos específicos: acompanhar o processo criativo como professora colaboradora e atriz/brincante do cordão e elaborar o Caderno de Direção Teatral "O Brincar no Cordão de Pássaros".

Para nortear a pesquisa, levantou-se, como hipóteses: o cordão de Pássaro, uma manifestação teatral, seria um produto cultural paraense que tem uma forma, espetacular muito peculiar em sua construção; o Cordão de Pássaro Guará do Marajó talvez proporcionasse aos brincantes uma visão crítica, sobre a realidade local marajoara.

Como metodologia, adotou-se a Etnometodologia, que estuda os métodos culturais usados pelas pessoas comuns para fazer sentido dos contextos específicos de seu mundo e para converter esses sentidos em ações e interações sociais. Assim sendo, o que importa são os pontos de vista das pessoas, as maneiras como as mesmas, coletivamente, produzem saberes sociológicos e teorias sociais na prática; isto é, os entendimentos dessas pessoas sobre o que seja a sociedade e de que modo ela se manifesta na vida cotidiana.

Daí a importância de atribuírem-se vozes aos sujeitos envolvidos (alunos, ex-alunos, professores, família e comunidade), considerando suas falas como produção teórica, fundamentada em dados e fatos de seu cotidiano e de seus antepassados, reportados e valorizados, aqui, com fins empíricos. Essa postura fundamenta-se na etnometodologia, de Coulon (1995, p. 15). O projeto científico, segundo essa corrente, caracteriza-se por analisar os métodos - ou se quisermos, os procedimentos - que os indivíduos utilizam para levar a termo às diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Desse modo,

A cientificidade da sociologia começa pela compreensão da vida de todos os dias, tal como se manifesta através das construções práticas

dos atores. Se os atores sociais comuns produzem também objetivação, isso implica que o modo de conhecimento erudito não detém o monopólio da objetivação. Portanto, a etnometodologia vai defender que a atividade científica, sendo elaborada a partir de operações idênticas às aquelas utilizadas pelos atores comuns, é o produto de um modo de conhecimento prático que, por si só, tem a possibilidade de se tornar um objeto de pesquisa para a sociologia e ser, por seu turno, questionado cientificamente. Os etnometodólogos consideram o mundo como um objeto de percepções e ações do senso comum. O objetivo da etnometodologia é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar (COULON, 1995, p. 16-17).

Com mais de vinte anos de experiência na educação básica como professora, sempre desenvolvi projetos junto com meus alunos voltados à arte e à cultura local, a cultura marajoara. Porém, desenvolver um projeto de criação de um cordão de pássaros com nossos alunos foi um grande desafio e, ao mesmo tempo, a realização de um sonho de infância de brincar no Cordão. Apesar das dificuldades enfrentadas, essa foi uma riquíssima experiência no processo de ensino e aprendizagem e criação em Artes/teatro, que se encontra detalhada no Inédito Caderno de Direção Teatral, intitulado "O Brincar no Cordão de Pássaro", que vai auxiliar o professor na montagem desse teatro popular paraense com sua turma, possibilitando ver a montagem do cordão em desenhos cênicos que ilustram e explicam a coreografia presente em cada cena, além da composição, confecção do vestuário e da exposição de um glossário que enriquece no conhecimento dessa modalidade teatral paraense.

Essa foi uma experiência vivenciada como professora colaboradora de teatro popular musicado, do estado do Pará, em que me propus a participar também como atriz/brincante no Cordão de Pássaro Guará do Marajó, que teve o seu início marcado por conversas com a Professora/Guardiã; realizaram-se avaliações e explicações de atividades desenvolvidas anteriormente, o planejamento e a montagem do projeto do cordão, com as atividades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem e criação nas nossas aulas de artes.

Dessa forma, analisaram-se as montagens e as apresentações dos espetáculos dos cordões de pássaros até então desenvolvidos. Em seguida,

reelaborou-se o Projeto Cordão de "Pássaro Periquito da Testa Amarela", o qual a professora já vinha desenvolvendo havia mais de nove anos com ensaios na escola e na sua residência. Mas, com a morte de seu pai, em março de 2019, ela resolveu, fazer um novo projeto de Criação do "Cordão de Pássaro Guará do Marajó" para homenageá-lo.

Sendo assim, ela segue a tradição paraense de guardiã do cordão, dando continuidade às atividades que antes eram desenvolvidas por seus familiares. Comumente, aqui no Pará, esse tipo de teatro popular - o cordão de pássaro - é realizado por pessoas da mesma família ou por outras pessoas que têm a posse e que "botam o pássaro", ou melhor realizam a brincadeira, organizando toda a montagem do espetáculo. Muitas vezes, quando se tem o seu registro em cartório, o proprietário pode alugá-lo, emprestá-lo e receber alguma ajuda financeira dos órgãos oficiais de cultura. É uma Arte popular de grande complexidade cênica e que, conforme Loureiro, prefaciando Refkalefsky (2001, p. 15), exige recursos dramáticos constitutivos do teatro, capaz de se conduzir com a dignidade própria da teatralidade nascida na força coletiva de expressão de um povo, um teatro muito peculiar, por meio da qual cada grupo traz as digitais de seu proprietário e com uma equilibrada dosagem de seus vários componentes como a música, o canto, a dança, o drama e o figurino.

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa para a criação e confecção do vestuário dos personagens do cordão: o Pássaro ou Porta-Pássaro, os Índios, a Doutora Margarida, o Pai Chicão, o Amo, os Turistas, a Mãe do Igarapé, o Coronel, o Ajudante de Pajé, os Caçadores, o Guarda Florestal e a Polícia do Meio Ambiente, pois, nos cordões de pássaros, como menciona Refkalefsky (2001, p. 57), é comum, quanto ao guarda-roupa do espetáculo, ser o proprietário quem planeja, desenha e confecciona grande parte dos figurinos. Na composição do figurino, verificou-se a presença de detalhes regionais marajoaras, como o bordado com desenhos do grafismo da cerâmica marajoara na roupa das índias e na camisa do Coronel. Ademais, o chapéu do Coronel imitava o chapéu tradicional dos vaqueiros do boi-bumbá, e o pássaro Guará era esculpido em madeira por artesão local. Percebeu-se, ainda, na composição da roupa da Mãe do Igarapé, a presença do

imaginário amazônico marajoara, já que havia detalhes que mostravam um pouco das digitais do guardião, o seu jeito próprio de pensar e compor cada peça.

A fim de facilitar a realização do trabalho, dividiram-se as tarefas de confecção dos figurinos e acessórios dos personagens, cabendo a mim a preparação do chapéu do Coronel, das roupas da Mãe do Igarapé e da Índia Guerreira, além da montagem do ramo que segurava o pássaro homenageado do grupo e que era levado pela personagem Porta-pássaro. Já o restante do vestuário ficou com a Professora/Guardiã para confeccionar.

Para a Professora/Guardiã foi muito boa a divisão das tarefas na produção do espetáculo do cordão, pois é muito trabalho, só para uma pessoa, ter que organizar muitas coisas ao mesmo tempo como: escrever a comédia musicada, contratar músicos, realizar os ensaios, comprar materiais para a confecção, contratar costureira para confeccionar o vestuário e ainda sair em busca de ajuda financeira para todas essas despesas.

Nos anos anteriores, ela sempre realizou sozinha todas essas atividades e sempre ficou com um dos personagens de destaque do cordão, como é seu personagem esse ano: o "Coronel", que simboliza o poder econômico e social de grande latifundiário no Marajó dos campos. Com isso, a professora/guardiã mostrou claramente o que assegura Moura (1997, p. 263):

centraliza a criação, em seu sentido mais global, cabendo assim ao proprietário do pássaro desenvolver todo o processo de produção do espetáculo, muitas vezes é ele também o autor dos textos e é quem frequentemente faz os ensaios e tem um lugar de destaque como brincante.

A comédia musicada foi escrita pela Professora/Guardiã, que selecionou e escolheu os ritmos das músicas que estavam sendo mais escutados naquele momento pelos alunos, a fim de facilitar a aprendizagem da letra. Tal atitude convergiu com o que defende Silva (2012, p. 61), para quem a responsabilidade da escolha do repertório musical "é tarefa do guardião e, uma vez definido por ele, não há mais modificações durante toda a temporada".

Quanto aos músicos, devido ao alto custo na contratação para acompanhar os ensaios e a apresentação, foram contratados para apenas

dois dias, assim divididos: um dia de ensaio e o outro da apresentação do espetáculo. Eram apenas quatro músicos, que, com seu bumbo, prato, trombone e clarineta criaram rapidamente os ritmos das músicas solicitadas e adequaram as melodias e os arranjos a cada letra apresentada, mas, apenas no final do ensaio, receberam as músicas impressas para que em outros horários pudessem se familiarizar melhor com os ritmos. A respeito disso, afirma a Guardiã que:

Está ficando cada vez mais difícil botar o pássaro o custo com os músicos é muito alto. Ai não tem como contrata-los para todos os ensaios, contrato apenas só para o dia das apresentações. No ano de 2017 mandei gravar um CD com as todas as músicas do pássaro aí ficou bom não contratei os músicos. Mais com os músicos é melhor, fica mais animado (Depoimento Professora Célia Sarmiento, fevereiro de 2019).

Mesmo que o cordão de pássaro se apresente nos anos seguintes, uma nova comédia será sempre escrita e musicada para animar a brincadeira. Assim, fica claro que a presença da música é essencial na composição das cenas e vê-se no cordão que a presença da música é um forte elemento que liga os brincantes entre si, proporcionando a concentração e a organização nas cenas, por ser uma atividade realizada por todos.

Ainda sobre esse quesito, foi perceptível que a música estava presente em todas as cenas da comédia, e isso confirma a afirmação de Silva (2015, p. 55) de que "a música tem função fundamental e diversificada nos Cordões de Pássaros, fundamental, pois, com o texto, dá andamento à trama; diversificada, por haver músicas de personagens, dança, anúncio, entrada e despedidas". E são cantadas por todos os brincantes e repetidas pela roda e iniciadas (puxadas) e encerradas pela Professora/Guardiã. Quanto às despesas, "os custos são altos e sem ajuda financeira fica cada ano mais difícil! O que me motiva é gostar de ver mais um ano a brincadeira do pássaro dentro ou fora da escola". (Depoimento Professora Célia Sarmiento, fevereiro de 2019).

Essa preocupação demonstrada pela professora era frequente, pois, a cada ano, fica mais difícil botar o pássaro por falta de apoio financeiro para pagar as despesas da montagem do espetáculo, em virtude

de contar apenas com a boa vontade de algumas pessoas, por ela denominadas de padrinhos ou madrinhas do pássaro, os quais colaboram com ajudas na produção do cordão. Como pontua Moura (1997, p. 352), “aos padrinhos incumbe a tarefa de lidar com questões burocráticas do cordão como tramitação de documentação junto a órgãos oficiais, e colaboram também com gastos de produção do espetáculo”.

Os ensaios iniciaram-se no mês de abril com os alunos do grupo do Cordão do Guará, apresentando a comédia **“Preserve a Espécie”**, por meio da qual se falou da nossa fauna e destacou-se o nosso pássaro Guará, homenageado na brincadeira e que está em extinção em alguns lugares, sendo muito conhecido em nossa região. Foram momentos de empoderamento realizado para que os alunos/brincantes se reconhecessem como guardiões dessa cultura dos cordões em nosso município, que já ficou, por um grande período, adormecido e hoje se encontra atuante, graças ao trabalho da Professora/Guardiã, que vem “botando o pássaro” e se propôs a compartilhar esses saberes seculares, importantes como o relato a seguir:

Eu devia estar com uns nove anos, tinha um cordão de pássaro chamado Tem-tem que era formado pelo povo da localidade do Pedral⁸, e meu pai era brincante deste grupo. Tinha outro pássaro que, se não me falha a memória, era Minha Linda Garça. Foi por volta da década de 50 a 60, mais ou menos. As lembranças me recordam de ter ouvido falar do cordão do pássaro Rouxinol também (Depoimento Raimundo Leal, junho de 2019).

O depoimento do senhor Raimundo Leal, pai de ex-alunas da escola, comprova os últimos registros bibliográficos feitos por Moura (1997, p.137;141) na “Distribuição Geográfica dos Cordões de Pássaros e Cordões de Bichos e dos Pássaros Juninos do Estado do Pará, que datam do ano 1951”, os quais atestam a presença da brincadeira do Cordão do Rouxinol no mês de junho, em nosso município, e, segundo relatos locais, acredita-se que os cordões permaneceram por aqui, até a década de 1980.

Fica bem claro na fala a seguir da Professora/Guardiã que o cordão não é só para se divertir, porque um dia a mesma vai embora, mas vai ficar Alice, vai ficar Elem, vai ficar o Adriel, vai ficar a Amanda, e essa turma toda que participa do cordão e que pode dar continuidade, no futuro, a esse trabalho que hoje ela realiza.

Sejam culturais e que não tenham vergonha de apresentar e de representar, porque as pessoas gostam quando a gente chega na praça. Eles falam: “Olha os alunos da professora Célia, olha os alunos da professora Márcia! Como são bonitos! Que coisa linda!” Quem não quer ser elogiado, não é? Pois é só o que peço: a compreensão de vocês e o respeito”. “Essa brincadeira é nova e, quando se está na roda, a gente tem que estar sempre balançando (dançando) na roda: um pra cá um pra lá. Não temos que ter vergonha e, quando tiver apresentando, tem que estar sempre alegre, cantando. Tem uns que cruzavam os braços sem vontade. E quando se entra para apresentar o nosso pássaro, a gente já tem que ir formando a roda, e a música está lá, e a gente pode entrar (Depoimento Professora Célia Sarmento, maio de 2019).

Todas essas explicações em torno da comédia elaborada pela Professora/Guardiã, fazendo um alerta para os perigos que nosso meio ambiente está correndo e para a necessidade de sermos guardiões dessa cultura, são preocupações vivamente sentidas que, segundo Moura (1997, p. 166), “acabam por se fazerem presentes na temática dos cordões”.

Todos os anos era assim: convidam-se os alunos, de sala a sala, perguntando quem queria sair no cordão. Com os alunos que aceitavam, montava-se um grupo, e, sempre no mês de abril, iniciavam-se os ensaios da comédia, que era composta de sete cenas breves, musicadas ao vivo. Para a distribuição e composição dos personagens, eram escolhidos aqueles alunos que melhor se identificavam com o personagem durante os primeiros ensaios, e a Professora/Guardiã fazia a distribuição das tiras de papel com as falas dos personagens escrita a caneta. Dessa forma, o brincante só tinha conhecimento de sua fala e não da comédia completa. “Eu dou as tiras com as falas de cada brincante que eu escrevo à caneta para eles treinarem, em casa, apenas a sua fala. Aí é fácil! Cada um decora a sua fala” (Depoimento Professora Célia Sarmento, maio de 2019).

BRINCANDO DE CORDÃO NA ESCOLA: COMPOSIÇÃO E MONTAGEM DAS CENAS

Para a montagem da primeira cena, que se chamava “Apresentação do Cordão” participaram todos os 34 brincantes do cordão, com uma formação coreográfica distribuídos em duas filas que cantam as músicas (01-Apresentação do Cordão, 02 - Boa Noite, 03 - Pesca do Sarará⁹ e 04 - Pula Fogueira) e dançam em forma circular,

em lados opostos, finalizando em formato meia-lua. Ao som do apito da Professora/Guardiã, encerravam-se as músicas, e apenas o Porta-Pássaro permanecia com sua coreografia, que imitava um pássaro batendo as asas e gesticulando calmamente pelo centro do cordão, batendo as asas, imitando os movimentos das aves, mas em sintonia com o ritmo da música que se ouvia no momento da apresentação, com seu figurino com asas em tecido brilhoso dava a representatividade perfeita do pássaro homenageado, fato pelo qual Moura (1997, p. 324) aponta a “possibilidade de ser uma tênue reminiscência das danças miméticas de bichos registradas na Amazônia, no século XIX”.

A personagem Porta-pássaro era feita pela aluna Alice, a mais nova do grupo com apenas seis anos. Ela representava o papel central de um cordão de pássaro, que sempre é desenvolvido por uma criança. Durante a pesquisa, percebeu-se que todos demonstravam, pela aluna, muito carinho e davam-lhe muita orientação, facilitando o desenvolvimento de seu personagem e o aprendizado das coreografias, com facilidade e alegria. “É muito legal ser o pássaro! Todo mundo fica olhando, tira foto e me acha bonita também” (Alice, maio de 2019).

Na composição da segunda cena, a “Contemplação do Guará”, participavam 12 personagens: o Guará e os 11 turistas, com uma formação coreográfica no centro do cordão, caminhando calmamente, seguindo e fotografando o Guará, contemplando a beleza da ave. Em seguida, a Turista, meu personagem, fazia uma fala de forma declamatória e com o um gestual estereotipado com braços levantados, para demonstrar admiração e espanto.

É importante evidenciar que, nesse tipo de teatro, as falas seguem sempre neste estilo: para exprimir amor e dor, mãos na testa; para exprimir desespero ou repulsa, mão no coração. Trata-se de uma forma exagerada, mas necessária para causar impacto no povo, que assiste a tudo e admira, pelo bom desempenho no papel, como destacou o ex-aluno. “A gente tem que fazer bem o papel do nosso personagem. O povo gosta quando a gente desenvolve bem o papel, ficam comentando e elogiando depois” (Adriel, maio de 2019).

Dando sequência à cena, todos cantavam a música “Turista Amigo”. Posteriormente, no encerramento desse ato, a ave continuava em seu

habitat natural, onde foi admirada e fotografada pelos turistas, impressionados pela sua beleza singular, permanecendo no centro do cordão, enquanto os turistas voltavam a seus lugares de origem, na roda do cordão. Vale esclarecer que “roda” aqui é um termo utilizado pelos fazedores de pássaros como o nome dado ao formato cênico de meia lua na apresentação do cordão. Também denomina os personagens figurantes que não têm cena própria e que permanecem na roda durante toda a apresentação, deixando-a, dessa forma, maior e mais bonita, já que vestem camisetas com a logomarca do grupo.

Na composição da cena 03, o “Negócio Errado”, participavam 05 personagens: o Guará, os 02 traficantes e os 02 caçadores, com uma formação coreográfica de movimentos circulares em torno do personagem Guará. Por sua vez, os Traficantes conversavam e depois saíam à busca dos caçadores na floresta Amazônica. Ao encontrá-los, todos cantavam a música “Caçadores”, que explicava a cena. No encerramento dessa parte, os Traficantes voltavam a seus lugares de origem na roda e permaneciam, no centro do cordão, os 02 Caçadores e o Guará.

O termo brincante usado pela professora/Guardiã é um termo comum, utilizado pelos fazedores de pássaros¹⁰. Eles chamam seus atores de *brincantes*, por considerarem os cordões de pássaro uma brincadeira. Como bem descreve Charone (2015, p. 35-36), “aprende-se a brincar de pássaro praticando, no dia a dia, participando de uma montagem do espetáculo, ou melhor dizendo, da brincadeira, como é chamada pelos fazedores”. É na observação de um brincante mais antigo, é na maneira como o ensaiador exige que se faça, aí vai-se esboçando um aprendizado.

Importante ressaltar a forma de preparação dos personagens desenvolvida no cordão, feita através da imitação. Sobre isso, segundo Moura (1997, p. 297), “como não se trata de um estilo de interpretação realista, e muito menos psicologizante, a construção do papel se dá inicialmente na base da imitação”. O ensaiador lê as falas com as inflexões que o papel e a situação dramática requerem, e o personagem deve esforçar-se por reproduzir essas inflexões.

Dessa forma, cantávamos, dançávamos e fazíamos gestos, e os alunos/brincantes que

ainda não estavam prontos seguiam imitando e experimentando com uma observação sempre atenta. Assim, os alunos iam imitando as falas, seguindo os comandos. Destacou-se, nessa atividade, a importância dos brincantes mais antigos, pois, com a experiência que já tinham na apresentação no cordão, serviam de modelo cênico a ser seguido, sendo observados pelos mais novos, dando algumas orientações, como dançar de acordo com cada personagem, pois, particularmente, todos têm uma coreografia e uma música específica.

A mestra também ensinava o modo de falar do personagem, como deveria ser a entonação de cada fala característica do personagem. Em certa situação, eu estava na roda, dançando igual às Índias e, por essa razão, uma aluna saiu do seu lugar, veio à minha direção e, no meu ouvido, falou: “Professora, a senhora não tem que dançar igual às Índias! A senhora só dança pra cá e pra lá!” (Ellem, maio de 2019).

Percebe-se aqui uma ajuda, a ajuda-mútua, e Maffesoli (1994, p. 37) faz uma curiosa observação sobre isso:

Esta observação permite dar sentido pleno ao termo “ajuda-mútua”. Ele não remete, apenas, às ações mecânicas, que são as relações de boa vizinhança. Na verdade, a ajuda-mútua, tal como aqui a entendemos, se inscreve numa perspectiva orgânica em que todos os elementos, por sua sinergia, fortificam o conjunto da vida (MAFFESOLI, 1994,37).

O que claramente se evidencia com a fala da aluna é o sentimento coletivo da ajuda desenvolvido pelos brincantes mais antigos, com relação aos brincantes mais jovens no cordão e vem também nos comprovar as afirmações de Charone (2015) com relação aos grupos de pássaros juninos, como escolas de formação de brincante onde,

O conhecimento, o domínio prático desta arte, se dá através da experiência, da competência única. Por isso é que os dirigentes do Pássaro Caboclo Lino Pardo, assim como os que já passaram por esse grupo, consideram-no como uma Escola de brincantes (CHARONE, 2015, p. 39).

De fato, só vivendo essa experiência, brincando/participando do cordão, é que comprovará que é uma manifestação da arte do povo amazônico e que é repassado de forma oral pelos seus fazedores, de geração a geração.

Na composição da cena 04 - a “Captura do Guará” - participavam 15 personagens: o Guará, os 02 Caçadores, os 02 Policiais do Meio Ambiente, a Mãe do Igarapé, os 08 Índios e o Coronel. Na formação coreográfica, ocorria uma perseguição de caçada e abatida do Guará pelos caçadores, que, após suas conversas, encontram-se *mundiados* pela Mãe do Igarapé, um ser mítico amazônico marajoara, que vive nas matas e igarapés a proteger a fauna e flora da cobiça humana. Nessa cena, essa personagem entra cantando a música “Sou Curupira”, que explica a ação. Além disso, fazia, com seu arco e flecha, uma coreografia indígena de caçada, causando grande impacto visual por seu vestuário exuberante, cheio de adereços com muitas penas penduradas e muito brilho.

Após a apresentação da Mãe do Igarapé, entrava a tribo dos Tupinambás, Índios guerreiros e valentes, que desenvolviam uma coreografia de caçada indígena, com dança exuberante, ao som da música “Índios Guerreiros”, os quais encurralavam os dois Caçadores: de um lado, os índios e a Mãe do Igarapé; do outro, os Policiais do Meio Ambiente que os prendiam. Em seguida, todos caminham até a fazenda, na presença do Coronel proprietário de uma fazenda marajoara, onde os Guarás viviam em liberdade, em seu habitat natural. Posteriormente, encerrava-se a cena, e saíam, para seus lugares de origem na roda, a Mãe do Igarapé, os Índios, os Policiais do Meio Ambiente e os Caçadores, permanecendo, no centro do cordão, apenas o Guará e o Coronel.

Os Policiais do Meio Ambiente eram os personagens mais disputados entre os meninos menores. Quanto a isso, percebia-se a importância lúdica da brincadeira, demonstrada na empolgação e no prazer em desenvolver os personagens, através dos quais, eles mais parecem estar brincando de ser um super-herói. Segundo os alunos: “Os policiais são fortes, são autoridades e podem mandar nas pessoas - e é muito divertido ser um policial” (Daniel - 08 anos e Patrick - 09 anos - maio de 2019).

Na composição da cena 05 - “A Cura do Corpo” - participavam 04 personagens: o Guará, o Coronel, a Doutora Margarida e o Amo. Iniciava-se a cena com o personagem Coronel, um homem bom, apaixonado pelos Guarás e que os tem como animais de estimação, chamando o Amo,

e todos cantavam a música “Meu Amo”. Ou seja, o coronel, quando via o Guará ferido, mandava o seu Amo chamar a Doutora para salvá-lo. Após isso, saía o Amo em uma formação coreográfica circular, dando várias voltas, procurando a casa da doutora, enquanto, no centro do cordão, onde o personagem Guará encontrava-se caído, de forma a circular, a doutora Margarida dançava e cantava a música “Doutora Querida”. A Doutora Margarida curava, então, o Guará, mas ele ainda ficava com uma grande depressão por não poder voar. No encerramento da cena, a Doutora saía de volta para seu lugar de origem na roda, e permaneciam, no centro do cordão, só os personagens Coronel, Guará e Amo.

A Doutora Margarida era personagem que realizava o atendimento no pássaro ferido, e a aluna/brincante saía orgulhosa, de jaleco branco, com uma seringa na mão para demonstrar seus conhecimentos médicos. “Eu me sinto muito feliz e importante em fazer a Dr.^a Margarida” (Ellem, maio de 2019). Segundo Refkalesfsky (2001, p. 147-148), isso revela uma das funções do figurino no teatro a de “máscara onírica, que concretiza os anseios, os sonhos e os devaneios do ator que não vive só o personagem, mas seu status social, ao desfrutar de um grande prazer que a roupa lhe proporciona”.

Já o Amo era o personagem que realizava os mandos do Coronel, homem simples e com roupas de trabalho no campo; como se fosse um faz tudo, levava recados, cuidava da fazenda e tinha um grande respeito e temor ao Coronel. Por sua vez, o Coronel, personagem desenvolvido pela professora Célia, repassava, através de seu personagem, o domínio e a força dos grandes fazendeiros em nosso município. Estava sempre vestida com camisa marajoara, também chamada antes de “Camisa do Vaqueiro Marajoara”, em tecido de cetim brilhoso, de grande impacto visual.

Na composição da cena 06 - a “Cura da alma” - participavam 05 personagens: o Guará, o Coronel, o Amo, o Pai Chicão e o seu Ajudante de Pajé. No desenvolvimento da cena da pajelança, o Coronel mandava seu Amo chamar o pajé Pai Chicão e seu Ajudante, acreditando em seus poderes míticos para fazer a cura de seu pássaro de estimação. Pai Chicão, em sua entrada, causava grande impacto coreográfico, com largos gestos, girando

e sempre apoiado por seu ajudante de Pajé, que o conduzia no momento de cura do pássaro, com dança circular ao redor do Guará. Com vestes brancas, e na mão uma maraca -, instrumento musical feito de um fruto de casca dura, de origem indígena, usado no ritual de pajelança para acordar e chamar os encantados cuja presença se deseja durante o ritual -, dava a entonação perfeita na apresentação de cura Pai Chicão e ia tirando muitos risos do público. Além disso, o Pajé curava, com perfeição, o Guará de estimação e saía cantando a música “Sou Pajé”, com grande empolgação, definida por todos do cordão como a mais animada e engraçada.

O personagem Pai Chicão foi disputado por três alunos, e, por decisão de todos, ficou com o aluno Adriel, por fazer com mais empolgação e perfeição a cena que segundo ele “tem que se concentrar e fazer sem rir para parecer verdade” - (Fala do aluno Adriel, maio de 2019). Adriel era ex-aluno e pertencia ao mesmo bairro da escola. Assim como ele, por serem muito próximos e por já terem participado de outros pássaros ou bois-bumbás da Professora/Guardiã, os brincantes mais antigos já se sentiam à vontade para voltarem a participar do grupo do Cordão do Guará, por ser um movimento constante entre eles e por haver uma identificação mais direta de cada um, o que é chamado por Maffesoli de experiência ética e que se origina em um grupo determinado, a qual é, fundamentalmente, empática, proxêmica.

Na composição da cena 07 - a “Despedida do Cordão” - participavam todos os 34 personagens, dançando e cantando a música “Adeus, meu Lindo Povo” com uma formação coreográfica que os dividia em duas filas que se entrelaçavam de forma circular em lados opostos, fazendo a saída do cordão. O Guará, já ressuscitado, voava, majestoso e brilhante, no centro do cordão e saía entre as duas filas, para a alegria de todos no terreiro de São João, dando adeus ao seu lindo povo.

A riqueza das interações elementares vivenciadas no desenvolvimento dessas cenas, nas muitas trocas linguísticas envolvidas, e esse “uso” da linguagem, como defende Watson (2015, p. 58), “é como algo que envolve um conjunto de práticas sociais localmente situadas, que as pessoas conduzem em colaboração umas com as outras”. E, como é sabido, a linguagem é uma ação prática

que está necessariamente envolvida com outras ações práticas, como transações econômicas, atividades domésticas e entre outras vivenciadas no dia a dia.

APRESENTANDO A BRINCADEIRA PARA A COMUNIDADE

A emoção também tomava conta do meu coração, pois era como se eu voltasse ao passado, para brincar uma brincadeira que eu queria quando criança! Era interessante ver todos empolgados, com as roupas de seus personagens, ansiosos mostrando um para o outro. Frente a isso, convém ressaltar que essa indumentária não veste apenas o personagem, pois, como afirma Loureiro, prefaciando Refkalefsky (2001, p. 15), “ela é a vestimenta do imaginário objetivado em cena”. Particularmente, representava elementos do imaginário popular amazônico marajoara, como Mãe do Igarapé, Curupiras e Encantados, entre outros seres fantásticos que habitam esse universo.

A encenação compreende introdução, desenvolvimento e final apoteótico, reunindo texto, composições musicais, ethos próprio e ação. De um modo geral, principalmente na modalidade do cordão de meia-lua e não no melodrama fantasia, todos os componentes do espetáculo permanecem reunidos na encenação, destacando-se do grupo apenas os personagens que agem das cenas sucessivas (LOUREIRO, 2015, p. 25).

Desenvolver o processo de montagem de um de cordão de pássaro com alunos do Ensino Fundamental requer uma habilidade de liderança muito grande, já que se realizam ensaios em um curto período de tempo, com um total de mais ou menos dez vezes, pois, através da imitação, o aluno vai moldando o seu personagem como é sugerido pela Professora/Guardiã, que não utiliza “recursos comuns” usados nas aulas de teatro, como jogos teatrais, exercícios dirigidos, aquecimentos ou estudos em conjunto para facilitar a aprendizagem da cena.

Nesse contexto, é como se cada etapa fosse uma peça de um quebra-cabeça no qual, no momento certo, tudo se encaixa e sai como planejado. Após poucos ensaios, iniciou a apresentação do Cordão do Guará do Marajó, com o terreiro junino lotado, onde todos aguardavam, ansiosos, a atração principal da festa junina da escola, que, por entre a multidão, foi passando pelo portão do cercado, dançando, cantando, em duas filas que

circulavam com uma coreografia empolgante, fazendo a encenação para a comunidade do município marajoara, trazendo ao público, assim, a primeira cena do cordão. Na sequência, todos, em semicírculo, continuavam a cantar as músicas do cordão e permanecia, no centro do cordão, fazendo sua bela apresentação, o pássaro Guará, majestoso e brilhante.

Aberto à contemplação dos espectadores, em uma configuração espacial que permite ao ator assistir ao seu próprio espetáculo de um lugar privilegiado, organizou-se o espaço cênico no semicírculo. Isso nos permitiu “brincar”, sentir prazer, enquanto assistíamos ao papel desempenhado pelos outros brincantes no centro do cordão. Tal fato comprova o que menciona Breck, citado por Refkalefsky (2001, p. 79), para quem esse comportamento mostra uma das mais nobres funções do teatro que, é a de “divertir e gerar prazer”.

A apresentação desse espetáculo teatral que nasceu da manifestação da arte do povo paraense, veio, mais uma vez, fortalecer o reencontro do povo marajoara com a sua cultura, a cultura popular amazônica, de onde se tira parte substancial de sua inspiração. Considerando-se a relevância desse fato, destaca-se que participar da criação da brincadeira de um Cordão de Pássaro nos satisfaz profissionalmente, enquanto professora de Arte, e nos deu imensa alegria, não só como brincante, mas também como nova “guardiã” dessa cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros mostram que os objetivos foram todos alcançados com bastante êxito e que os alunos participaram de cada etapa em diferentes situações de aprendizagem, com momentos de conhecer, de apreciar e fazer arte durante todo o desenvolvimento do Projeto de criação do Cordão de Pássaro Guará do Marajó.

O produto que materializa a pesquisa realizada se configura como um documento avaliativo desse processo composto da comédia e de desenhos cênicos ilustrativos do vestuário e da formação coreográfica de cada cena, além de fotos, músicas e conversas que ajudam a atribuir novos valores à prática artística teatral desenvolvida no Ensino Fundamental, onde se observaram os caminhos percorridos, as descobertas, as dificuldades e os êxitos.

Outro fator relevante foi a materialização de momentos invisíveis, como as relações entre alunos, professor e comunidade na produção do espetáculo, evidenciando descobertas e etapas não vistas pelo público, mas decisivas para compreender todo o trabalho e os processos envolvidos. Logo, tudo isso servirá de um instrumento de reflexão que ajudará a compreender os processos envolvidos na criação em artes cênicas, que permitem refletir sobre o processo criativo e as variadas possibilidades que se tem quando se exploram as linguagens desse suporte.

Desenvolver atividades no processo de ensino-aprendizagem e de criação em artes, voltadas ao processo criativo de montagem de um espetáculo de cordão de pássaros, uma das vertentes do teatro popular do estado do Pará, tornou-se possível a partir de uma proposta peculiar de sua Guardiã, a qual gerou a possibilidade de participar de várias experiências que englobam toda uma forma de expressão da história, do imaginário e da cultura amazônica marajoara.

Os caminhos percorridos durante todo esse processo de montagem do Cordão do Guará do Marajó nos proporcionaram uma melhor observação no desenvolvimento do aluno, na criação de seus personagens e na sua atuação em cena, através de um processo construtivo, partindo da prática pessoal e da união de treinamentos que o brincante do Pássaro foi construindo sua formação enquanto “ser” brincante.

Mesmo sendo realizado dentro da escola, não mais na casa da Guardiã, como tradicionalmente acontecia, o brincar no cordão proporcionou o encontro da comunidade, que ainda é movido a partir de um forte sentimento coletivo entre os alunos, pais e professora, com uma grande vontade e o desejo de juntos realizarem um trabalho tradicional e apaixonante, que está se perdendo por falta de incentivo financeiro, como fala a professora Guardiã.

Uma experiência única, como marajoara e professora de artes, foi participar de todo esse processo de montagem de um cordão, em que emoções pessoais e coletivas nos proporcionaram reconhecer a importância e a necessidade de maximizar essa experiência teatral. Dada a relevância disso, tudo se registrou no Inédito

Caderno de Direção Teatral “O Brincar no Cordão de Pássaro”, para que este possa servir de um caminho aos professores de Artes/Teatro na construção de um projeto de montagem do espetáculo desse gênero do teatro popular do Estado do Pará, com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

E só assim, o nosso ninhal, que se encontra submerso na invernada marajoara possa na terruada¹¹ quente do verão, pode continuar vivo e gerando outros pássaros, para voarem lindos e majestosos, como o Guará nas noites quentes do mês de junho, nesse imenso Marajó ou fora dele.

NOTAS

01. Círio de Nossa Senhora de Nazaré é uma manifestação religiosa cristã em devoção à Nossa Senhora de Nazaré padroeira do povo paraense.

02. Pavilhão de Flora - erguido em 1877, no largo de Nazaré, por ocasião dos festejos do Círio da padroeira dos paraenses.

03. Ciclo da borracha - momento da história econômica e social do Brasil com a extração do látex da seringueira e comercialização da borracha que proporcionou à expansão da colonização, a atração de riqueza, as transformações culturais, sociais e arquitetônicas, nas principais cidades da região amazônica Manaus e Belém.

04. Teatro nazareno - erguido para as apresentações dos festejos do círio de Nossa Senhora de Nazaré.

05. Município de Soure - município brasileiro do estado do Pará, localizado na região dos campos do arquipélago do Marajó.

06. Arquipélago do Marajó - localizado no Brasil nos estados do Amapá e Pará e formado por cerca de 2500 ilhas é o maior arquipélago fluviomarítimo do planeta.

07. Município de Salvaterra - município brasileiro do estado do Pará, localizado na região dos campos do arquipélago do Marajó.

08. Comunidade de Pedral localizada na área rural do município de Soure.

09. Sarará - **SARARÁ:** é uma espécie de crustáceo, um caranguejo uçá pequeno, uma das fontes de alimentação dos guarás, que proporciona a coloração vermelha de suas penas.

10. **Fazedor de pássaro** - termo utilizado, no estado do Pará, para nomear a pessoa que "bota o pássaro", organiza toda a montagem do espetáculo e mantém a posse do cordão.

11. Terruada - tipo de terreno modelado pelas pisoteadas de búfalos sob o solo úmido na época de transição do final dos seis meses de chuvas da invernada marajoara para o início do verão que com o clima já extremamente seco forma a terruada.

REFERÊNCIAS

CHARONE, Olinda. O teatro dos pássaros. In: Cadernos IAP Nº 21. **Pássaros e bichos juninos:** históricos e enredos. Belém: IAP, 2008.

CHARONE, Olinda, **Pássaro de vôo longo:** o processo de encenação do Teatro dos Pássaros em Belém do Pará. Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós Graduação da UFBA em 2004.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica:** uma poética do imaginário - 4ª ed. - Belém, PA: Cultural Brasil, 2015.

MAFFESOLI, Michel. **O Tempo das Tribos:** O Declínio do Individualismo nas Sociedades de Massa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

----- **A Contemplação do Mundo.** Porto Alegre: Artes e Ofícios Ed., 1995.

----- **O Conhecimento Comum.** Compêndio de Sociologia Compreensiva. Tradução: Aluizio Ramos Trinta. Editora Brasiliense, 1988.

MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **O teatro que o povo cria:** cordão de pássaros, cordão de bichos, pássaros juninos do Pará; da dramaturgia ao espetáculo - Belém: Secult, 1997.

OLIVEIRA, Eliane. **Escola de Pássaros:** reflexões sobre o teatro popular do Pará/ organização...

[et al.]. - Belém: Fundação cultural do Estado do Pará, 2015.

Pássaros. Organizadora: Eliane Suelen Silva Belém: Sesc Boulevard, 2017.

REFKALESFSKY, Margaret. **Pássaros... bordando sonhos:** função dramática do figurino no Teatro dos pássaros em Belém do Pará - Belém: Instituto de Artes do Pará, 2001.

SALLES, Vicente. **Épocas do teatro no Grão-Pará ou Apresentação do teatro de época.** Belém: Ed. Universitária UFPA, 1994.

SILVA, Rosa Maria Mota da. **O Cordão de pássaro Corrupção:** uma prática musical bragantina. Tese de Doutorado, Música, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

ROD WATSON, Édison Gastaldo. **Etnometodologia & Análise da conversa** - Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2015.

SOBRE A AUTORA

Márcia Oliveira Costa é professora da Educação Básica, Mestre em Artes PROF.ARTES - UFPA/ UDESC. Bonequeira, Coordenadora do Grupo de Bonecos Novos Nheengaíbas e Produtora Cultural desde 2009 com projetos selecionados pela FUNARTE, Biblioteca Nacional e SECULT-PA. Organizadora do livro Sons e Ritmos Africanos na Amazonia: lundu marajoara ISBN:978-85-64953-04-8. E-mail: mcfigueiredo10@yahoo.com.br

O ENSINO DE MÚSICA NUMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: CONDIÇÕES E EXPECTATIVAS DE DOCENTES NOS PRIMEIROS MESES DE PANDEMIA

*MUSIC TEACHING AT A PUBLIC UNIVERSITY:
CONDITIONS AND EXPECTATIONS OF TEACHERS
IN THE FIRST MONTHS OF THE PANDEMIC*

**Clayton Vetromilla
Felipe Ribeiro
Marina Spoladore
UNIRIO-RJ**

Resumo

O presente artigo apresenta uma análise dos dados obtidos por meio de pesquisa realizada entre docentes dos cursos de música da UNIRIO, com relação aos impactos causados pelas medidas de isolamento físico impostas à população, em decorrência da pandemia do novo coronavírus. O artigo vincula-se à pesquisa “O impacto da quarentena na qualidade de vida: diagnóstico e perspectivas para o cotidiano dos professores e estudantes de música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro”, que teve como objetivo geral mapear, por meio de levantamento de informações laborais, socioeconômicas e culturais, junto a estudantes e professores do campo da música, na Universidade onde a pesquisa ocorreu, suas condições de trabalho e seu desenvolvimento profissional durante e após o período de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. A partir desses dados, são apresentadas reflexões acerca das condições estruturais e emocionais dos professores de música frente ao Ensino Remoto Emergencial.

Abstract

This article presents an analysis of the data obtained through research carried out among professors of music courses at the UNIRIO, in relation to the impacts caused by the physical isolation measures imposed on the population, due to the pandemic of the new coronavirus. The article is linked to the research “The impact of quarantine on quality of life: diagnosis and perspectives for the daily lives of music teachers and students at the Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro”, which had the general objective of mapping, through information gathering labor, socioeconomic and cultural, with students and teachers in the music field, at the University where the research took place, their working conditions and their professional development during and after the period of social isolation caused by the Covid-19 pandemic. From these data, reflections are presented about the structural and emotional conditions of music teachers in the face of Emergency Remote Teaching.

Palavras-chave:

Ensino remoto emergencial de música; Universidade pública; Pandemia Covid-19; Professores de música.

Keywords:

Emergency remote music teaching; public university; Covid-19 Pandemic; Music teachers.

INTRODUÇÃO

O presente artigo contém os resultados parciais da pesquisa “O impacto da quarentena na qualidade de vida: diagnóstico e perspectivas para o cotidiano dos professores e estudantes de música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro”, cujo objetivo é discutir as condições para a continuidade do ensino e da pesquisa em música, conforme a visão da comunidade acadêmica pertencente ao Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da referida instituição. Para tal, foi elaborado um questionário conforme pelo menos dois interesses que se cruzam: de um lado, o interesse institucional e organizacional, centrado em observar o tipo de tarefas realizadas por docentes e discentes durante a pandemia bem como as mudanças por ela causadas; de outro lado, o levantamento de aspectos relacionados ao bem-estar físico e mental dos participantes. Quanto ao último aspecto (qualidade de vida), recorre-se a informações quanto a atividades, efeitos e implicações da pandemia na vida laboral e cotidiana dos respondentes.

O caminho percorrido pelo estudo para a abordar tal “realidade” foi trilhado à luz de dados históricos envolvidos no contexto, tais como a emergência sanitária da pandemia e a análise de documentos que visavam interferir na configuração de tal realidade. Paralelamente, buscou-se valorizar o “universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2002, p.21-22) formalizadas no discurso e nos saberes partilhados pelos respondentes. De uma perspectiva qualitativa descritiva, a pesquisa foi realizada em três fases: fase exploratória; trabalho de campo; e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2002, p.26).

A fase exploratória foi concluída em 1º de julho de 2020, com o Parecer Consubstanciado de Aprovação emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIRIO.¹ O questionário foi aplicado entre os dias 1º e 31 de julho de 2020, contemplando o período inicial de quatro meses e meio de isolamento social, a contar em 16 de março, quando foi decretado estado de emergência na cidade do Rio de Janeiro. Para garantir a compatibilidade dos dados, as mesmas questões foram aplicadas tanto para docentes como para discentes, salvo algumas poucas

adaptações, relativas às especificidades de cada esfera. Aqui, apresenta-se a análise dos dados coletados apenas entre os docentes.

Após o término da fase de coleta de dados, esta pesquisa alcançou 55 dos 69 professores que compõem o público-alvo investigado dessa categoria, ou seja, 79,7% do total de docentes vinculados aos cursos de música. A fim de evitar o superdimensionamento dos quantitativos estatísticos, referimo-nos por vezes ao total absoluto de docentes dos cursos de música (69 professores) e não somente àqueles que responderam ao questionário (55 professores). Evidentemente, a parcela de docentes que não respondeu a pesquisa pode apresentar um perfil diferente dos professores participantes, visto que a familiaridade com as ferramentas virtuais ou a predisposição em responder ao questionário os diferencia, por outro lado, embora a amostra seja homogênea e reduzida (56 entrevistados) bem como que todos os respondentes pertençam a um mesmo grupo, o questionário permite esboçarmos uma visão ampla dos problemas e indagações enfrentadas.

OS TEMAS TRATADOS E OS RESULTADOS OBTIDOS

Durante o período de isolamento físico, a abrangência da atuação dos docentes que responderam o questionário foi, de certa maneira, afetada em todas as áreas exceto no que tange a atividades de pesquisa, que não sofreu qualquer modificação no total de envolvidos (45 professores mantiveram-se exercendo atividades de pesquisa antes e durante o período), embora tenha havido alguma rotatividade nesse campo: alguns docentes deixaram a atividade, enquanto outros passaram a atuar nela. Houve, porém, redução maior no número de docentes atuando no ensino (53 exerciam atividades de ensino antes do isolamento, número que passou para 39 durante os primeiros meses da pandemia no Brasil) e, embora de maneira menos acentuada, nas atividades de extensão (37 antes e 31 durante) e de gestão (28 antes e 24 durante). Atuavam em todas as quatro áreas antes da pandemia 21 docentes (38,2% dos docentes que responderam ao questionário), contudo, este número foi reduzido para oito docentes durante a pandemia (14,5% dos docentes respondentes continuaram

atuando nas quatro áreas). Dos treze docentes que deixaram de atuar nas quatro áreas, cinco passaram a atuar apenas em três áreas, outros cinco em duas áreas e três docentes limitaram suas atividades a somente uma área de atuação.

Dos 55 docentes que responderam à pesquisa, 51 deles (92,7%) consideraram estar exercendo sua atuação profissional docente de música durante o período de quarentena. Declararam que haviam passado atividades para seus alunos antes do início do isolamento, 21 docentes (41,2% dos participantes que estavam exercendo sua atuação profissional) ao passo que 38 docentes (74,5% dos participantes que estavam exercendo sua atuação profissional) declararam ter passado atividades para seus alunos durante o período de isolamento. Houve um acréscimo, portanto, do engajamento de docentes no quesito “passar atividades” com o início da quarentena, o que era esperado, visto que foi considerado como “passar atividades antes da quarentena” o período compreendido entre 9 e 13 de março de 2020, ou seja, apenas uma semana letiva.

Quanto ao seu cotidiano doméstico, 29 docentes (52,7%) declararam que realizam exercícios físicos com regularidade (por exemplo: correr, ginástica, yoga), enquanto outros 26 deles (47,3%) admitiram não os realizar. Declararam realizar tarefas domésticas com regularidade (por exemplo: varrer, lavar a louça, cozinhar), 54 docentes (98,2%), ao passo que apenas um docente (1,8%) admitiu não as realizar. Cabe destacar ainda que quatorze docentes (25,5%) declararam morar sozinhos; sete (12,7%) compartilham sua moradia com mais uma pessoa; 22 (40,0%) o fazem com mais duas pessoas; outros sete (12,7%) compartilham sua moradia com mais três pessoas; quatro (7,3%) com outras quatro pessoas e um (1,8%) com outras seis pessoas. Configura-se, portanto, três grupos de docentes: aproximadamente 1/4 deles mora sozinho, aproximadamente metade deles divide a casa apenas com uma ou duas pessoas e aproximadamente 1/4 deles divide a casa com três ou mais pessoas.

Quanto às suas condições laborais, 37 docentes (67,3%) declararam possuir um espaço para trabalho que possa ser ocupado individualmente em qualquer dia ou horário que for preciso; quatorze deles (25,5%) declararam possuir tal espaço, porém com restrição de dia e/ou

horário; enquanto quatro deles (7,3%) admitiram não possuir tal condição. Quanto à qualidade da internet, dois docentes (3,6%) consideram-na péssima; nove (16,4%) consideram-na ruim; enquanto dezenove (34,5%) consideram-na regular. Por outro lado, 22 docentes (40,0%) consideram sua internet boa e três (5,5%) ótima.

Quanto aos equipamentos que possuem para a realização de videoconferências (caixa de som, microfone, câmera), quinze docentes (27,8%) consideram que todos os seus equipamentos são adequados, enquanto dezesseis (29,6%) consideram somente uma minoria destes equipamentos como inadequados. Por outro lado, quatorze docentes (25,9%) consideram que somente uma minoria de seus equipamentos são adequados e sete docentes (13,0%) consideram que todos os seus equipamentos são inadequados. Cabe ressaltar que dois docentes (3,7%) admitiram não possuir tais equipamentos. Apesar de 57,4% das respostas a esta pergunta terem sido positivas, isto é, todos os equipamentos ou a sua maioria são adequados; o quantitativo de respostas negativas (todos os equipamentos ou sua maioria são inadequados, ou ainda, o docente sequer possui tais equipamentos) alcança 42,6% (23 respostas).

Quanto às dificuldades que o isolamento físico provocou no cotidiano dos professores, observa-se que, dos 51 respondentes que relataram estar exercendo atuação profissional docente de música durante a quarentena, a ansiedade é apontada como o principal entre os fatores dificultadores desta atividade, aparecendo em 43,1% das respostas. Seguem questões de espaço físico e desmotivação, ambas atingindo 27,5% destes docentes, além da falta de instrumento musical ou material adequado em casa (17,6%) e das questões de saúde do docente ou de seus familiares (15,7%).

Um docente (Docente_01) alegou como causas para não estar atuando profissionalmente a desmotivação, a ansiedade e questões de saúde. Um outro docente (Docente_02) alegou a desmotivação e a ansiedade. Outros dois professores (Docente_03 e Docente_04) não assinalaram nenhum dos motivos listados no questionário, contudo deixaram os seguintes comentários em perguntas abertas no final do questionário:

[Docente_03, questão “Em alguma(s) pergunta(s), você NÃO encontrou uma opção de resposta

adequada? Caso afirmativo, descreva-a(s) brevemente, bem como a(s) opção(ões) de resposta que você sentiu falta.”:] “Não exerci minhas atividades docentes (de ensino) não por problemas pessoais, mas sim por não considerar justo obrigar os alunos a participar numa situação de crise sanitária e com toda a desigualdade de condições existente”.

[Docente_04, questão “Você gostaria de tecer algum(ns) comentário(s) sobre a temática abordada neste questionário?”:] “Importante verificar que os alunos E PROFESSORES não têm condições para aulas do modelo presencial feitas por videoconferência. Se a UNIRIO optar por isso, deverá oferecer a [docentes e discentes] equipamentos, internet e horários flexíveis para tal.

Levando em conta especificamente o período de março a julho de 2020, três questões fornecem, embora de maneira parcial, dados sobre o cotidiano do estudo de música por docentes. Quanto à primeira (“Quantas horas por dia, em média, você estima ter praticado seu(s) instrumento(s) musical(is)?”), dos 55 docentes que responderam à pesquisa, quinze deles (27,3%) não praticaram seu instrumento musical e trinta (54,5%) mantiveram-se estudando uma média inferior a duas horas por dia, ao passo que apenas dez docentes (18,2%) se mantiveram em um patamar acima de duas horas. Além das questões de saúde, ansiedade e desmotivação na atuação profissional, também interferiram na prática do instrumento as diferentes rotinas a que se submeteram os docentes.

Por exemplo, docentes cujos filhos deixaram de frequentar a escola e/ou que tiveram suas redes de apoio (familiares pertencentes a grupos de risco e profissionais de serviços domésticos) reduzida; docentes que optaram por um isolamento mais rigoroso, que implicou em mudança temporária de moradia, para um lugar afastado dos grandes centros, com menor risco de contágio (conforme relatos obtidos nas questões “Em alguma(s) pergunta(s), você NÃO encontrou uma opção de resposta adequada? Caso afirmativo, descreva-a(s) brevemente, bem como a(s) opção(ões) de resposta que você sentiu falta” e “Você gostaria de tecer algum(ns) comentário(s) sobre a temática abordada neste questionário?”, de resposta aberta).

Se, de um lado, trinta docentes declararam praticar seu instrumento musical por menos de duas horas (ou seja, mais da metade dos 55

docentes que responderam ao questionário), por outro, praticamente a mesma quantidade (32 docentes, ou 58,2%, entre os respondentes) afirmou fazer uso da internet por um período de quatro a oito horas diárias, com a interseção entre esses dois conjuntos composta por 21 docentes. Interessante notar que o número de respondentes que afirmou não ter se dedicado ao estudo do instrumento nos quatro meses de pandemia contemplados na pesquisa é semelhante aos que passaram a utilizar a internet por oito a doze horas: treze docentes (23,6%) assim o declararam, um número próximo aos quinze docentes não praticantes do instrumento.

Todavia, há apenas três docentes na interseção destes dois conjuntos de docentes. Em menor escala, sete docentes disseram usar a internet por menos de quatro horas por dia, e três disseram usá-la por pelo menos doze horas. Ainda considerando a média diária de uso da internet, mediu-se quanto tempo o docente estima ter se ocupado com temas relacionados à música, como a leitura de artigos científicos, assistir recitais, tutoriais e materiais didáticos. Analisando as respostas, percebe-se que há uma distribuição mais equilibrada que nas duas perguntas anteriores, ainda que permaneça assimétrica à direita, sendo o atributo modal o período de duas a quatro horas diárias, relatada por dezesseis docentes (29,1%), assim como há quatorze docentes (25,5%) que utilizam a internet para estes fins por menos de duas horas, sendo essa a mesma frequência dos docentes que utilizam a internet para este fim “entre quatro e seis horas”.

Quanto à questão “Como você considera que deva partir da instituição a formalização de diretivas/orientações para a comunidade discente/docente durante a pandemia?”, foram disponibilizadas cinco opções de resposta. Para 41,8% dos respondentes, a instituição deveria deixar que docentes e discentes espontaneamente se organizassem ou não durante o período de isolamento imposto pela pandemia (conforme as opções A², B³ e C⁴). Em contrapartida, 58,2% dos respondentes optaram por alternativas nas quais caberia à instituição uma atuação incisiva no sentido de oficializar diretrizes norteadoras para o período (conforme as opções D⁵ e E⁶).

Um número ainda maior de docentes (74,5%) assinalou a necessidade de que as atividades realizadas viessem a ser computadas no âmbito da carga horária das disciplinas exigidas nos cursos (conforme as opções C, D e E). Por fim, um aspecto que veio a ser tema de acalorada polêmica em discussões posteriores se evidenciou na opção de resposta na qual se coloca a necessidade de a instituição fornecer suporte para o incremento da comunicação entre docentes e discentes. Tal foi a alternativa escolhida por 36,4% dos respondentes (conforme opção E).

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ESTUDO DA MÚSICA EM TEMPOS DE ERE

A pandemia do novo Coronavírus, conforme assinalado pelos respondentes, trouxe novos desafios, para além daqueles já enfrentados diariamente na atuação em uma universidade pública brasileira. Por exemplo, questões de ordem administrativa e conceituais dificultaram a implementação do ERE, colocando docentes e discentes “em tempo suspensivo”, cabendo aos professores buscar soluções que, de alguma maneira, proporcionassem a continuidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que haviam sido suspensas no modo presencial, com ênfase em iniciativas para manter algum tipo de vínculo pedagógico com os estudantes (CUERVO & SANTIAGO, 2020, p.360). Entre os docentes, três dificuldades foram observadas durante a fase de suspensão do calendário e, posteriormente, de implantação do ERE.

Primeiramente, a “falta de domínio de ferramentas e novos recursos demandados na produção de OVAs [(Objetos Virtuais de Aprendizagem)] e de sua implementação nos AVAs [(Ambientes Virtuais de Aprendizagem)] de modo emergencial” (RODRIGUES & CUERVO, 2021, p.3). Fato que demandaria a elaboração de políticas efetivas, por parte da gestão superior da Universidade, com vistas não somente a aquisição de recursos materiais e tecnológicos (aparelhagem para videoconferência, por exemplo), mas também a capacitação da comunidade acadêmica de maneira a proporcionar uma plena utilização de tais ferramentas. No caso dos dados obtidos pela pesquisa aqui relatada, constatou-se a demanda dos docentes por equipamento e formação adequada para o ensino remoto assim como

também a própria formalização das atividades pedagógicas por parte das instâncias superiores, concedendo relativa autonomia aos docentes na adaptação dos componentes curriculares.

Observando detalhadamente os dados expostos em relação ao posicionamento dos docentes no que diz respeito ao papel institucional diante da situação inédita imposta pela pandemia de Covid-19, percebe-se a complexidade da questão e o quão desafiador se constitui o problema apresentado para os gestores da universidade. Um exemplo é o fato de que 40% dos docentes desejavam que a organização de professores e estudantes ocorresse de maneira espontânea e, ao mesmo tempo, quase o dobro dos respondentes almejava a contabilização de tais atividades em carga horária. Mais do que uma situação pontual em termos da realidade de uma pandemia, tal dado remete, por exemplo, a pertinência de uma discussão sobre o currículo na universidade.

Uma segunda dificuldade advém do processo de “reorganização de objetivos das disciplinas” que, em certos casos, esbarrou na “impossibilidade de adaptação de conteúdos” específicos do fazer musical (RODRIGUES & CUERVO, 2021, p.3). Tal problemática implica considerarmos que, em sua grande maioria, os docentes obtiveram sua formação e desenvolvem sua prática musical modelada em encontros síncronos presenciais. Ou seja, o ERE colocou à prova a capacidade de o professor atuar simultaneamente como conteudista, pesquisador, produtor e tutor “de si e consigo mesmo”, muitas vezes, sem o suporte de uma plataforma de aprendizagem adequada às especificidades intrínsecas de disciplinas como, por exemplo, música de câmara (CUERVO & SANTIAGO, 2020, p.367-368). No caso dos dados obtidos pela pesquisa aqui relatada, se evidencia o contraste entre uma maneira mais tradicional de ensino universitário, que se estrutura na perspectiva de conteúdos mais generalistas formatados para todos no âmbito dos cursos, em contraposição à formação acadêmica voltada para projetos propostos e direcionados de maneira mais personalizada, como já se tem notícia em algumas instituições nesse nível de ensino.

Cabe ressaltar que por volta 60% dos respondentes expressaram a necessidade de uma incisiva participação dos gestores para a manutenção da

mobilização dos docentes e discentes durante a pandemia. Quase 40% deles enfatizaram a necessidade de mais suporte advindo da instituição, além da necessidade de dar garantias de compensação para os que não conseguirem se manter ativos durante as iniciativas apresentadas. De toda a maneira, o caráter “não obrigatório” foi expresso no entendimento de que a imposição de uma nova modalidade viesse a ferir direitos adquiridos, sendo tal dado inquestionável por parte dos respondentes.

A terceira dificuldade observada abarca as “incertezas” em relação não somente às condições materiais, mas principalmente a “saúde mental” dos estudantes (RODRIGUES & CUERVO, 2021, p.3). Conforme os dados obtidos em nossa pesquisa, do ponto de vista dos docentes, é possível afirmar que o fator “ansiedade” dificulta em maior proporção a continuidade do trabalho no cotidiano do isolamento físico, seguido de questões materiais. Observando-se que, além do período estar caracterizado como de risco de contágio por um vírus causador de uma doença grave, a constatação da instabilidade econômica, das dificuldades sociais decorrentes são também potenciais mobilizadores de apreensão emocional.

Apesar de a pesquisa focalizar questões materiais de espaço, equipamentos para comunicação à distância e instrumentos musicais, as dificuldades expressas pelos docentes remetem a questões crônicas de sua categoria associadas ao desinvestimento crescente em relação à universidade pública. Por outro lado, a maior parte destes tende a se manter ativa, buscando adaptar-se e atender as demandas da instituição, cientes da necessidade de se manter atuantes nas áreas de pesquisa, de extensão e de gestão, além do ensino. Neste caso, os dados obtidos revelam que uma parcela significativa dos docentes participantes da pesquisa vislumbrava a espontaneidade como elemento condutor do seu trabalho e, ao mesmo tempo, que tais iniciativas fossem computadas na carga horária oficial.

NOTAS

01. CAAE: 32986820.9.0000.5285.

02. Deixar que os docentes e discentes

espontaneamente se organizem ou não durante o período de isolamento imposto pela pandemia, sem se pronunciar ou tentar influenciar, em função de tratar-se de um momento de exceção e o problema de acesso à internet ainda se configurar como empecilho, sendo qualquer atividade de caráter não-obrigatório.

03. Deixar que os docentes e discentes espontaneamente se organizem ou não durante o período de isolamento imposto pela pandemia, sugerindo e incentivando que mantenham algum tipo de atividade pedagógica, apesar de todas as dificuldades, embora destacando o caráter não-obrigatório.

04. Deixar que os docentes e discentes espontaneamente se organizem ou não durante o período de isolamento imposto pela pandemia, sugerindo e incentivando que mantenham algum tipo de atividade pedagógica, apontando possibilidades de registro na carga horária de disciplinas, embora destacando o caráter não-obrigatório e a garantia de compensação para aqueles que não conseguirem.

05. Apontar a necessidade de que os docentes e discentes se organizem de alguma maneira durante o período de isolamento imposto pela pandemia, sugerindo e incentivando que mantenham algum tipo de atividade pedagógica, apontando possibilidades de registro na carga horária de disciplinas, destacando o caráter não-obrigatório, porém desejável, de realização de alguma atividade, ressalvado caso de comprovada e justificada impossibilidade devido insuficiência de recursos físicos e materiais, destacando a garantia de compensação para aqueles que não conseguirem.

06. Formalizar recomendações e orientações para que docentes e discentes mantenham suas atividades pedagógicas durante a pandemia, fornecendo suporte e sugerindo ferramentas para o incremento da comunicação entre docentes e discentes, destacando o caráter não-obrigatório, porém desejável, e explicitando a contabilidade de carga horária para disciplinas, apesar do período de isolamento imposto pela pandemia, ressalvado caso de comprovada e justificada impossibilidade devido insuficiência de recursos físicos e materiais, destacando a garantia de compensação para aqueles que não conseguirem.

REFERÊNCIAS

CUERVO, Luciane; SANTIAGO, Pedro R. Bucker. **Percepções do impacto da pandemia no meio acadêmico da música:** um ensaio aberto sobre temporalidades e musicalidades. Revista Música, v.20 n.2 - Dossiê Música em Quarentena Universidade de São Paulo, dezembro de 2020. p.357- 378. ISSN 22387625. DOI 10.11606/rm.v20i2.180068

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21 Ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80p.

RODRIGUES, André de Cillo; CUERVO, Luciane. **Desafios da docência no Ensino Remoto Emergencial de Música:** reflexões e práticas na cultura digital. In: CONGRESSO INTERNACIONAL CUBA PEDAGOGIA, online, 2021. Anais [...]. CUBA: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://trabajos.pedagogiacuba.com/trabajos/49Desafios%20da%20Doc%20%C3%A2ncia%20no%20Ensino%20Remoto%20Emergencial%20de%20M%C3%BAsica.pdf>.

SOBRE OS AUTORES

Clayton Vetromilla - Professor no Instituto Villa-Lobos da UNIRIO (RJ, 2004). Doutor em Música pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Unirio (2011), possui mestrado em Música pela UFRJ (2002) e bacharelado em Violão pela UFMG (1994). Possui interesse e atua em projetos com foco na obra de César Guerra-Peixe e na música brasileira para violão dos anos 1970. Desenvolve trabalhos camerísticos com o tenor Ricardo Tuttmann, o flautista Sérgio Barrenechea e no grupo Belle Époque. E-mail: clayton.d.vetromilla@unirio.br

Felipe Ribeiro - Professor Adjunto do Departamento de Métodos Estatísticos da UNIRIO, na qual ingressou em 2014. Graduiu-se em Estatística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2006, tornou-se mestre em Ciências Estatísticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2008 e doutor em Ciências Estatísticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2013, estas últimas com ênfase em Probabilidade. Possui interesse e

atua em projetos com foco em análise exploratória quantitativa, Probabilidade e Ensino de Estatística. E-mail: felipe.ribeiro@uniriotec.br

Marina Spoladore - Pianista paranaense, doutoranda em Estudos em Performance na Universidade de Aveiro/Portugal e professora assistente de piano e música de câmara na UNIRIO. Além de docente e pianista solista, integra os grupos camerísticos Trio Paineiras, que lançou em 2017 o álbum "Trio Paineiras Interpreta Compositores de Hoje", e o Abstrai Ensemble, ambos dedicados à divulgação da música brasileira de concerto. E-mail: marina.rezende@unirio.br

MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE¹

MEMORY AND ANCESTRY

Sheila Cabo Geraldo
UERJ

Resumo

As obras das artistas Rosana Paulino e Aline Motta levantam o debate sobre o apagamento da memória da cultura negra na sociedade brasileira, uma sociedade em que perdura o racismo advindo de nosso processo histórico, perpassado por mais de 300 anos de escravagismo. São artistas em cujos trabalhos estão presentes também a vontade de cura dos traumas herdados, uma cura que estaria no enfrentamento e retomada da ancestralidade.

Palavras-chave:

Ancestralidade; memória; cura.

O historiador: um investigador que se recorda de modo ativo, promovendo o encontro transformador com o ocorrido (Walter Benjamin)

Em Políticas da inimizade, Achille Mbembe (2020) se dedica a pensar o século em que vivemos a partir da herança do colonialismo, mas também as alternativas para sair do mundo de terror colonial e pós-colonial que caracterizou os séculos XIX e XX e que se tornou norma, mesmo após o movimento de descolonização. Nesse texto, Mbembe expõe a maneira pela qual os conflitos decorrentes da descolonização engendraram guerras (de conquista, de ocupação, de terror e de contrainsurgência), que se tornaram, desde o final do século XX, “o sacramento da nossa época” (p. 12). É nesse contexto que se teriam alastrado intensamente relações conflituosas impulsionadas pela intolerância religiosa, racial e étnica, que se poderia resumir como cobiça e perversidade de grupos imperialistas. Entre nós reconhecemos nesse sentido - em meio a outras - as lutas pelas terras indígenas e quilombolas, amplamente anunciadas pelo intelectual indígena Ailton Krenak (2019). Mbembe, porém, deseja, sobretudo, pensar os fundamentos de uma

Abstract

The works of artists Rosana Paulino and Aline Motta raise the debate about the erasure of the memory of black culture in Brazilian society, a society where racism persists arising from our historical process, permeated by more than three hundred years of slavery. They are artists whose works also contain the desire to heal inherited traumas, a healing that would be in the confrontation and resumption of ancestry.

Keywords:

Ancestry; memory; cure.

“genealogia do comum”, ou seja, a possibilidade de uma “política do vivente”, como escreve, que ultrapasse a angústia do aniquilamento e as barreiras, ou fronteiras intransponíveis, que se tornaram formas de exclusão. Assim é que, reconhece, cada vez mais somos levados a nos perguntar “como fundar uma relação com os outros, que esteja baseada no reconhecimento recíproco da vulnerabilidade e da finitude que nos são comuns” (MBEMBE, 2020, p. 14).

Rosana Paulino e Aline Motta, artistas que trabalham com diferentes práticas como desenho, vídeo, fotografia e instalação, vêm atuando nessa busca por refundar relações, pesquisando a memória pessoal e coletiva, que também é a memória do colonialismo brasileiro.

Tendo como premissa a ideia de que memória não é uma prática de relembrar o passado como ele foi, mas um exercício de recordação de fatos e acontecimentos, eventualmente submersos no esquecimento - exercício feito na urgência do presente, segundo a qual estamos sempre reconfigurando a escrita da história, porque estamos sempre revendo o que pode ter sido

apagado -, é que se pode ver, com Rosana e Aline, como a busca genealógica, da ancestralidade familiar ou grupal, resultou em desenhos, esculturas, fotos e vídeos que evocam as falhas ocorridas no passado histórico brasileiro.

Para falar sobre memória e ancestralidade, penso ser essencial esclarecer ainda que esse exercício, muitas vezes, é perpassado por idealizações e/ou ideologias, o que me parece um debate muito oportuno neste momento, quando discutimos a preservação (ou não) de monumentos, como o de Borba Gato, recentemente incendiado, ou o grupo escultórico de Victor Brecheret, *Monumento às Bandeiras*, realizado para reforçar o sentimento nacionalista das décadas de 1930 e 1940, sentimento arquitetado sobre um processo histórico de violência e genocídio indígena e negro. Monumento, lembre-se, que foi mais de uma vez objeto de intervenções ativistas.

É, contudo, enquanto exercício de recordação feito na urgência do presente - que exige uma aproximação crítica, trazendo os acontecimentos para o que Walter Benjamin (2020, p. 35) chamou de explosão de sentidos, que se dá no “agora”, e que é decorrente do choque de temporalidades (passado-presente) -, que estamos sempre reconfigurando a escrita da história, porque estamos sempre revendo o que podem ter sido os fatos ou os apagamentos dos acontecimentos, à luz das escavações históricas ou, como explica Benjamin, no desfolhar das camadas de sentido: uma arqueologia dos sentidos.

Cabe, entretanto, também esclarecer que alcançar eventos ou fatos que estejam encobertos pelo esquecimento, ou falhas, no nível pessoal, coletivo ou institucional, muitas vezes exige uma disposição do historiador para o inaudito, ou para imperfeições no processo de consignação, para o que podemos chamar com Derrida (2001) de falhas no arquivo mnemônico, e que lança o historiador para o que Didi-Huberman (2013, p. 25), citando Warburg, chamou de modelo fantasmático da história, um processo epistemo-metodológico aberto a pensamentos incertos e conflitantes, que aparecem como sintomas.

Então, esclarecendo, o fantasmático na história seria coincidente com uma espécie de exumação dos documentos de arquivo, quando afloram os “timbres de voz inaudíveis, vozes desaparecidas,

vozes ocultas em uma grafia ou em movimentos particulares de um diário íntimo” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 36). Assim, para pensar as obras de Rosana Paulino e Aline Motta, precisamos começar dizendo que ambas são artistas negras, de ascendência afro-brasileira, e suas obras levantam o debate sobre o apagamento da cultura negra na sociedade brasileira, uma sociedade em que perdura o racismo advindo de nosso processo histórico perpassado por mais de 300 anos de escravagismo. São artistas em cujos trabalhos estão presentes também a vontade de cura dos traumas herdados, cura que estaria no enfrentamento e retomada da ancestralidade; mas também são trabalhos que encarnam o desejo de transformação, operando a mudança no olhar, que deixaria de priorizar o olho da modernidade colonial capitalista - eurocentrista -, abrindo espaço para outro olhar, não colonial (BARRIENDOS, 2019), para uma nova subjetividade, coincidente com a decolonialidade do ser, do conhecer e do pensar.

No processo de reflexão sobre as artistas, começo pela videoinstalação de Rosana Paulino, intitulada *Das avós*, que a artista apresentou na 21ª Bienal de Arte Contemporânea Sesc - VideoBrasil, em 2019, para a qual Rosana foi convidada e comissionada. Sob o tema-título *Comunidades Imaginadas*, a Bienal teve curadoria de Gabriel Bogossian, Luisa Duarte, Miguel López e Solange Farkas, que partiram dos estudos de Benedict Anderson² sobre o sentido de nacionalidade, ao qual o pensamento moderno atribuíra conformação única e mundial, eurocêntrica.

Os estudos de Anderson atentam para o fato de que não só essa noção “hegemônica” é imaginada, como coexistem, em verdade, vários sentidos para o que quer que fosse o nacional. Assim, os curadores e as curadoras partiram para uma investigação das possibilidades de respostas plurais em artes para o significado de nação, trabalhando com vistas ao reconhecimento da ampliação de vozes que alargassem esse significado, as quais incluem vozes de comunidades que não correspondem a Estados-nações, como as vozes dos povos originários, das comunidades religiosas ou das comunidades refugiadas de seus territórios originais, mas também vozes de comunidades fictícias, utópicas, clandestinas ou “de universos



Figura 01 – Rosana Paulino, *Das avós*, videoinstalação, 2019.

subterrâneos de vivências sexuais e corpos dissidentes”³.

Rosana participou da Bienal com a videoinstalação *Das avós*, que é especialmente um trabalho sobre ancestralidade, sobre apagamentos, sobre a permanência das estruturas de violência contra as mulheres, mais especificamente contra as mulheres negras, mas é também uma afirmação de acolhimento e vontade de superação, no caso, pelo afeto veiculado pelas avós. No vídeo, a *performer* Charlene Bicalho traz embrulhadas em um pano branco imagens de mulheres negras impressas em superfícies semitransparentes, imagens de sua ancestralidade, de mulheres que foram escravizadas, cuja história muitas vezes é desconhecida - quase sempre esquecida, mas que permanecem como memória e que a *performer* resgata para a história e para vida por meio de seu corpo. Segundo Rosana, ao costurar as imagens em sua roupa branca, essas imagens deixam de estar no registro da transparência, que, como explicou Édouard Glissant (2008), é o registro do desaparecimento, e tomam lugar na opacidade, que é presença, reafirmando seu lugar de mulher negra, cuja história não para de ser apagada.

A psicanalista Alice Lino⁴, em vídeo gravado pelo Sesc, chama atenção para o cuidado da *performer* com essas imagens, a paciência que tem em sua manipulação e o afeto que esse gesto paciente carrega. Lino diz que há ali a reconstituição da vida pelo afeto dirigido à mulher negra. Na cultura yorubá, ainda de acordo com Alice Lino, a paciência é atrelada ao bom viver e à sabedoria. No trabalho *Das avós*, porém, essa paciência seria

ativa e não passiva, estaria ligada ao resgate da imagem afirmativa da mulher negra.

Os gestos da *performer*, que incorporam imagens dos antepassados, costuram em si a sua história, costuram sua ancestralidade e acaba se tornando um gesto de autoconhecimento, mas é também um gesto político na sociedade brasileira, em que permanecem as estruturas racistas e segregacionista, e na qual o escravagismo tentou apagar grande parte da memória das línguas, das religiões, das histórias familiares, do fazer das mulheres.

Memória e esquecimento são dois importantes eixos de acesso aos trabalhos de Rosana. Ao responder sobre a validade - para muitos povos - do trabalho da memória como exercício de cura e autocuidado, Achille Mbembe (2019, p. 19) diz que:

na memória dos povos colonizados, achamos muitos fragmentos de algo que num determinado tempo se quebrou e não mais pode ser constituído em sua unidade originária. Assim, a chave de toda memória a serviço da emancipação é saber como viver o perdido, com que grau de perda podemos viver.

Como exercício de viver o perdido, de restauração e cura pela cultura enquanto fragmentos é que se percebe o trabalho já bastante conhecido *Parede da memória* (1993-2016)⁵, composto de 1.300 patuás (objetos de proteção)⁶, que abria a costura da memória, primeira exposição retrospectiva de Rosana Paulino, que em 2017 reuniu na Pinacoteca do Estado de São Paulo obras desde os anos 1990, e na qual se pôde observar a presença recorrente não só da violência contra os corpos na sociedade brasileira - uma violência que vem da formação do estado colonial, concomitante ao racismo, como escreveu o sociólogo peruano Aníbal Quijano⁷-, mas também o exercício de juntar, de montar os cacos, como é a construção da memória, embora sabendo que não chegaria à reconstrução da forma original.

No centro da montagem de quadrados e retângulos de tela, costurados - propositalmente mal costurados - com fios grossos de linha negra, que também fez parte da exposição na Pinacoteca, está impressa a reprodução do plano do navio tumbeiro britânico *Brookes* (Estiva do navio negreiro britânico *Brookes*, sob o comércio regulado de escravos de 1784),



Figura 02 – Rosana Paulino, *A costura da memória*, montagem, 2017.

circundado de imagens referentes ao comércio de escravos, que envolvia Inglaterra, Portugal, África e Brasil. Há, ainda, simbologia concernente à violência na representação da caça de animais nos azulejos coloniais, os corpos e os fantasmas dos corpos escravizados, os crânios que não nos deixam esquecer da nossa frágil sobrevivência, ou seja, toda uma estrutura de submissão, exploração, intimidação e medo, que, mesmo tendo sofrido mudanças circunstanciais, é uma representação da estrutura moderno-colonial-capitalista que permanece ainda hoje entre nós como colonialidade do poder, do ser e do saber, como observaram Walter Mignolo (2011) e Aníbal Quijano (2005).

Rosana se interessa pela ciência. Muitos de seus trabalhos têm como problema principal a discussão com a verdade imperativa das ciências naturais, como o livro *História Natural*. Podemos pensar que vem daí também a hibridização que desenvolve entre as mulheres e os animais, especialmente com os insetos, como nos desenhos *Tentativas de criar asas* - uma série realizada na década de 2000 -, aparentemente bastante significativos dessa vontade de ir além dos casulos e carapaças, que, aliás, também fazem parte de outra série de desenhos de proteção. Nesse sentido da

hibridização, gostaria de trazer, ainda, as duas séries de desenhos Búfalas e Jatobás, realizadas em 2019 e 2020 e que foram encomendadas para a Bienal de Sydney.

Parece muito interessante a forte retomada da ancestralidade das mulheres nesses desenhos, já não no sentido da ancestralidade de *Das avós*, cuja referência se mostra presente nas histórias pessoais, na cultura daquelas que guardam as histórias, das que contam as histórias (grîds), mas aqui mais no sentido da ancestralidade mitológica da mulher negra.

As mulheres, nos diz Rosana, são constituídas e constituem a própria natureza e há uma relação muito forte entre as mulheres e a natureza na mitologia de base africana e afro-brasileira. Como explica, na tradição yorubá, a Búfala é lansã (Oiá lansã). Segundo o livro de Pierre Fatumbi Verger, *Lendas africanas dos orixás*, lansã aparece para Ogum sob uma pele de búfala. Despe sua pele e se torna uma mulher. Não há, como diz Rosana, arquétipo ocidental que dê conta dessa presença. lansã-Búfala é uma mulher livre, independente e mãe, que também vai à guerra em igualdade de condições com os homens. Maternal, independente e batalhadora, como as mulheres negras, desde o período escravagista, é a mulher



Figura 03 –Rosana Paulino, *Búfalas e Jatobás*, desenho, 2019/2020.

que está na rua batalhando por sua sobrevivência material e simbólica, que nos lembra Tia Ciata, no Rio de Janeiro.

Na série *A senhora das plantas e Jatobás*, há mais uma vez essa identificação das mulheres com a natureza, agora com a vegetação. A senhora das plantas se refere às mulheres em seu período de procriação. Histórica e mitologicamente as mulheres são ligadas à natureza e às árvores, tanto entre a população negra, como entre os indígenas. As jatobás (altas, grossas e antigas árvores), Rosana identifica com as labás, grandes

mães de santo, que detêm o conhecimento, a sabedoria. As imagens das búfalas e das jatobás são imagens da mulher que se confunde com o mundo natural, dentro de uma mitologia que abraça a mulher negra.

Paralelamente ao trabalho de Rosana Paulino, apresenta-se o da jovem artista Aline Motta, em processo de pesquisa da memória de sua família, que também é a memória do colonialismo, trazendo reflexões que aprofundam as relações escravocratas no Brasil. A busca pela genealogia familiar resultou em vários trabalhos, mas



Figura 04 – Aline Motta, *Pontes sobre o abismo*, instalação, 2017.

sobretudo em uma série de vídeos que evocam o passado brasileiro. A série que inclui a trilogia *Pontes sobre abismos* (2017), *Se o mar tivesse varandas* (2017) e *(Outros) Fundamentos* (2019) foi criada quase paralelamente ao vídeo *Filha natural* (2018-2019), realizado nos intervalos da trilogia.

No sentido de trazer à superfície o que possa estar encoberto ou de permitir que os sintomas apareçam é que trago o trabalho de Aline Motta. Antes, porém, precisamos lembrar o que Andreas Huyssen (2014) ressalta, mas também Achille Mbembe (2019), quando afirmam a história do colonialismo e do racismo como devedora da história do autoritarismo, sobretudo nos regimes protonazistas e nazistas.

Aline vem fazendo reflexões em imagens que aprofundam a percepção das relações desiguais no escravagismo no Brasil, relações que, sempre cabe reiterar, ainda permanecem. O primeiro trabalho que menciono é *Pontes sobre abismos* (2017), instalação em três canais a respeito da qual registra a artista:

Este é um projeto sobre a vida. Se tudo que fazemos na vida é atravessar abismos, este projeto é sobre pontes. Pontes de palavras e imagens, pontes de busca por entendimento. Pontes sobre o Atlântico. É um projeto que fala sobre a minha família,

mas poderia falar também da sua. A história se desenrola a partir de um segredo. Um segredo de avó para neta.

O que é que na história de uma vida deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? Como curamos traumas pessoais, familiares e coletivos? (Aline Motta, 2017).

A partir de um “segredo” de família, portanto, Aline viaja à procura de vestígios de seus antepassados (mãe, avó e a bisavó Mariana). O “segredo” de sua avó é que ela, a avó, não tinha conhecido seu pai. Mariana, a bisavó da artista, havia engravidado do filho do fazendeiro para quem trabalhava e tinha sido abandonada. De posse do nome de seu bisavô, a artista vai a terras rurais do Rio de Janeiro, a Minas Gerais, a Portugal e a Serra Leoa, pesquisando arquivos públicos e privados, reescrevendo a história da formação familiar brasileira.

Filha de mãe com ascendência nigeriana, negra, Aline conta nesse vídeo sobre as formas de representação, sobre a identidade e o pertencimento em uma sociedade marcada pelo racismo e pelo patriarcalismo coloniais. Sua ascendência negra teria sofrido um processo de esquecimento, ou de embranquecimento, não fosse seu empenho na redescoberta de sua própria história, que também é a nossa. Ainda na



Figura 05 – Aline Motta, *Se o mar tivesse varandas*, videoinstalação, 2017.

trilogia, Aline realiza a videoinstalação em dois canais, *Se o mar tivesse varandas*, que, como afirma a artista, foi construída em torno de uma impossibilidade, mas para a qual a artista recria versos de uma quadra portuguesa, subvertendo o sentido usual e abrindo uma possibilidade de relação, ainda que entre choques.

Se o mar tivesse varandas
a água teria gosto de terra
a paisagem seria uma arquitetura
e da praia daqui e da praia de lá
teríamos a mesma vista
Se o mar tivesse varandas
as ondas passariam recolhendo testemunhos
e a memória de uma costa
seria passada à outra
chocando-se contra as rochas.

O trabalho procura criar uma ponte entre o Brasil e o continente africano à medida que as imagens dos familiares da artista surgem por sobre as águas. A água também é entendida como um veículo de histórias que, muitas vezes, estão ocultas e precisam ser evocadas para se fazer presentes. Ao banhar os retratos de seus antepassados, busca trazê-los de volta para seus lugares de origem,

onde tudo começa e termina, em ciclos contínuos de renovação e transmutação.

O terceiro trabalho da trilogia, *(Outros Fundamentos)*, é composto por uma série de imagens fotográficas e um vídeo realizados entre 2017 e 2019.

Nas primeiras cenas do vídeo uma mulher nigeriana rema um pequeno barco, enquanto a artista declama as palavras que usou para descrever *Oyinbo*, uma instalação que havia montado em Lagos, em dezembro de 2017:

Oyinbo sou eu, branca, branca na Nigéria, negra no Brasil. Eu os reconheço, eles não me reconhecem. Eu me vejo neles, eles não se veem em mim. Me chamam de *Oyinbo*. Se ao menos soubessem. Se soubessem que estavam no navio comigo quando me obrigaram a partir. Eles estavam no avião comigo quando voltei. Com 200 anos de diferença.

Aline filmou em Lagos, na Nigéria, em Cachoeira, na Bahia, e no Rio de Janeiro, onde mora. A artista articula na água, elemento da cosmologia iorubana de conexão espiritual, uma conexão especular, onde impossíveis reflexos transatlânticos são lançados



Figura 06 – Aline Motta, *(Outros) Fundamentos*, 2017/2019.



Figura 07 – Aline Motta, *Filha natural*, vídeo, 2017/2019.

na busca da outra face do humano. Empreende, assim, uma estratégia para reescrever a história de seus ancestrais nigerianos que vieram para o Brasil como escravos, e cuja presença foi apagada de sua pele pela predominância branca herdada de seus avós portugueses.

O quarto trabalho que Aline desenvolveu entre 2017 e 2019 foi o vídeo *Filha natural*⁸. A artista parte de um levantamento documental em que há inventários, testamentos, certidões de óbito, fotografias, jornais, relatos de viajantes, boa parte deles relativos à vida, aos bens, ao sangue e à linhagem do Barão de Ubá, cuja família enriquecera às custas do tráfico e comércio de escravizados. Sobre eles, sobre seu sangue e linhagem, porém, faltam documentos e imagens da época. Há uma enorme carência de documentos.

É transitando entre essa escassez de vestígios, subvertendo ou ampliando lacunas e apagamentos, deslocando sentidos dados, redirecionando o olhar e promovendo dobras entre o presente e o passado que Aline Motta tece 'Filha natural'.

O filme resulta da busca da cineasta pelos vestígios de sua tataravó, Francisca, escravizada na Fazenda de Ubá, de quem não há registro de nascimento. A artista pergunta, então: filha natural de quem? Em suas escavações, a artista encontra o atestado de óbito de uma Francisca, mas não se sabe se é a sua bisavó. Esse nome é listado em inventários de bens, ao lado de outros escravizados.

Entre tantas perguntas sem resposta e fios perdidos, Motta encontra ainda Claudia Mamede, uma líder comunitária da região, cuja avó se assemelha a sua própria bisavó. Seriam ambas

descendentes da mesma Francisca? Fabulando um parentesco possível e afirmando a ancestralidade em comum, as duas revisitam documentos, imagens e o lugar daquela violência e seu apagamento, carregando memórias de todas as vidas e fantasmas que não se documentaram, mas que permanecem como ancestralidade presente.

NOTAS

01. Este texto faz parte da pesquisa desenvolvida com apoio do CNPq e da Uerj/Faperj. Foi apresentado resumidamente na Aula Inaugural de 2021 do Programa de Pós-graduação em Artes, da Universidade Federal do Pará, a convite dos professores Denis Bezerra e Orlando Maneschy, a quem agradeço o convite tanto para a aula quanto para a publicação. Foi uma alegria poder participar desse evento e é uma grande honra estar incluída na publicação.

02. A grande contribuição dessa obra está em discutir o surgimento do nacionalismo não como resultado da transformação histórica europeia, mas na condição de contribuição original dos países colonizados e asiáticos, rompendo assim com as interpretações eurocêntricas no estudo das nações.

03. 21ª Bienal de Arte Contemporânea Sesc - Videobrasil | Comunidades imaginadas. Disponível em: <http://site.videobrasil.org.br/festival/21>. Acesso em mai.2021.

04. Alice Lino comenta *Das avós*, de Rosana Paulino. O vídeo é parte da série *Acervo Comentado*, que convida artistas, curadores e

intelectuais para falar sobre obras do Acervo Histórico Videobrasil. Disponível em: [youtube.com/watch?v=5SgsPThMtIQ](https://www.youtube.com/watch?v=5SgsPThMtIQ). Acesso em mai.2021.

05. *Parede da memória* pertence atualmente à Pinacoteca do Estado de São Paulo.

06. Neles estão impressas imagens (fotografias) de pessoas da sua família - 11 elementos retirados de uma caixa de fotografias de família.

07. Segundo Azevedo (2018), Quijano desenvolveu uma importante pesquisa para o entendimento da formação da modernidade. A partir de uma análise histórica de formação do capitalismo, com base no colonialismo e sua expansão à globalização do século XXI, incluiu categorias essenciais para a compreensão do sistema ocidental europeu de pensamento. O professor César Augusto Baldi explica que “para Quijano, não há modernidade sem colonialidade, mas também não há colonialidade sem falar de raça”. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/579677-o-legado-de-anibal-quijano-para-o-pensamento-latino-americano-descolonizado>. Acesso em dez.2021.

08. O filme hoje integra o acervo Masp.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Wagner Fernandes de. O legado de Aníbal Quijano para o pensamento latino-americano descolonizado. **Revista IHU on line**, 07 jun. 2018.

BARRIENDOS, Joaquín. A colonialidade do ver: rumo a um novo diálogo visual epistêmico. **Epistemologias do Sul**, v.3, n.1, p.38-56, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de história**. Edição crítica. Marcio Seligmann-Silva; Adalberto Müller (organização e tradução). São Paulo: Alameda, 2020.

DERRIDA, Jacques. **Mal de arquivo. Uma impressão freudiana**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

GLISSANT, Édouard. Pela opacidade. **Criação e Crítica**, n.1, p.53-55, 2008. Disponível em: [https://](https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/64102/66809)

www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/64102/66809. Acesso em 08 jun. 2021.

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente: modernismos, artes visuais, políticas da memória**. Rio de Janeiro. Contraponto: Museu de Arte do Rio, 2014.

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

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. São Paulo: N-1 edições, 2020.

MBEMBE, Achille. **Poder brutal, resistência visceral**. São Paulo: N-1 edições, 2019.

MIGNOLO, Walter. Geopolítica da sensibilidade y do conhecimento: sobre (de)colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. Eipcp, 2011. Disponível em <http://eipcp.net/transversal/0112/mignolo/es>. Acessado em 08 jun. 2021.

MOTTA, Aline. **Pontes sobre abismos**. 2017. Disponível em: <http://www.alinemotta.com/Pontes-sobre-Abismos-Bridges-over-the-Abyss>. Acesso em 20 nov. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso. 2005, p.227-278. (Colección Sur Sur). Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acessado em 20 jun. 2021.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas africanas dos orixás**. Ilustrações de Carybé. 4^o edição. Salvador: Corrupio, 1997.

SOBRE AUTORA

Pesquisadora em História e Teoria da Arte, é professora de Arte Moderna e Contemporânea no Departamento de Teoria e História da Arte do Instituto de Artes da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Artes/PPGArtes da UERJ. Bolsista do Programa PROCiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro desde

2006, onde desenvolve o projeto Arte e História na Contemporaneidade: implicações políticas e atualmente realiza a pesquisa Políticas da memória: estudos sobre o colonialismo e o pós-colonialismo na América Latina (Brasil, Argentina e Chile). Bolsista Produtividade 2 (CNPq), é Líder do Grupo de Pesquisa Escrita: Arte, História e Crítica (CNPq). Possui graduação em Desenho e Plástica (Licenciatura) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1977), mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1994, e doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (2001). Foi presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP (2011-2012). E-mail: sheicg4@gmail.com

Resumo

Este texto versa sobre uma série de fotografias tiradas em duas viagens que fiz na BR 230, a Transamazônica. São impressões e relatos da experiência como professor colaborador do curso intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará e outra viagem como professor da Secretaria de Estado de Educação - Seduc, onde fui coordenador de mídia no Projeto denominado Sistema Educacional Interativo - SEI. É um texto, portanto, que versa sobre arte, educação, tecnologia e sobre questões prementes que impactam sobre a região amazônica, sua diversidade, patrimônio e a história de suas populações, em especial aqui, uma comunidade da etnia Munduruku e os colonos que povoam a Transamazônica. Pessoas que foram atraídas do nordeste e sul do Brasil com a propaganda de "integrar para não entregar". Mas integrar o que pra quem? Para não entregar o que pra quem?

Palavras-chave:

Educação; arte; filosofia; Amazônia; Transamazônica; colonização.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é compartilhar uma série de fotos referentes a uma experiência na Amazônia. Uma imagem menos romântica e exótica de como é comumente retratada, desde o período dos primeiros colonizadores. As imagens retratam o que hoje é uma parte dessa floresta tropical e os impactos trazidos pela colonização, tanto a dos portugueses, quanto a colonização realizada pelos militares sendo justificada como integração nacional.

A narrativa parte de duas experiências que tive no segundo semestre de 2017 em uma viagem pela

Abstract

This text is about a series of photographs taken on two trips I took on the BR 230, the Transamazônica. These are impressions and reports of the experience as a collaborating professor of the Indigenous intercultural course at the State University of Pará and another trip as a professor at the State Secretariat of Education - Seduc, where I was the media coordinator in the Project called Sistema Educacional Interativo - SEI. It is therefore a text that deals with art, education, technology and pressing issues that impact on the Amazon region, its diversity, heritage and the history of its populations, especially here, a community of the Munduruku ethnic group and the settlers that inhabit the Transamazônica region. People who were attracted from the northeast and south of Brazil with the "integrate not to deliver" advertisement. But integrating what for whom? Not to deliver what to whom?

Keywords:

Education; art; philosophy; Amazônia; Transamazônica; colonization.

transamazônica - BR 230. Um semestre que marcou significativamente a minha vida profissional, tanto como professor de filosofia, quanto, na época, estudante do curso de Artes Visuais da UFPA. Experiências que partem de contato com povos tradicionais e com a zona urbano rural dos colonizadores. Duas realidades que se encontram e se entrecruzam em uma convivência violenta, como são todos os processos de colonização.

A primeira viagem foi do trecho que corresponde a uma distância de 390 Km de Itaituba a Jacareacanga, onde fui convidado a ministrar a disciplina Saberes Indígenas e Fundamentos Filosóficos da Educação, no curso de graduação



Figura 01 – Mantimentos, acervo próprio. Jacareacanga –2017.

Intercultural Indígena da UEPA. A disciplina seria ministrada em uma Aldeia Munduruku, localizada no município de Jacareacanga, no extremo sudoeste paraense, na região do tapajós.

O outro momento foi como professor da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA); e como Coordenador de Mídia do projeto SEI (Sistema Educacional Interativo). Quando tive que viajar novamente para a transamazônica para apresentar, junto com outro professor, o projeto às comunidades que foram “escolhidas” pela secretaria de educação, para serem agraciadas com a sua implementação. Viajamos de Altamira a Santarém, cerca de 557 Km, que atravessam os municípios de Medicilândia, Uruará, Placas e Rurópolis, região do Xingu.

INTERCULTURAL INDÍGENA

O itinerário a ser cumprido foi o primeiro desafio. Sair de avião de Belém até Altamira, de lá pegar outro avião até o município de Itaituba. Dormir em Itaituba e pela manhã ir de transporte terrestre e seguir a BR-230, em uma viagem de 10 horas, em um trecho da Transamazônica até o município de Jacareacanga (Figura 01), pernoitar e pela manhã providenciar as provisões necessárias para passar

duas semanas na Aldeia. E, finalmente, pela manhã, seguir de lancha para a aldeia Sai Cinza.

Em Belém, o voo estava marcado para as 14:30, porém, uma troca de aeronave fez com que a viagem atrasasse duas horas. Às 17:00 o avião saiu rumo ao município de Altamira, onde eu e a minha companheira de missão tivemos que aguardar mais alguns minutos para levantar voo novamente rumo a Itaituba (Figura 2).

Chegamos no nosso primeiro destino às 18:30, fomos procurar um hotel, tomar banho, guardar as bagagens, jantar e comprar a passagem do micro-ônibus que nos levaria a Jacareacanga. Ao amanhecer fomos ao mercado fazer as compras, basicamente comida e material de limpeza. Enchemos duas caixas com os mantimentos e fomos direto para o terminal pegar o micro-ônibus da empresa Buburé, a única que faz esse trajeto, acho que até a única na transamazônica, a outra opção de transporte seria fretar uma caminhonete, o que torna a viagem mais cara, porém, mais rápida. Estávamos com duas poltronas garantidas para uma viagem tranquila e relativamente confortável, mas a cobiça da empresa em levar o maior número de pessoas possíveis fez se formar dentro do ônibus uma dança das cadeiras onde



Figura 02 – Hospedagem, acervo próprio. Jacareacanga –2017.



Figura 03 – Buburé, acervo próprio. Itaituba –2017.



Figura 04 – Transamazônica, acervo próprio. Jacareacanga –2017.

eu fui parar sentado em um banco no meio do corredor. Eu, com o meu espírito aventureiro, estava achando tudo maravilhoso. Só não achei tão maravilhoso o fato de a vaga de um idoso ter sido trocada por um craque do time de futebol que não poderia esperar outro ônibus, que aliás, só sairia no dia seguinte. Mas depois o jogador indispensável se acomodar (em uma poltrona) finalmente pudemos seguir viagem. Acho que não reclamei tanto do novo lugar porque ele me dava uma boa visão da paisagem e era um lugar estratégico para tirar algumas fotos (Figura 03).

A viagem de dez horas parecia um desafio aceitável, e executável. Mas se tratando da transamazônica, cada curva ou ladeira é uma caixinha de surpresas. Nunca se sabe o que os espíritos da Floresta estão reservando para aqueles que a invadem, exploram e destroem a natureza. Assim que entramos na estrada de terra ia lembrando das histórias que meu pai contava, do tempo que trabalhava naquela área como engenheiro agrônomo pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará / Emater - Pará. Uma das histórias era a de que ele havia capotado com um carro em um barranco, que são característicos desse trecho da estrada: 390 km de chão com direito a duas

paradas. Uma para o almoço e outra para ir ao banheiro, isso se não houver nenhum imprevisto, como a interdição da estrada por causa de algum caminhão que atolou e fechou a completamente a passagem. Apesar dos dois motoristas do ônibus dizerem que a estrada estava boa porque não era período de chuva, um caminhão que não teve força para subir a ladeira, pois estava derrapando na estrada seca, fechou o caminho. E não havia como o ônibus passar sem arranhar a lataria. E lá ficamos, aguardando uma solução que só viria depois do Sol se pôr, da água acabar e das crianças chorarem. Já estava anoitecendo, e parecia que eu estava dentro de um conto do povo Tukano, que narra a seguinte situação:

O dia foi passando bem rapidinho e quando o caçador se deu conta já estava anoitecendo. Ele ficou aflito, pois sabia que passar a noite na mata é sempre muito perigoso. Além dos animais noturnos, há os espíritos da floresta que habitam o lugar. Ficou especialmente com medo do espírito protetor dos animais: o curupira. Ele já ouvia falar demais desse espírito que, segundo os velhos, enlouquecem os caçadores desavisados que teimam pernoitar no mato. (MUNDURUKU, 2005, p. 53).

E, assim como na história, estávamos ficando todos loucos: motoristas discutindo com passageiros, crianças chorando, e muitos xingando por não



Figura 05 – Materiais para garimpo, acervo próprio. Jarareacanga–2017.



Figura 06 – Rio Tapajós, acervo próprio. Jacareacanga – 2017.



Figura 07 – Cabana indígena, acervo próprio. Jacareacanga – 2017.

suportarem mais aquela situação. Foi quando os motoristas decidiram retornar até uma cabana onde tinha um trator e pedir ajuda para retirar o caminhão do lugar. A missão foi executada com sucesso, mas a viagem que deveria durar 10 horas durou 15. Finalmente chegamos a Jacareacanga, procuramos um hotel e descansamos (Figura 04).

Alguns minutos depois fomos procurar o que comer. Havia uma barraca de sanduiches e nela uma televisão onde passava um documentário sobre a Serra Pelada. Mais uma ferida na floresta, um poço sem fundo onde muitos se perderam em busca do Eldorado. O garimpo naquela área também é prática comum, inclusive com lojas de equipamento para garimpeiros (Figura 05).

No dia seguinte entramos em contato com a secretária de educação do município, responsável por auxiliar-nos no próximo trecho da viagem: cerca de uma hora de barco de Jacareacanga a Aldeia Sai Cinza, que fica em uma área indígena Munduruku, às margens do rio Tapajós. Arrumamos nossas coisas e aguardamos o carro para nos levar à beira do rio para pegar o barco (Figura 06).

A CHEGADA NA ALDEIA

(Figura 07) Confesso que fiquei idealizando nossa chegada e a permanência na aldeia a mais romântica possível, idealizando meus anfitriões como no romance de José de Alencar. Me imaginava chegando em um lugar onde todos estariam dançando ou reunidos em algum lugar praticando algum “ritual”. Mas o lugar que me deparei foi uma vila calma, a tranquilidade do período da tarde denunciava a hora do descanso. Alguns estudantes que estavam no posto médico vieram nos ajudar com a bagagem, andamos mais ou menos uns 200 metros até chegar na casa onde iríamos ficar alojados. A minha ignorância era tanta que vi atrás da casa três vasos sanitários expostos a céu aberto, e imaginei de primeira que aquilo era o banheiro, mas soube posteriormente que estava desativado (Figura 08).

A escola, que ficava a uns cinco metros da casa onde ficamos, era uma das poucas construções em alvenaria, contando também com o posto médico e a igreja evangélica, a qual só compreendi a existência depois de pesquisar mais sobre o assunto. Essa passagem de Márcio Souza nos dá uma pista do que uma igreja evangélica faz dentro de uma aldeia Munduruku:



Figura 08 – Sanitários, acervo próprio. Jacareacanga – 2017.

O mais grave é que a educação imposta aos indígenas era compartilhada por seguimentos retóricos da sociedade civil, como as diversas missões evangélicas, na sua maioria norte americanas, que escondiam seus interesses escusos em nome da evangelização (SOUZA, 2015, p. 210).

A *New Tribes Mission* era um desses segmentos, que açoitavam indígenas doentes com pretexto de que estavam expulsando demônios. Como um caso de um indígena que foi transportado da Bolívia para Rio Branco com o relato de que estava sofrendo uma possessão diabólica por sete demônios. Mas o que ele realmente tinha era uma hepatite. “Era esse tipo de gente que fazia a política educacional da ditadura militar” (SOUZA, 2015, p. 211). Mas os demônios realmente existiam, eles já haviam chegado quinhentos anos atrás, nas caravelas. E eu, tomando todos os cuidados para também não ser mais um demônio a invadir o espaço de povos tradicionais.

A casa onde ficávamos alojados era uma casa de madeira que geralmente é denominada de “casa dos professores”, por ser oficialmente o lugar onde professores que trabalham no campo e em áreas indígenas costumam ficar. Dependendo do período, a casa fica cheia de professores e as vezes apenas com dois, como era o nosso caso.

Os recados colados na parede estabeleciam as regras do bem viver, “lave a suas louças depois do almoço”, “e do jantar por favor”, “Sujou lavou”, dentre outras. É claro que para duas pessoas a necessidade das regras são também fundamentais então, como não sei cozinhar, fiquei encarregado de fazer a limpeza enquanto a minha colega fazia a comida. Entre as aulas e os trabalhos de casa fui me familiarizando com a dinâmica da Aldeia Sai Cinza, o tratamento do lixo, o horário em que o gerador era ligado, geralmente no fim da tarde até as 22:00 horas mais ou menos, era o horário que acabava a novela. Esse era o ritmo e os costumes dos Munduruku na Aldeia Sai Cinza. Assistir novela, jogar bola no fim da tarde, ir à igreja aos domingos e almoçar o frango embalado que a prefeitura enviava para os acadêmicos que vinham de várias outras aldeias para participar do curso, e ficavam o período inteiro longe de casa (Figuras 09 e 10).

SABERES INDÍGENAS E FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

(Figura 11) A disciplina Saberes Indígenas e Fundamentos Filosóficos da Educação, segundo a ementa, aborda as formas de elaboração do conhecimento indígena e a sua relação com origem



Figura 09 – Casa de professores, acervo próprio. Jacareacanga – 2017.



Figura 10 – Cozinha, acervo próprio. Jacareacanga – 2017.



Figura 11 – Mito da caverna, acervo próprio. Jacareacanga – 2017.

e natureza da filosofia e tende a estabelecer relações da filosofia com o contexto e a educação escolar indígena.

A primeira ideia que tive foi de reproduzir em uma lona uma imagem da alegoria da caverna de Platão que havia encontrado na internet. O painel ficou exposto na sala durante todo o percurso da disciplina, simbolizando uma visão de uma prática educativa libertadora. Mas ficava cada vez mais claro que o prisioneiro a ser libertado das correntes seria eu mesmo. Que estava afogado em sombras e fantasias criadas pela mídia, pela falta de informação e pelo principal aliado da ignorância: o preconceito. Estava seduzido pelos olhos do colonizador, segundo o qual “a identidade do nativo começa a ser moldada segundo uma visão que não pode escapar à formação dos cronistas do século XVI e aos projetos nos quais estão inseridos” (THIEL, 2012, p. 17).

O novo é explicado sob o prisma de um eixo representacional. É tecido por olhares voltados para o Novo Mundo, mas política e culturalmente localizados no Velho Mundo. O olhar do colonizador tem pés que não estão necessariamente na terra que descreve (THIEL, 2012, p. 17).

Escolhi o mito da caverna por compreender que a alegoria de Platão contempla uma discussão da educação como um ato libertador, onde o filósofo pede para seu interlocutor comparar “o mundo percebido pela visão com o domicílio carcerário” (PLATÃO, 2006, p. 15). O Professor Benedito Nunes sintetiza de maneira majestosa o mito da caverna no prefácio da edição de 2006 da UFPA:

As coisas que vemos em torno de nós são reflexos de puras ideias dotadas de existência real e são, desse modo, cópias ou aparências de tais ideias. Eis o costumeiro resumo da filosofia platônica posta em cena pelo mito da caverna contado pela primeira vez no Livro VII de A República. Dizemos pela primeira vez porque esse mito foi inventado por Platão. Os homens acorrentados que aí aparecem só percebem as sombras dos objetos e pessoas que desfilam no exterior. Só quando se libertam das cadeias e galgarem até o exterior, poderão ver as coisas verdadeiras à luz do sol que as ilumina. Trata-se então do efeito libertador do conhecimento. Mas para alcançá-lo precisará o homem, por iniciativa própria, libertar-se das imagens ilusórias que encadeiam. Sendo libertador, o efeito do conhecimento também é moral. Platão acompanha a trajetória daquele que se libertou. Poderá retornar ao meio em que vivia para contar aos outros que vivem presos a ilusões. Os primeiros poderão ou acreditarem nessa revelação. Se acreditarem, ganharão a liberdade e poderão contribuir para que os outros



Universidade do Estado do Pará
Pró-Reitoria de Graduação
Núcleo de Formação Indígena
Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

MURAYCOKO



A FILOSOFIA MUNDURUKU




MURAYCOKO: A Filosofia Munduruku

MURAYCOKO

HISTÓRIAS TRADICIONAIS MUNDURUKU

1. A origem do Rio Tapajós
2. A transformação de Muraycoko
3. História do Jabuti
4. O aventureiro Peresoatpu
5. Origem do Mucura
6. A transformação do Mukora

HISTÓRIAS REAIS MUNDURUKU

1. A Escola Sawre Muywatpu
2. Pescaria Munduruku no Rio Tapajós
3. Saúde Indígena na Aldeia Sai Cinza
4. Licenciatura Intercultural Indígena
5. A beleza do Rio Tapajós
6. Remédios caseiros tradicionais
7. Um domingo na Aldeia Munduruku

Este DVD é composto por vídeos produzidos por alunos da turma "Munduruku: Magistério Indígena e Professores Indígenas" e turma "Munduruku: Egressos do Ensino Médio", como resultado da disciplina "Saberes Indígenas e Fundamentos da Filosofia da Educação" ministrada por André Freitas.
Organização: André Freitas

Figura 12 – Material didático, acervo próprio. Belém – 2017.

de libertem. Mas essa diferença entre o real e o ilusório, que excede o pensamento platônico, continua sendo, até hoje, a lição primeira de toda a filosofia (NUNES, 2006, p. 07).

O conhecimento deve ser alcançado "por iniciativa própria", ou seja, com autonomia. Mas quando sai da prisão (caverna) o prisioneiro encontra um interlocutor que mostra a ele os objetos reais, e à custa de perguntas o obriga a designar os objetos pelo nome e o força a olhar para a luz do Sol. Temos também na narrativa os seus companheiros que ficaram presos na caverna.

Nos vemos em determinado momento, dependendo de nosso estado de espírito, ou de consciência, como os personagens do mito, em determinados momentos, em relação a determinados conhecimentos, somos prisioneiros, em outros somos o seu interlocutor, em outros os seus companheiros, que negam o conhecimento. Em relação aos saberes indígenas por exemplo, me sentia um completo prisioneiro, que quer se libertar e ser guiado pelos acadêmicos. Aprendi por exemplo, que a palavra índio e tribo não representam nem definem os povos originários, os termos são uma violência à sua identidade cultural.

Um acadêmico disse "professor, nós não somos índios, nós somos o povo Munduruku". Quanto a esses termos, o escritor Daniel Munduruku tem considerações significativas:

O mês de abril traz muitas possibilidades de reflexão e é bom que assim seja. Talvez a mais importante seja rever conceito do "índio" que está introjetado no coração do brasileiro. As escolas e seus profissionais precisam fazer uma leitura crítica sobre como estão lidando com este conceito e, quem sabe, passar a tratar o tema com a dignidade que merece. Precisa começar a se dar conta que esta palavra traz consigo um fardo muito grande e pesado, pois se trata de um apelido aplicado aos habitantes dessa terra. Pensar que a palavra é um engano tão grande quanto considerar que estes grupos humanos podem ser reduzidos a ela. Não podem (MUNDURUKU, 2010, p. 19).

Em relação a palavra tribo:

Está inserida na compreensão de que somos pequenos grupos incapazes de viver sem intervenção do Estado. Ser tribo é estar sob o domínio de um senhor ao qual se deve reverenciar. Observem que essa é a lógica colonial, a lógica do poder, a lógica da dominação. (...) Se não se pode chama-los de "tribo", como chama-los? "Povo". É assim que se deveria trata-los. Um povo tem como característica sua dependência política, religiosa, econômica e cultural (MUNDURUKU, 2010, p. 23).



Figura 13 – Rio Tapajós, acervo próprio. Jacareacanga – 2017.

Depois dos esclarecimentos dos estudantes Munduruku e do texto de Daniel, evito usar esses termos, e tento esclarecer outras pessoas sobre os conceitos. Mas muitos ainda me tratam como os companheiros do prisioneiro que saiu e voltou para falar sobre a realidade, com hostilidade.

Após narrar o mito da caverna pedi aos acadêmicos que fizessem suas interpretações sobre a imagem. Foi impressionante e emocionante a manifestação dos estudantes perante o painel. Um deles se levantou e foi para a frente da classe para explicar o que havia entendido, primeiro na língua Munduruku, depois em português, como era de costume. E assim foi o curso inteiro, discutíamos sobre ética, política, estética, ciência, educação, e toda discussão nos remetia ao painel.

Como culminância da disciplina, produzimos um material didático em formato áudio visual. Ficamos dois dias filmando e editando para criar os filmes que compõem o material didático em suporte DVD denominado “MURAYCOKO - A filosofia Munduruku (Figura 12).

Os filmes versavam sobre vários assuntos, histórias tradicionais, remédios, saúde, educação, o dia a dia na aldeia e o grande Rio Tapajós, o grande cenário de um dos filmes.

“SÓ SEI QUE NADA SEI”

A outra experiência na BR 230 (transamazônica) foi como coordenador de mídia do projeto Sistema Educacional Interativo - SEI. Um projeto da Secretaria Estadual de Educação que tinha como objetivo levar uma nova metodologia de ensino presencial mediado pela tecnologia.

O plano inicial era abarcar 140 comunidades de 30 municípios do Estado do Pará, lugares os quais eu nunca havia ouvido falar, a primeira coisa que fiz foi pegar um mapa do Estado do Pará. Foi a partir desse momento que passei a compreender as palavras de Paulo André Barata “eu sou de um país que se chama Pará”.

Eu e outro professor fomos incumbidos de levar as boas novas, de esclarecer as comunidades que estavam sendo “beneficiadas” com o programa, que não era visto com bons olhos. Talvez por ser mais uma política pública que não leva em consideração as demandas da comunidade. Inclusive sofrendo uma ação civil do Ministério Público. A questão é que a comunidade achava que o projeto, por mais avançado e tecnológico que fosse, não satisfazia suas necessidades. Sobre isso, nosso mestre Paulo Freire nos adverte

O projeto científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perdem, para mim, sua significação. A todo avanço tecnológico



Figura 14 – Para-brisa, acervo próprio. Medicilândia – 2017.

haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver do homens e das mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica (FREIRE, 2019, p. 127).

O itinerário agora era outro. Mais dinâmico. No período de três dias teríamos que visitar seis comunidades em três municípios e no quarto dia deveríamos estar em Santarém para pegar o avião com destino a Belém.

Sáimos de Belém de avião com destino a Altamira, pernoitamos lá e ao amanhecer pegamos um micro-ônibus até Medicilândia. Lá estava eu de novo no micro-ônibus da Buburé, a viagem dessa vez relativamente tranquila, pelo menos no primeiro trecho (Figura 14).

Os pingos no para-brisa já previam o mau tempo e as más condições da estrada que, até esse trecho, era asfaltada. Mas quem mora nessas regiões já sabe que ao menor sinal de chuva a estrada firme se transforma em uma pista de patinação, dá pra sentir literalmente o carro deslizando no

barro, e o motorista com toda a cautela tentando controlar o volante para não atolar e nem perder o controle do veículo. Não demorou muito para encontrarmos carros parados na estrada por causa da chuva (Figura 15).

Assim foi todo resto da viagem. Os carros pequenos às vezes saem do atoleiro sendo empurrados pelos passageiros, camionetes 4x4 passam com facilidade, dependendo do motorista, mas veículos maiores como caminhões tem que esperar o Sol secar a estrada. O que faz surgir na estrada uma fila de caminhões e carros que na maioria das vezes ficam parados durante horas, a qualquer sinal de chuva. Com o tempo chuvoso, não existe compromisso que não possa ser adiado, pois ninguém sabe a hora que vai chegar. A relação espaço-tempo é diferente de tudo, depende da vontade da floresta, que apesar de toda violência a qual é submetida, ainda permite a passagem aos seres humanos.

Durante o percurso encontramos um grande atoleiro onde presenciamos o dia a dia dos colonos da Transamazônica, dos desterrados da terra prometida. O que para os moradores da região era só mais um dia difícil como outro qualquer, para os que estavam apenas de passagem como



Figura 15 – transamazônica, acervo próprio. Medicilândia – 2017.



Figura 16 – Trator puxando ônibus, acervo próprio. Medicilândia – 2017.



Figura 17 – Moto atolada, acervo próprio. Medicilândia – 2017.



Figura 18 – Armadilha, acervo próprio. Medicilândia – 2017.



Figura 19 – Juju Baiano, acervo próprio. Uruará – 2017.

nós o cenário se tornou um espetáculo à parte. Primeiro um ônibus sendo puxado pelo trator, posteriormente uma multidão de carros e pessoas emaranhados em uma armadilha digna do Curupira (Figuras 16, 17, 18 e 19).

No meio do caminho encontramos Seu Juju Baiano, como o próprio nome já diz, Seu Juju veio da Bahia, conheceu sua esposa e juntos montaram um restaurante na beira da estrada, o “Comercial do Baiano e Restaurante Comida Caseira”. Na Transamazônica é assim, as dificuldades da estrada devem ser superadas pela solidariedade e colaboração, foi assim que o casal conseguiu chegar em sua comunidade naquele dia (Figura20).

Aonde íamos conhecíamos viajantes, trabalhadores e colonos que vieram para a região no período do plano de colonização, nordestinos e sulistas escolhidos para compor a nova comunidade ideal, que, o colono “deveria ser despedido das suas contaminações e corrupções sociais” (REGO, 2016, p. 47).

Pernoitamos em Uruará e no outro dia visitamos as últimas comunidades, que ficavam no município de Placas. A última comunidade que visitamos

ficava da Rodovia Santarém-Cuiabá, depois da reunião o itinerário era esperar um ônibus para chegar em Santarém, pernoitar e na manhã do dia seguinte voltar para Belém de avião (Figura 21).

Chegando em Santarém, logo me encantei com a beleza e a simplicidade da cidade, que apesar de urbanizada, não tem quantidade de prédios que Belém possui. A constante relação dos seres humanos com o rio Amazonas, a quantidade de barcos, as redes na feira nos dão a dimensão da importância do transporte hidroviário na região. Logo se percebe que o meio hidroviário ainda é o meio de transporte mais comum e mais eficaz. Inclusive para o escoamento da soja (Figuras 22, 23, 24 e 25).

No entanto, ao redor da cidade notamos cada vez mais o impacto que o “progresso”, a “civilização” trouxeram para os povos que aqui já viviam a séculos. Muitos indígenas pedindo esmola pela cidade. Mas um dos problemas da interação. O problema da integração é dilacerante, pois faz com que esses povos desapareçam rapidamente, “não por estarem assimilados à sociedade envolvente, mas porque desapareceram literalmente enquanto nação, enquanto cultura e



Figura 20 – Viajante, acervo próprio. Rurópolis – 2017.



Figura 21 – Santarém – Cuiabá, acervo próprio. Placas – 2017.



Figura 22 – Encontro das águas, acervo próprio. Santarém – 2017.



Figura 23 – Orla de Santarém, acervo próprio. Santarém – 2017.



Figura 24 – Orla de Santarém, acervo próprio. Santarém – 2017.

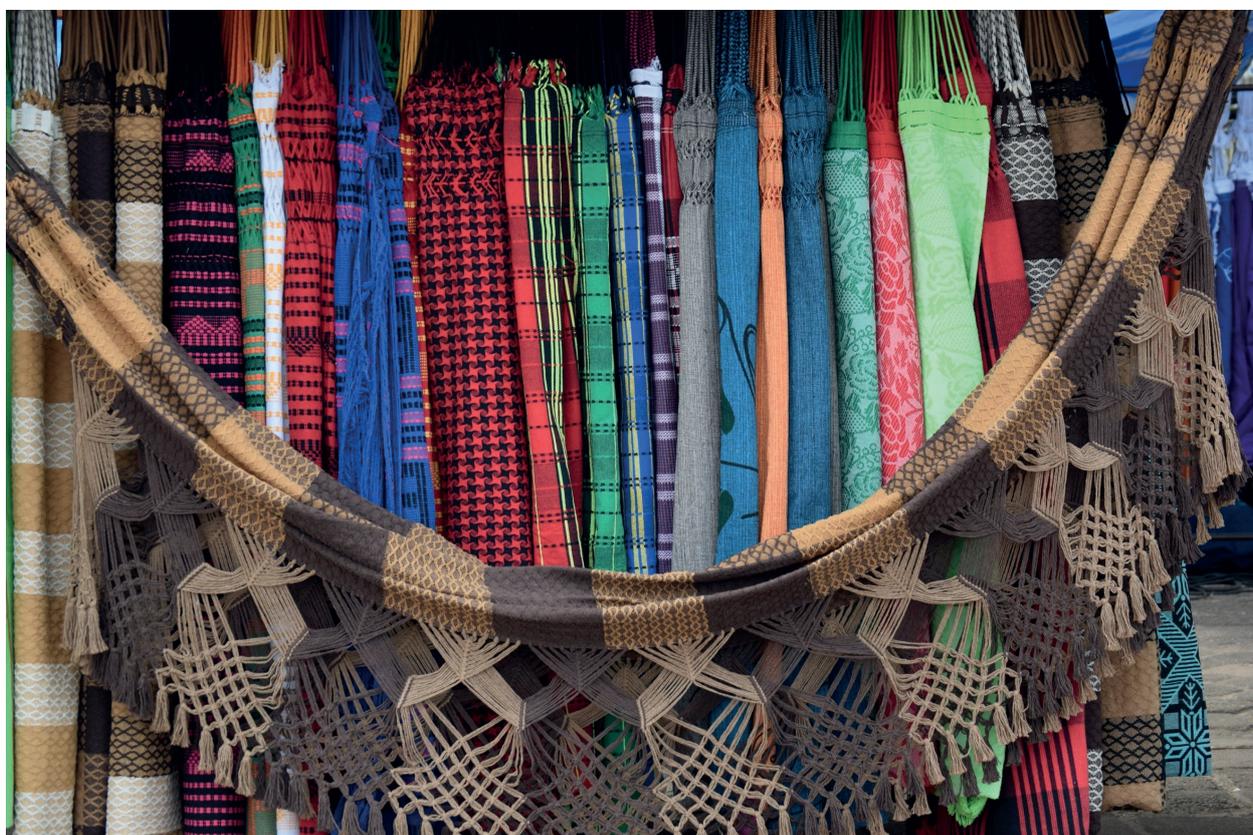


Figura 25 – Barraca de redes, acervo próprio. Santarém – 2017.



Figura 26 – Anciã, acervo próprio. Santarém – 2017.

até enquanto criaturas humanas” (SOUZA, 2015, pg.204). O valor da ancestralidade é uma moeda de um real (Figuras 26 e 27).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos que compõem essa narrativa poderiam ser divididos em dois textos, não fosse pelos temas que se cruzam na jornada, a BR 230 - Transamazônica. E a tecnologia a serviço da educação. No primeiro caso, muito mais voltada ao protagonismo discente em prol de uma educação progressista libertadora, que é o objetivo e significado da tecnologia educacional. A segunda, educação mediada pela tecnologia, onde o estudante não passa de mero espectador, está ligada muito mais a um conceito de tecnicismo, e da educação a serviço do capitalismo. Mas não são apenas esses fatores que fazem aproximar os temas, mas a própria dinâmica da região, as relações de poder e as dificuldades de quem foi literalmente abandonado no espaço e no tempo. São especulados vários fatores para explicar o abandono da política de integração na Amazônia, segundo Renato Rego

Estudiosos da ampla transformação social, ambiental e econômica que se ensaiou na Transamazônica (em sua maioria norte-americanos) asseguraram que o esquema do INCRA fracassou, entre outras causas, por questões ambientais, como solo pobre e chuvas excessivas (Moran, 1981: XIII; Katzman, 1977: 80; Wesche, 1974: 109); por questões de gerenciamento, como seleção dos colonos pouco adequada, falta de tecnologia compatível com a grandeza do empreendimento, e inexistência da infraestrutura originalmente prevista (cf. Wesche, 1974: 109; Katzman, 1977: 80; Smith, 1982: 25). Esses mesmos estudiosos sugerem que, apesar de aparente longa preparação e planejamento extensivo, faltaram revisões e adaptações: inputs que só a vivência do real poderia fazer à macro-escala do projeto. É certo que o abandono precoce do esquema de colonização impossibilitou estes ajustes (REGO, 2016, p. 49).

O que não se leva em consideração é que essas áreas já eram habitadas e povoadas por gente. Por povos tradicionais que foram massacrados em nome da urbanização rural.

Daniel Munduruku nos conta a história de como surgiu o povo Munduruku e outros povos que abitavam e ainda abitam a região Amazônica.



Figura 27 – Anciã pedindo esmola, acervo próprio. Santarém – 2017.



Figura 28 – Criança brincando, acervo próprio. Jacareacanga.

Karú-Sakaibê é o grande criador, “ele quem criara as montanhas e as rochas soprando em penas fincadas no chão. Eram também criações dele os rios, as árvores, os animais, as aves do céu e os peixes que habitavam os rios e igarapés” (MUNDURUKU, 2005, pg.9). Ele que trouxe o povo que vivia no fundo da terra para cima e enfeitá-la com pessoas que pudessem cuidar dela. Os povos originários continuam resistindo, apesar de todos os empecilhos.

REFERÊNCIAS

PLATÃO, 2006. **O mito da caverna / Platão / A República**. Belém: Edufpa, 2006.

SOUZA, Márcio. **Amazônia Indígena**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

THIEL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: A literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NUNES, Benedito. Prefácio. In: **O mito da caverna / Platão / A República**. Belém: Edufpa, 2006.

MUNDURUKU, Daniel. **Três reflexões sobre os povos indígenas e a lei 11.645/08**. Disponível em:

<http://fundacaoarapora.org.br/moitara/wp-content/uploads/2016/02/19-Daniel-Munduruku.pdf>, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos indígenas brasileiros**. São Paulo: Global, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

REGO, Renato Leão. **Utopia e urbanismo funcionalista na Transamazônica**. In: XIV SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DA CIDADE E DO URBANISMO, 2016, São Carlos. Anais[...]. São Paulo: Instituto de Arquitetura e Urbanismo da USP, 2016. <http://www.iau.usp.br/shcu2016/anais/wp-content/uploads/pdfs/10.pdf>

SOBRE O AUTOR

Aluno de Mestrado em Artes no PPGARTES/UFPA, Especialista em Tecnologia da Educação pela CCEAD-PUC. graduado em Artes Visuais bacharelado pela UFPA (2015), Graduado em Filosofia pela UFPA (2006). Professor efetivo da SEDUC-PA e colaborador no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. E-mail: andrefreitas232@gmail.com

ARTE COMO TRINCHEIRA:

O PROTAGONISMO NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ARTE

ART AS A TRENCH:

PROTAGONISM IN THE NARRATIVES OF ART TEACHERS

Camila Monteiro de Almeida

Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo
UFAC

Resumo

Este artigo busca discutir como a Arte pode desempenhar um papel singular na construção das individualidades e do protagonismo juvenil tendo como material para discussão relatos de memórias dos tempos de juventude de professores de arte. Baseia-se na pesquisa de abordagem qualitativa cujo pressuposto é a perspectiva dos sujeitos acerca das experiências. O escopo deste artigo está em como o contato com a arte na juventude, tanto no fazer quanto na fruição, reverberou na formação de sujeitos, desenvolvendo o protagonismo juvenil, ao ponto terem seguido a carreira como artistas e professores de arte, buscando trazer essa contribuição para outros jovens. As discussões aqui empreendidas representam um recorte de pesquisa de mestrado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre.

Palavras-chave:

protagonismo juvenil; juventude; arte-educação.

JUVENTUDES E PROTAGONISMO

Estar na juventude, talvez esta seja uma das fases mais complexas da existência humana: são muitos sonhos e projetos, muitas vezes permeados de incertezas. Paralelo a isso tudo, há as expectativas que são geradas sobre os jovens. As representações projetadas nos jovens muitas vezes vêm carregadas de estereótipos e estigmas.

São muitas as tentativas em definir o que é *ser jovem* e as implicações de estar na condição juvenil. No entanto, esses rótulos esquecem que

Abstract

This article seeks to discuss how art can play a unique role in the construction of individualities and youth protagonism, having as material for discussion reports of memories of the youth of art teachers. It is based on qualitative research, whose assumption is the perspective of the subjects about the experiences. The scope of this article is how the contact with art in youth, both in doing and in fruition, reverberated in the formation of subjects, developing youth protagonism, to the point that they followed a career as artists and art teachers, seeking to bring this contribution for other young people. The discussions undertaken here represent a cut of a master's research defended by the Postgraduate Program in Performing Arts at the Universidade Federal do Acre-Brazil.

Keywords:

youth involvement, youth; art-education.

há "juventudes", no plural, porque não existe um único padrão: todos temos um processo pessoal de desenvolvimento e construção de nossas identidades, é necessária uma compreensão da juventude a partir de sua pluralidade, tanto biológica quanto social.

Juarez Dayrell (2016) nos traz uma reflexão muito significativa sobre as representações que são projetadas sobre os jovens e como elas podem oferecer diferentes sentidos. E, ao mesmo tempo, como imagens são construídas sobre essas noções de juventude:

[...] as representações que circulam pelas diferentes mídias interferem na nossa maneira de compreender os jovens. É muito comum que se produza uma imagem da juventude como uma transição, passagem; o jovem como um “vir a ser” adulto. A tendência, sob essa perspectiva, é a de enxergar a juventude pelo lado negativo. O jovem é *o que ainda não chegou a ser*. Nega-se, assim, o presente vivido. Dessa forma, é preciso dizer que o jovem não é um pré-adulto. Pensar assim é destituí-lo de sua identidade no presente em função da imagem que projetamos para ele no futuro (DAYRELL, 2016, p. 23).

Conforme o autor descreve, predominantemente, há um conjunto de representações negativas sobre os jovens e, por outro lado, características e valores relacionados à juventude que são perseguidos pela sociedade, como o vigor, a força física e a beleza. Não é em vão que a indústria de cosméticos cria cremes e fórmulas rejuvenescedoras, prometendo restituir o aspecto jovem da pele dos clientes.

Considerar a dimensão plural das juventudes é compreender que são diferentes as formas de ser, de estar e de interpretar o mundo e o estar nesta condição traz as inconformidades, a vontade de transformação do mundo, a força, a idealização, o vigor, os questionamentos em comum, os sonhos, ou seja, as individualidades são expressas de formas distintas. Juárez Dayrell (2003) compreende como parte dessa juventude o ser social, abordando o ponto de vista sobre os jovens como sujeitos sociais. Traz Charlot na análise da condição antropológica do ser humano no que se refere à construção social dos sujeitos.

Para Charlot, o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade (CHARLOT apud DAYRELL, 2003, p. 42-43).

É necessário considerar os jovens enquanto sujeitos sociais, suas relações com o coletivo e a riqueza de suas singularidades. Ao mesmo tempo que ele se constrói e se transforma a partir das relações com outros sujeitos, também afeta os demais a partir de sua singularidade. Por isso é

tão importante refletir sobre as especificidades das juventudes e o papel das instituições de ensino no mundo atual, diante dos novos desafios na educação e de uma proposta de ensino pautada numa educação transformadora, que promova jovens estudantes protagonistas.

Na educação, o termo protagonismo vem aparecendo de forma cada vez mais intensa, associado ao conceito de autonomia para definir um processo de aprendizagem que acontece através da busca, construção e ação do aluno. Entretanto, protagonismo e autonomia se diferem conceitualmente: protagonismo associa-se à ideia de destaque em determinadas circunstâncias e autonomia refere-se à capacidade de se governar pelos próprios meios.

O escopo deste artigo está em como o contato com a arte na juventude, tanto no fazer, quanto na fruição, reverberou na formação de sujeitos, desenvolvendo o protagonismo juvenil, ao ponto de terem seguido a carreira como artistas e docentes de arte, buscando trazer essa contribuição para outros jovens. A arte como trincheira, trazida no título, faz referência aos resquícios de trincheiras da Revolução Acreana ainda encontradas no município de Porto Acre-AC, local em que Camila Monteiro, autora da pesquisa, brincava quando criança. A arte, para esta arte-educadora, serviu como uma trincheira em sua juventude: te protege dos “perigos” do ambiente externo ao mesmo tempo que te permite criar estratégias para avançar.

Compreendemos que o conceito de protagonismo é, sem dúvidas, muito utilizado atualmente para definir as diversas performances, tanto no campo educacional, quanto em outros diversos cenários da sociedade. Para enriquecer ainda mais as reflexões sobre esta temática traremos no decorrer deste artigo as contribuições desses educadores de arte que foram sujeitos do estudo, sobre a concepção de eles têm acerca do que é protagonismo. A noção acerca do protagonismo é ampla e subjetiva, por isso, entremeadas as falas dos teóricos com os dizeres desses educadores de modo a expandir as noções acerca do que constitui o protagonismo juvenil.

Podemos refletir a partir de Ivahashi (2017), quando afirma que todos nós temos o poder de ser protagonistas e que ser protagonista pede de nós

uma voz ativa para que possamos agir de forma segura e correta em nossas decisões. A professora Catarina¹ descreve protagonismo como ser autora da própria história, como alguém que não desiste, não se conforma e vai em busca de uma mudança, que saiba “[...] partilhar, ser generoso, ter empatia, é compreender seus próprios processos e tentar compreender o do outro também, é entender a importância da coletividade. O “nós” tem mais força do que o “eu””. Percebemos em sua fala um certo inconformismo, uma sensibilidade para com o outro e uma noção de força na coletividade.

A concepção que a professora Karol tem sobre o protagonismo alinha-se ao apontamento que Moura (2017) faz sobre o olhar que concebe o protagonismo enquanto liderança. Karol afirma que, “protagonismo é quando os jovens estão a frente de algo, podendo se destacar na sociedade”. Esta noção equipara-se a um dos vários modos de como o protagonismo é compreendido hoje, o modo que assimila o protagonismo como aquele que exerce liderança.

Percebemos a ligação do protagonismo como uma figura de liderança, mas, como Moura (2017) atenta, a constituição desse protagonismo permanece difusa.

Não existe ainda uma literatura para este conceito [...], nem um sistema de formação para preparar protagonistas, como havia para militantes e líderes. No entanto, de forma crescente, pessoas e grupos tentam apropriar-se do significado desse termo para explicitar novos perfis e novas relações (MOURA, 2017, p. 29).

Moura (2017) elenca algumas características que contribuem na educação acerca do protagonista e do protagonismo juvenil, assim compreendemos estes sujeitos protagonistas através de fatores como: solidariedade, territórios, realização conjunta, formação de equipes, auto avaliação, liderança, autonomia, potencialidades, ser parte da solução, justiça, fazer pontes, valores espirituais e dominar instrumentos úteis e inteligentes à serviço das mudanças.

Desta forma, compreendemos o ser *um jovem protagonista* como o sujeito que assume para si próprio o processo de transformação da sua realidade e desenvolvimento do seu ser. Atua de modo solidário, colaborativo e autônomo, promove a si e aos outros. É consciente de que

são as conexões que fazemos que estruturam e dão sentido à nossa existência, por isso valoriza os aspectos sociais e culturais que atravessam a si mesmo, o outro e o meio em que se contextualizam essas relações. No contexto educacional, este conceito está relacionado com uma prática educativa que concebe o jovem como elemento fundamental, inserindo-o no centro de seu processo de aprendizagem. Deste modo, o jovem participa ativamente de todas as etapas desse processo.

As ações propostas na concepção de uma educação inovadora reforçam ainda mais o protagonismo não apenas dos jovens, mas de todos os sujeitos. Nessas ações há a proposição de que os alunos participem ativamente nos processos pedagógicos e de aprendizagem.

Dentro das definições construídas sobre protagonismo, principalmente dentro do contexto educacional, percebemos o discurso de que precisamos “dar voz”, seja aos jovens, seja às mulheres, seja àqueles que são considerados classes minoritárias. No entanto, precisamos ouvi-los. Essas vozes presentes, que lutam por seus direitos e que reafirmam o protagonismo já, ecoam com força e legitimidade, só precisam ser escutadas.

Se realmente queremos que estes jovens atuem plenamente como protagonistas é necessário deixar que eles sejam parte de todos os processos que visem a produção de conhecimento, pois o protagonista atua ativamente.

Todos nós temos o poder de ser protagonistas, mas nem sempre o colocamos em ação. Ser protagonista é defender o que você considera como certo, expor seus pensamentos e opiniões, ter a liberdade de discutir e debater; é ter voz e não deixar de emitir uma opinião por insegurança; é assumir voz ativa e fazer o que acha certo; ser protagonista é, simplesmente, agir (IVAHASHI, 2017, p. 72).

Costa (2000) destacou que os jovens protagonistas não se limitam apenas à participação em atividades de interesse pessoal e familiar, mas também podem ingressar em outros campos por meio de movimentos fora da comunidade social.

Protagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividade que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos

âmbitos da vida comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sócio-comunitário (COSTA apud BRENER, 2004, p. 19).

Alega, também, que o protagonismo juvenil pode ocorrer por meio de campanhas, movimentos, mobilizações e outras formas que extrapolam os interesses individuais e familiares, o coletivo é considerado. O professor Alex aponta o protagonismo a partir da compreensão desse “jovem enquanto transformador de sua própria realidade e da transformação social na busca da diminuição das desigualdades e na busca do desenvolvimento cultural e melhor qualidade de vida”.

Poderíamos citar algumas palavras que movem os processos protagonistas, tais como: sentir, imaginar, fazer e compartilhar. A partir da percepção de Pasquali (2017) ser protagonista é assumir a responsabilidade por aquilo que você oferece ao outro.

Provocados por esse lugar da inspiração, do aprendizado com significado, da autoria e da autonomia, não dá para mudar de atividade e dizer “agora chegal!”. São vivências que ficam nas nossas células, memórias que geram sensações que queremos experimentar de novo. É saber-se capaz e ter de fingir que não se sabe... Não dá! (PASQUALI, 2017, p. 57).

Paulo Freire acrescenta que “[...] ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. Autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser”. (FREIRE, 2019a, p. 105). Considerando isto, percebemos que ser autônomo, ser protagonista, não é algo estabelecido ou imposto por outro, é construção, tanto no que se refere à identidade protagonista quanto nas contribuições desse ser no processo de aprendizagem.

A educação é uma forma de intervenção no mundo, não podemos agir como se houvesse uma neutralidade, pois, ela não existe. Como professor não podemos reduzir nossa prática simplesmente ao ensino de conteúdos, preciso me posicionar eticamente em favor daqueles que são vítimas das mazelas sociais (FREIRE, 2019a).

O protagonismo está em oferecer possibilidades para que os sujeitos se coloquem e não é uma fórmula exata. O professor Carlos acrescenta à concepção de protagonismo como “o espaço e o lugar de fala do indivíduo para colocação e afirmação dos seus pensamentos e posicionamentos dos seus itinerários. Ele (o jovem) busca oportunidade de ser o guia da sua própria história e trajetória de vida”.

Compreendemos o protagonismo como um processo de acontece dentro que cada sujeito, mas que é promovido por fatores externos a esses sujeitos, nos indagamos sobre quais as contribuições da arte na construção do protagonismo, identidade e formação dos indivíduos.

ARTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO PROTAGONISMO JUVENIL

A arte dentro do contexto educacional pode ser entendida além das dimensões de criatividade, imaginação, espontaneidade, prazer entre outras coisas, por si só a arte já enaltece sua relevância. A arte pode ser compreendida também a partir da sua potencialidade crítica, reflexiva e transformadora. Muitas vezes é atribuído à arte o papel de entretenimento, passatempo ou uma forma de se expressar somente, esquecendo-se do potencial crítico, político e social da arte.

Deste modo, buscamos refletir sobre as contribuições da arte na construção do protagonismo dos sujeitos, considerando o atual contexto da educação em escola pública, principalmente das escolas distantes dos grandes centros urbanos. É possível ver, por meio do relato dos professores de arte, o papel da arte na constituição desses sujeitos e da construção de seu protagonismo enquanto jovens estudantes.

A partir das contribuições de Ana Mae Barbosa (1989), acreditamos que a arte dentro desse contexto escolar reverbera positivamente, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e além das habilidades geradas também é uma ferramenta de aprendizagem para outras disciplinas. Além disto, a sensibilização, a reflexão, o cooperativismo são elementos que podem ser considerados na promoção de uma humanização dos sujeitos, independentemente se se tornarão artistas ou

professores. Quaisquer que sejam suas atuações na sociedade, serão pessoas diferenciadas.

Dessa forma, o ensino de arte deve se pautar em uma educação engajada, mediadora e propositora, em que educador e educando se percebem como sujeitos neste processo de aprendizagem e veem no ato de educar uma forma de intervir no mundo. A educadora Juliana acrescenta que além da contribuição da arte na construção da identidade, autonomia e protagonismo dos sujeitos por meio de uma reflexão crítica, há outros temas que podem ser considerados, como: o autoconhecimento, autocuidado, a responsabilidade que fazem com que esse jovem protagonista tome decisões pautadas na razão, fazendo com que seus esforços sejam vistos a todo momento. Dentro de uma prática educativa transformadora todas essas questões são consideradas.

A professora Ana afirma que a arte contribui para o protagonismo dos jovens: “existem jovens cantores, jovens escritores, jovens atores, jovens pintores, a arte faz parte da vida de todo jovem, só que na vida de uns teve uma maior contribuição e em outros não”. O professor Carlos considera que a arte contribui para o protagonismo juvenil, trazendo visibilidade e destaque em suas ações.

A professora Kiara reconhece no fazer artístico, cujo contato se deu ainda na educação básica, a construção de sua identidade, quando narra sobre seu protagonismo: “através da arte encontrei formas de desenvolver as minhas habilidades, descobrir outras que eu não sabia que tinha e me tornar quem sou hoje”.

Artur compreende a arte como a base da sua formação quando diz que: “a Arte é a base da minha formação”. Davi afirma não ter exercido o protagonismo como estudante, mas que “a arte contribuiu muito, pois fui incentivado a fazer arte em vez de escolher o submundo da criminalidade... Até o pensamento de reflexão, cuspindo na estrutura!”

Professor Francisco, sobre o teatro na sua formação, conta que “foi em um momento muito difícil! Na puberdade encontrei o teatro e depois me afastei! Quando o reencontrei nunca mais larguei. Foi assim que conheci arte em geral, nas ruas. Sobre o protagonismo juvenil não tive; porém, o contato artístico foi mágico,

tão mágico que me transformou hoje em um professor de arte”.

Para Maria Flávia Silveira Barbosa, “como linguagem, a arte tem seus conjuntos de normas, regras e técnicas que precisam ser apreendidas pelo indivíduo para que ele possa através dela se expressar [...]” (BARBOSA, 2016, p. 739). Sobre a contribuição da arte para sua formação Catarina relata:

Por ser uma pessoa muito tímida a arte foi e é minha forma de me comunicar, de expressar aquilo que sentia e não podia ou não conseguia falar. A arte para mim foi o ar que me fazia respirar quando eu estava afogada na minha dor, foi a energia, a leveza, o vento que me acalentava.

A instância de formação escolar integrada à produção social da arte é um aprendizado para a participação do jovem na sociedade (TEIXEIRA, 2011, p. 9949). Solange descreve que arte em sua formação provocou uma visão mais crítica, “a arte despertou em mim olhares críticos sobre as mais diversas situações. Através dela descobri maneiras de como contribuir com o outro”.

Assim como surge nos relatos dos professores, para Lis e Lippmann, “a dimensão teórica e prática da arte é essencial na formação do ser humano, desenvolvendo a sensibilidade, o senso-crítico e a socialização com os bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história” (LIS & LIPPMANN, 2008, p. 07). Para a educadora Juliana, a arte contribuiu com a sensibilidade e empatia em sua formação.

Ao criar, o homem intervém no mundo criando sua própria leitura deste mundo. Alex narra que: “foi através do teatro que eu pude desenvolver culturalmente, expandir a consciência política, entre outras coisas e isso colaborou para sua formação”. A educadora Aline sobre como arte contribuiu em sua formação, afirma que:

[...] de todas as formas! Trazendo mais disciplina, comprometimento, mobilidade corporal, saúde, disposição física, direcionamento do que queria fazer na vida adulta, além de na época alimentar as vaidades do ego, que na época eu não tinha a mínima consciência, pois acabava que ser artista era ser famoso, popular e eu era assim, a artista da escola.

Com os relatos dos professores de arte acerca de suas memórias de juventude e como o contato com as linguagens da arte e a produção artística

influíram em seus processos formativos de individualização, vemos a importância da atuação docente e como a presença do professor/professora de arte impacta na vida do estudante. Isto posto, passamos a discutir a prática pedagógica em arte e suas implicações.

AS CONTRIBUIÇÕES DA ARTE NA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Inicialmente, no contexto de arte/educação no Brasil, percebe-se uma compreensão da arte como um ato de expressar-se, e não como forma de conhecimento, levando em consideração a sua concepção artística e estética. Depois vimos avanços ao saber que a disciplina entra no currículo da educação básica brasileira, mas apesar de ser reconhecida como uma área de conhecimento, ainda vemos resquícios do passado quando nas práticas há a reprodução da ideia de arte apenas como atividade artística, entretenimento e brincadeira. Hoje passamos por um retrocesso, levando em consideração a implantação do novo ensino médio, que parcialmente exclui a disciplina de arte.

Ana Mae Barbosa enfatiza a importância de que as crianças e adolescentes tenham contato com a arte, quando afirma que além do desenvolvimento integral do educando, a arte como área de conhecimento mobiliza diversas habilidades e pode contribuir para a aprendizagem em outras disciplinas. A arte poderá contribuir não apenas para o cognitivo como também para o socioemocional que inclusive é um dos princípios que aparecem na nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Para a autora o ensino da arte deve acontecer a partir da arte.

Barbosa (1989) declara que: “[...] a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade [...]”. Compreendemos que embora ainda exista esta ideia de que a arte é para aqueles que nascem com um “dom”, para aqueles que fazem parte de um seleto grupo e que pessoas comuns não podem ter acesso. Concordamos que a arte não está isolada do nosso cotidiano e que produtores ou apreciadores, independente do seu nível de conhecimento sobre devem ter acesso a arte.

Percebemos que há uma discrepância no que se refere ao que é proposto pela BNCC e a prática

diária educacional. Há uma proposição de que no ensino ocorra a construção intencional no processo de aprendizagem e que a aprendizagem esteja relacionada com o contexto e necessidades dos sujeitos.

Dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados na BNCC, a arte é apontada como uma das modalidades que devem ser exploradas desde a infância, apesar de ser um direito o fazer artístico dentro do ambiente, às vezes, a arte é visto apenas como passa tempo, brincadeira, ou se associa à ideia de fazer arte como algo negativo, quando a criança ou jovem faz algo de errado dizemos que ele está fazendo arte - esse menino é muito arteiro, arte - esse menino já está fazendo arte. Isso contribui para seja criada a ideia de que fazer arte não é algo sério, é só brincadeira, portanto, não deve ser valorizada. Várias pessoas associam a arte apenas a um entretenimento ou terapia. A disciplina de arte no ensino fundamental é descrita na BNCC como componente curricular.

No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte (BRASIL, 2018, p. 193).

Propor uma experiência criativa, inspiradora e significativa vai além da didática e metodologia para serem usadas na aula. Elliot Eisner (2002), ao narrar os percursos na transição da arte-educação nos Estados Unidos, aponta para uma ideologia de que o aprendizado em arte é mais do que saber utilizar os materiais e o professor era mais do que um fornecedor de materiais e apoio emocional.

Há uma referência geral e histórica, de que a arte é uma das poucas matérias do currículo escolar que dá à criança a oportunidade de usar suas emoções e imaginação. A arte é entendida como um terreno permissivo ante um currículo repleto de números e de palavras. É a arte que encoraja a criança a colocar sua visão pessoal e sua assinatura em seus trabalhos. As escolas são dominadas por tarefas curriculares voltadas ao professor e que, freqüentemente, oferecem apenas uma solução para os problemas, uma

resposta certa para as perguntas. A arte não pode se tornar algo sem vida, mecânico, como tem ocorrido com o que ensinamos, em todos os níveis da educação (EISNER, 2002, p. 82).

Eisner propõe que a arte não pode ser algo mecânico e sem vida, Spolin propõe que a partir dos jogos teatrais a experiência dentro do contexto educacional pode ser criativa e inspiradora. Concordamos que o ensino e aprendizagem em arte não devem se limitar a transmissão vazias de conceitos e ensino de técnicas, é necessário o experienciar, o se entregar completamente as experiências e vivências.

Outro ponto que pode ser considerado para a criação artística, no contexto escolar, é a memória. A aprendizagem que ocorre a partir do sujeito e seu contexto considera também as vivências e experiências que já ocorreram e foram construídas por esses sujeitos.

É necessário que educadores e educandos atuem como protagonistas, como diante da realidade que vivemos hoje dentro das escolas, das famílias e da vida em sociedade, podemos nos conscientizar para nos tornarmos protagonistas?

Todos nós temos o poder de ser protagonistas, mas nem sempre o colocamos em ação. Ser protagonista é defender o que você considera como certo, expor seus pensamentos e opiniões, ter a liberdade de discutir e debater; é ter voz e não deixar de emitir uma opinião por insegurança; é assumir voz ativa e fazer o que acha certo; ser protagonista é, simplesmente, agir (IVAHASHI, 2017, p. 72).

Cada pessoa traz consigo sua presença, sua voz, sua existência, seu mundo. “[...] Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2019a, p. 20). O educar-se em comunhão mediados pelo mundo ocorre no encontro dessas presenças. Nesse processo de ensino é de fundamental importância a relação entre professor e estudante, que juntos promovem a aprendizagem, ambos aprendem e ensinam. Ensinar não existe sem o aprender e o aprender não existe sem o ensinar.

[...] Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. [...] ensinar inexistente sem aprender e vice-versa (FREIRE, 2019a, p. 25).

Para Freire (2019a), professor e aluno são sujeitos no processo de construção e reconstrução dos saberes ensinados. A "docência" - docência - discência - e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2019a, p. 30).

Bell Hooks (2017) partilha o quanto significativo pode ser a presença desse professor que se coloca, que traz suas experiências por meio de suas narrativas:

Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos. É produtivo, muitas vezes, que os professores sejam os primeiros a correr o risco, ligando as narrativas confessionais às discussões acadêmicas para mostrar de que modo a experiência pode iluminar e ampliar nossa compreensão do material acadêmico. Mas a maioria dos professores têm de treinar para estarem abertos em sala de aula, estarem totalmente presentes em mente, corpo e espírito (HOOKS, 2017, p. 35- 36).

É importante a percepção tanto de educadores, quanto de educandos em suas plenitudes, uma educação holística e uma pedagogia engajada que juntas promovem a construção da identidade dos sujeitos.

Na concepção da chamada educação bancária, Freire (2019b) atenta que o educador é compreendido como aquele que sabe e os educandos serão sempre aqueles que não sabem. Essa rigidez nega a educação e o conhecimento como processos de busca. Nesta concepção, o educador é o que educa, é o que sabe, é o que diz a palavra, é o que disciplina, é o que escolhe e prescreve sua opção, é o que atua, é o que escolhe o conteúdo, o educador é o sujeito do processo (Freire, 2019b).

O contraponto a esta concepção insere o educando no centro do processo de aprendizagem. bell hooks acrescenta que é a “[...] visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser” (HOOKS, 2017, p. 32). Esse desejo de uma prática educativa autônoma, protagonista, libertadora e transformadora é um agente catalizador para o nosso vir a ser. A nossa inconclusão nos faz buscar de forma permanente nossas mudanças rotineiras.

Essa autoridade docente democrática jamais se omitirá porque sua autonomia está ligada à sua responsabilidade e respeito às individualidades e potenciais dos estudantes. Freire afirma que é indispensável à prática docente o entendimento da impossibilidade de separar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos (FREIRE, 2019a, p. 93). Sobre um ensino que considere o aluno em sua integralidade e que o leve a ser engajado nesse processo de aprendizagem bell hooks traz um aspecto interessante no ato de educar:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a "plateia", de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (HOOKS, 2017, p. 21-22).

Às vezes, nós educadores entramos em sala de aula, nos sentamos atrás das nossas mesas e de lá lançamos como granadas os conteúdos que vão ser trabalhados naquele dia. A mesa ganha a posição de forte, nela nos defendemos e dela atacamos. Lidamos com gente e precisamos nos aproximar dessas pessoas, num movimento fluído como as águas que correm em seu curso. bell hooks aponta que esse espaço que ocupamos dentro da sala de aula importa sim. Nossa presença, nosso corpo na sala de aula, esses limites precisam ser trabalhados.

[...] A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles: os professores talvez insistam em que não importa se você fica em pé atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim (HOOKS, 2017, p. 184).

Bell Hooks narra uma experiência que teve, ao tentar transgredir esse espaço, atrás da mesa nos sentimos poderosos e seguros, criamos um distanciamento entre o professor e o aluno. Acreditamos que a arte nessa perspectiva tem essa oportunidade que criar e recriar formas de transpor o tradicionalismo nas relações dentro da sala de aula entre educador e educando, como também a transformação desse espaço que é a sala de aula.

Lembro, no começo da minha atividade de professora, que na primeira vez em que tentei sair detrás da escrivaninha fiquei muito nervosa. Lembro que pensei: "Isto tem a ver com o poder. Realmente sinto que tenho mais controle quando estou atrás da tribuna ou atrás da escrivaninha do que quando caminho na direção dos alunos, fico em pé ao lado deles, às vezes até encosto neles." Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente (HOOKS, 2017, p. 184-185).

A arte enquanto reconhecimento do ser, da humanização, do reconhecimento da existência e das questões referentes ao sujeito consigo e o sujeito com os outros, é concebida alicerçada à educação como força libertadora e transformadora. Vale salientar a importância da arte dentro do contexto educacional, que mesmo diante das inúmeras limitações, se afirma como força geradora de mudanças.

Algumas experiências nos marcam profundamente, isso acontece porque há uma relação da construção e fixação da nossa memória com acontecimentos marcantes que podem ocorrer de forma direta ou indireta conosco. Adão defende na fala de Kandel a importância das emoções nesse processo.

As experiências que nos afetam produzem memórias, e essas são ativadas por meio de associações que fazemos diante de certos acontecimentos ou estímulos, como por exemplo no caso das criações artísticas, os jogos tradicionais e teatrais.

Ramaldes (2019) também fala sobre: "[...] a experiência que afeta, que toca, que marca, que se torna memória [...]". Segundo a autora essas memórias devem acontecer de forma orgânica e a partir de experiências significativas, nesse sentido compreendemos que estas experiências devem ser prazerosas e não podem ser forçadas.

Sendo assim, dentro da sala de aula não seria diferente, o estudante não anula quem ele é, e nem deixa de considerar suas experiências no seu processo criativo, suas produções artísticas estão impregnadas da sua essência, memórias, valores, sonhos e esperanças.

Essas criações que são construídas a partir dessas memórias podem surgir das leituras que fazemos do mundo. Augustin e Augustin apontam a memória como ponto de partida das leituras

do mundo por meio de imagens e a apreensão desse mundo. “[...] Portanto, toda memória é a construção e a reconstrução do passado que se aproveita dos quadros sociais” (AUGUSTIN & AUGUSTIN, 2012, p. 120-121).

Nesse sentido, ao experienciar mesmo sem ter essa consciência geramos nossa própria leitura do mundo, porque a memória vai além da captação e armazenamento de informações, ela interpreta e dá sentido ao acontecimento presenciado.

Assim, percebemos que pode ocorrer uma relação entre vivências e experiências com as criações artísticas que refletem mesmo que de forma inconsciente. Araújo (2021) relembra a dimensão plural das experiências e dos sentidos dessas experiências, assim compreendemos em sua narrativa a individualidade multifacetada na pluralidade da existência humana.

Acreditamos que é possível um despertar criativo a partir das memórias. Mas essa criatividade é sufocada pela reprodução de saberes no ensino. Spolin (2010) afirma que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém. Isto é válido tanto para a criança que se movimenta inicialmente chutando o ar, engatinhando e depois andando, como para o cientista com suas equações”. Nesse sentido, acrescentamos que não apenas as experiências que foram geradas no presente contribuem, mas principalmente as do passado.

Ostrower (1981) afirma que toda criação corresponde aos processos de transformação. Expressar-se de forma artística faz parte desses caminhos criativos:

Toda criação corresponde essencialmente a processos de transformação. Quando, por exemplo, em milênios antes de nossa era, um artesão anônimo moldava a terra em pote, ele transformava a terra. Transformando-a, a formava, dava-lhe uma determinada ordenação (OSTROWER, 1981, p. 01).

Por meio da experiência criativa dentro ambiente coopera para a superação da opressão, construção da identidade e transformação desses sujeitos. A professora Catarina declara que a arte contribuiu para construção do seu protagonismo, a arte “[...] foi a forma de me comunicar, me expressar, de me posicionar, de me fazer refletir, de vencer a violência, o abuso. Ganhei força para dizer não e pedir ajuda”.

Spolin (2010) relembra que aprendemos por meio da experiência, diante das experiências surgem os questionamentos, pois estamos refletindo sobre nossa própria existência, ao nos questionar encontramos respostas. A relação que criamos por meio das nossas experiências, os experimentos, narrativas que se constroem, o imaginário, criatividade e produções artísticas, promovem a construção dos sujeitos.

Podemos ser livres, criativos e instigados ao conhecimento, podemos transformar a nossa realidade. Mas, para que isso ocorra, é necessário um processo colaborativo em vários setores da sociedade, nas escolas, nas famílias, nas instituições de ensino não formal, precisamos de mais investimento na educação e de um povo consciente para lutar por tudo isso. E, para isso, vamos nos armando com a arte e a educação, essas serão nossas armas para nossa transformação.

Oliveira e Hernández apontam a relevância dos educadores estarem aptos a desempenhar o papel de agente cultural de mudança para, “[...] propiciar ao nosso estudante toda a corrente de opções sobre a aprendizagem em artes que permitirão que ele se torne o ser crítico e culturalmente atuante[...].” (OLIVEIRA & HERNÁNDEZ, 2005, p. 55).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer artístico dentro do processo formativo do ser, tal como vimos nos relatos dos professores, contribui para o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e psicológico, assim como para o desenvolvimento da criatividade, da percepção, do senso crítico, da reflexão, da concentração, da sensibilidade, da autodisciplina, da cidadania, da politização dos sujeitos, entre outras habilidades. Pensando a arte dentro de um processo de ensino pode contribuir enormemente na construção do protagonismo, autonomia e identidade dos sujeitos.

Os desafios do professor de arte vão além da imposição da polivalência das quatro linguagens a serem lecionadas (teatro, artes visuais, dança e música), a despeito da formação em uma linguagem artística específica. A limitante carga horária, a organização da sala

de aula para iniciar os trabalhos e, organizar novamente a sala de aula para receber o outro professor que virá, a imensa quantidade de conteúdo a serem ministrados por bimestre, ter que pegar mais turmas para fechar as horas do contrato, dentre muitos outros aspectos.

Como educadores de arte é importante ter plena consciência do papel da arte na educação, considerando o espaço para a apreciação artística, a qualidade estética das produções, a politização dos educadores de arte e de até que ponto estas temáticas se relacionam e se efetivam dentro da gestão escolar. Será que são consideradas e efetivadas ou o discurso de democracia só busca uma aceitação coletiva? Dentro desse processo, compreendemos a arte na educação como elemento essencial, que nos ajuda para uma movimentação rumo à mudança.

O motor de um carro necessita de dois elementos essenciais para que ele possa se movimentar: o combustível e o oxigênio, quando esses dois juntos entram em combustão uma energia é liberada e essa reação é o que faz o carro se movimentar. A educação é o combustível, que alimenta o nosso intelecto, o oxigênio é a arte que faz com que nós possamos sentir-nos vivos. Quando educação e arte se encontram juntas, liberam uma energia transformadora.

NOTA

01. Os relatos foram coletados por meio de Google Forms. Todos os professores de arte participantes da pesquisa lecionam na rede pública do Estado do Acre. Foram preservadas as identidades dos sujeitos por meio de nomes fictícios.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ARAUJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. Narrativas na educação infantil: memórias entrecruzando infâncias. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 23, n. 54, 2021.

BARBOSA, A. M. (1989). **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados**, 3(7), 170-182. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 49, p. 727-742, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

AUGUSTIN RL, AUGUSTIN S. Memória e suas implicações na vida cotidiana: análise teórica. **Métis: história & cultura**, v. 11, n. 21, 2012.

BRENER, B.S. **Jovens em cena: o desenvolvimento do protagonismo juvenil numa entidade social de São Paulo**. São Paulo: PUC, 2004.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação demográfica**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

DAYRELL, Juarez. **Jovens como sujeitos sociais**. 2003. Artigo científico - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

DAYRELL, Juarez. **Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG / Juarez Dayrell (organizador)**. - Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino de arte. IN: BARBOSA, A.M. (org.) - 4ª ed. **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019b.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IVAHASHI, Carolina Hikari. O poder que possuímos. In: LOVATO, A; YIRULA, C, P; FRANZIM, R. (Org.). **Protagonismo: a potência de ação da comunidade escolar**. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

LIS, Elza Aparecida Buenos; LIPPMANN, Eglecy. **O ensino da Arte e a formação de docentes: ensinando a ensinar**. Quedas do Iguaçu: Programa de Desenvolvimento Educacional, p. 1585-8, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-8.pdf>>

MOURA, A. Aprofundamento do conceito de protagonismo usado pelo Seta. In: LOVATO, A; YIRULA, C, P; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismo:** a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

OLIVEIRA, M. O.; HERNANDEZ, F. **A formação do professor e o ensino das artes visuais.** Santa Maria: Editora UFSM, 2005.

OSTROWER, Fayga. **A Arte como Processo na Educação,** coordenado por Maria de Lourdes Mäder Pereira. FUNARTE, Rio de Janeiro, 1981.

PASQUALI, Carolina. Dá pra ser protagonista só de vez em quando? In: LOVATO, A; YIRULA, C, P; FRANZIM, R. (org.). **Protagonismo:** a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka / Alana, 2017.

RAMALDES, Karine. **Qual é o lugar das sensibilidades na educação? - Performances Culturais: Memórias e Sensibilidades** - Volume 1 [recurso eletrônico] / Nádia Maria Weber Santos; Robson Corrêa de Camargo (Orgs.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

SPOLIN, V, **Improvisação para o teatro.** [tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. - São Paulo: Perspectiva, 2010.

TEIXEIRA, Ailson. A FORMAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES E OS SABERES ESCOLARES. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação.** PUCPR, 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5130_2534.pdf (Acesso em 12/01/2022)

SOBRE AS AUTORAS

Camila Monteiro de Almeida possui Licenciatura em Artes Cênicas - Teatro (2018) pela Universidade Federal do Acre e é Mestre em Artes Cênicas pela mesma universidade, com pesquisa relacionada à arte e protagonismo juvenil. Atualmente é professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Edmundo Pinto de Almeida Neto, em Porto Acre-AC. E-mail: camiladov@hotmail.com

Hanna Araujo é Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre na Área de Ensino de Arte, onde atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e nas licenciaturas em teatro e pedagogia. Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Unicamp (2007), Mestre em Artes (2010) e Doutora em Artes Visuais (2016) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, no Instituto de Artes da Unicamp. Suas áreas de interesse são Arte e Educação, incluindo processos criativos de artistas, mediação e ensino de arte, arte e infância, narrativas e visualidades, livro de imagem e ilustração de literatura infantil. E-mail: hanna.araujo@ufac.br

OLHARES CRUZADOS: UMA INTERFACE ENTRE CINEMA E MUSEU

CROSSED LOOKS: AN INTERFACE BETWEEN CINEMA AND MUSEUM

Luiz Tadeu da Costa
PPGARTES-UFPA

Resumo

O texto visa elaborar uma reflexão entre o cinema e o museu no que tange às transformações ocorridas nos dois campos desde o séc. XX. Nessa análise vamos usar algumas teorias do cinema, assim como da museologia. Esse cruzamento teórico pode facilitar a percepção das diferenças e semelhanças entre os dois campos.

Palavras-chave:

Cinema; Filme; Museu; Museologia; Teorias.

INTRODUÇÃO

Depois da segunda Guerra Mundial boa parte da sociedade viu ascender o valor de exposição (BENJAMIN, 1994), no compasso de uma sociedade cada vez mais consumista que outorga à imagem o seu principal representante, de tal forma que quanto mais pessoas pudessem ver e serem vistas melhor para uma população ávida por reproduções nos mais diversos aparelhos, que vão ser disponibilizados pela indústria na segunda metade do séc. XX. Aparelhos inclusive que graças aos avanços tecnológicos vão se tornando cada vez menores a ponto de caberem na mão, podendo ser acessados e vistos em qualquer lugar, sem a necessidade de uma sala específica para exibir ou reproduzir uma imagem. Esse cenário corrobora para a emergente cultura visual que também caracteriza as décadas finais do século passado.

Nesse sentido é que propomos aqui aproximar cinema e museu para um diálogo possível, especialmente por ambos serem meios de comunicação e dispositivos da modernidade, embora surgidos em diferentes épocas e em diferentes situações contextuais, o cinema e o museu fazem parte do mesmo projeto colonizador

Abstract

The text aims to elaborate a reflection between the cinema and the museum regarding the transformations that have taken place in both fields since the 20th century. In this analysis we will use some theories of cinema, as well as museology. This theoretical intersection can facilitate the perception of differences and similarities between the two fields.

Keywords:

Cinema; Movie; Museum; Museology; Theories.

que tende a apresentar características universais, que corroboram com o processo de massificação desenvolvido na segunda metade do séc. XX. Esse pressuposto parte de gostos e visões de mundo de determinados grupos dominantes em sociedade, em detrimento de toda uma diversidade humana que, de certa forma, passa a consumir, ou pelo menos querer consumir o cinema e o museu.

Pelo retrovisor da história lançamos um olhar para o cinema e o museu no decorrer das décadas finais do séc. XX, para, sobretudo, enxergar o olhar que o cinema e o museu passam a ter sobre as sociedades na travessia do século XX para o século XXI.

É a partir de uma reflexão intertextual entre o cinema e o museu, no que tange às transformações ocorridas nos dois campos, que vamos aproximar os dois aqui nesse texto, com apoio de algumas teorias do cinema, assim como da museologia. Esse cruzamento teórico pode facilitar a percepção das diferenças e semelhanças entre os dois campos.

CINEMA

O que presenciamos nas décadas finais do séc. XX é o fechamento de muitos espaços

físicos que o cinema ocupava, assim como o surgimento de uma grande variedade de mídias que disponibilizam filmes para serem vistos a sós, dentro de casa, em reunião com amigos ou em outros espaços, de uma outra forma, mais prática, mais cômoda, mais barata e reinventando, assim, outras ritualísticas de ver filmes. É um jeito mais personalizado de curtir filmes e conseqüentemente consumir o cinema.

A jornada do VHS ao Streaming nos evidencia o quanto a sociedade de massa e/ou de consumo mudou sua relação com o cinema e, também, com os filmes. Assim como nos faz enxergar as mudanças socioculturais dessa sociedade, ou seja, de como ela finda um século e entra em outro. A sociedade passa a ter uma relação mais interativa, mas não menos dependente daquilo que a indústria cinematográfica dita e produz, ou seja, aquilo que é o objeto de seu controle, principalmente se formos pensar nos filmes blockbusters¹, atualmente representados por produções oriundas do universo DC² e Marvel³, por exemplo. Os estúdios que impulsionam a indústria cinematográfica trouxeram de volta os super-heróis e as super-heroínas das histórias em quadrinhos para as telas do cinema, caso de filmes como “Mulher Maravilha” (2017) e “Pantera Negra” (2018). São esses personagens, suas narrativas de ação e aventura, carregados de efeitos especiais que atraem milhões de pessoas a irem aos cinemas, mas sobretudo a querer ver e ao mesmo tempo serem vistas nos filmes. É num misto de espetáculo e engajamento social que o cinema atento aos discursos sociopolíticos inicia uma espécie de narrativa de si nesse início de Séc. XXI.

As tradicionais salas de exibição dos filmes, que habitualmente conhecemos como cinema, vão sendo fechadas ou substituídas por salas cada vez menores alocadas em shopping centers espalhados nas cidades. O ritual e porque não dizer culto para ir às salas de cinema, paulatinamente vai se tornando rarefeito. Em contrapartida, não se pode dizer o mesmo sobre a vontade das sociedades em ver filmes, que aumenta, independente do formato ou mídia em que esse produto é exibido. O filme assume o lugar do objeto do cinema, e é o meio pelo qual as pessoas esperam encontrar suas identidades representadas.

Essa representatividade das minorias sociais que o cinema nos seus primeiros tempos não mostrou, tem agora a oportunidade de explorar e pode oferecer por meio de filmes que coadunem com uma demanda reprimida do espectro sociocultural diverso e composto de interseccionalidades da qual hooks (2019) nos faz refletir a partir do termo “agência”. A autora pensa agência numa perspectiva da autonomia, no qual as sujeitas e os sujeitos subalternizados podem ter (e às vezes têm) ação sobre si e sobre suas escolhas, ainda que estejam na margem, pois, como ela mesma fala, é possível se emancipar na e das margens. “O direito a olhar reivindica autonomia, não individualismo ou voyeurismo, mas pleiteia uma subjetividade e coletividade políticas” (MIRZOEFF, 2016, p. 746), ou seja, tem a ver, por exemplo, com a opressão vivida por pessoas negras, que devido o racismo estrutural, são orientadas desde criança a andar com seus documentos de identificação e não olhar para ou no olho do policial, caso este venha fazer algum tipo de abordagem. Esse confronto de olhares com populações subalternizadas tem sido proibido de fazer em sociedade. Daí muitas vezes desdobra o fato de não se olhar, não ser olhado e conseqüentemente ter sido visto de forma estereotipada nos filmes. Fruto da censura, opressão, silenciamentos e apagamentos que vão sendo feitos diariamente na trama do tecido sociopolítico e cultural das sociedades modernas. Daí a necessidade do cinema como instituição se preocupar em produzir filmes cada vez mais voltados para as diversas visualidades que as sociedades apresentam, a fim de seguir aumentando e mantendo um diálogo com um número mais diversificado de públicos.

Entretanto, não se pode esquecer que o filme do séc. XX é herdeiro da fotografia surgida no séc. XIX. Ao longo da primeira metade do séc. XX houve uma tentativa do cinema em superar uma possível banalidade que esta herança poderia ter nas distintas realizações cinematográficas neste século, dada as distintas escolas e recursos técnico-narrativos para se contar uma história fílmica. Esse esforço fez com que as pessoas interessadas por cinema ou atraídas por esse dispositivo da modernidade criassem um vocabulário com o qual pudessem se relacionar com a linguagem desse emergente meio de comunicação. Nesse sentido que falamos de aumento ou popularização do

cinema, ou de seu objeto - o filme, a despeito de fechamentos e redução na capacidade de pessoas por sala de cinema.

MUSEU

Embora muitos estudiosos do campo da museologia concordem que o entendimento moderno de museu tenha nascido com o Iluminismo (sécs. XVII e XVIII), sob a forma de uma instituição pública e destinada ao público, onde o colecionismo está ligado à essa constituição, podemos perceber uma significativa mudança desse entendimento depois da 2ª Guerra Mundial. Em 1945 foi criada a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), no ano seguinte foi criado o Conselho Internacional dos Museus (ICOM), uma Organização não-governamental que trata especialmente de questões relacionadas a museus, mantendo uma relação formal com a UNESCO, sendo membro do Conselho Econômico e Social da Organização das Nações Unidas - ONU.

Essas instituições, a partir dos anos de 1960 ainda com dificuldades de reconhecer os esforços do movimento para uma Nova Museologia com seus modelos de museus de base comunitária, aos poucos vão compreendendo o sentido agregador da proposta. As contribuições teóricas da Mesa-Redonda de Santiago do Chile, em 1972, são marcos definitivos para o avanço do movimento da Nova Museologia que oficialmente difunde suas bases em 1980, com a Declaração de Quebec. Esses marcos são fundamentais para se entender a criação de novas tipologias de museus que atendam novas demandas de público e sobretudo se compreenda o alargamento do que vem a ser patrimônio e museu para uma sociedade:

Durante toda a primeira metade do século XX, as ações de preservação e de pertença do patrimônio cultural, no que tange às referências arquitectónicas, centravam-se, quase que exclusivamente, na preservação dos edifícios/monumentos que detivessem significados históricos, de unicidades/raridades, de antiguidade e sobretudo de urbanidade; no que tange as referências museológicas, a preservação estava voltada para as referências materiais e móveis do patrimônio cultural (PRIMO, 2011, p. 31).

Nesse sentido, mais alargado do quem vem a ser patrimônio e museu, que desde 1964, com a Carta de Veneza, o pensamento para a Nova Museologia se alinha ao do pedagogo brasileiro

Paulo Freire (1921-1997), que desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Para a Nova Museologia, os novos tipos de museus são pensados com o objetivo de conscientizar as pessoas a verem esses espaços como lugares de suas representações históricas e memorialísticas, portanto, os ecomuseus, museus de comunidade, museus de território e tantos outros tipos de museus da chamada Sociomuseologia ou Museologia Social requerem que as pessoas se apropriem desses espaços e se transformem nas protagonistas daquilo que o museu, enquanto dispositivo social, possa, tecnicamente, salvaguardar e comunicar. Partindo da ideia de ponte "... tornar-se um espaço para chegar ao destino, um ponto de encontro das diferenças, uma configuração não só capaz de informar, mas, acima de tudo, inspirar. O local deve falar por diversidade e sua preservação, de proximidade e as ligações por pontes de construção, que, ao mesmo tempo admiti e nega separação" (SÖLA, 2001, p. 59). O museu deve ser um espaço mediador onde o entendimento às práticas de valorização dos patrimônios avancem nas cidades e envolvam cada vez mais pessoas para que percebam o patrimônio como ferramenta de conhecimento e transformação social.

Nessa perspectiva que o entendimento de museu se aproxima à ideia de museón, que em sentido freiriano é um espaço aberto ao diálogo e as distintas representatividades, ou seja, um espaço horizontalizado, diferente da verticalidade presente na ideia moderna de museu com base iluminista. Paulo Freire dizia que a escola conservadora procura acomodar os alunos ao mundo existente. A educação que ele defendia tinha a intenção de inquietá-los. Isso pode ser aplicado ao museu especialmente no que se refere à chegada da Sociomuseologia, cuja movimentação no campo epistêmico dos museus inquieta e subverte a base museológica tradicional e, também, a relação das pessoas com os museus, que passam a ver o museu de outra forma e, conseqüentemente, serem vistas nos museus. Para a Sociomuseologia é essa gente, com suas experiências relacionada ao território que vive, que faz o museu ser social, não somente a equipe técnica especializada. Esse saber precisa se juntar ao saber local, empírico, para se construir uma nova ideia de museu em sociedade.

Assim como para Hélio Oiticica⁴, “o museu é o mundo”, para a Sociomuseologia o mundo media os ensinamentos dos seres humanos em sociedade, premissa para se entender sobre liberdade, democracia, expressão, transformação e criação coletiva. Daí o museu servir como um instrumento para essa tomada de consciência e transformação social. Partindo da realidade cotidiana das pessoas que se faz um museu, assim como partir da realidade do discente favorece a inclusão da pessoa no processo ensino-aprendizagem e certamente a sua leitura de mundo se torna parte integrante desse todo que começa a fazer sentido para a pessoa. Esse se tornar parte integrante do processo corrobora para a transformação, ou seja, uma reinscrição da e na realidade, onde são sujeitos da própria história. Aqui podemos de novo referendar o museu porque com essa transformação, o sujeito transformado pode interagir mais com o museu saindo da mera condição de contemplador do que lhe é exposto. É preciso fazer as pessoas entenderem que os objetos museológicos têm a ver com a vida delas, daí a permanente transformação de tudo, das coisas e das pessoas, ou seja, se perceber sendo, sendo alguém dentro desse mundo, de um lugar, daquela realidade, por isso que o museu é um constante campo de disputa pelo poder, um ambiente de constante conflito político-cultural.

CINEMA & MUSEU

“Cinema emerged out of the same impulse that engendered naturalism, court stenography, and wax museums” (MANOVICH, 2016, p. 21), ou seja, cinema e museu podem ter um tronco em comum do qual desdobram-se outras possibilidades técnicas que parecem contar histórias diferentes. Talvez a “pegada” que ambos apresentam atualmente pela representatividade seja uma maneira de re-apresentar as sociedades na tela ou em um espaço museológico, tanto ao cinema, como ao museu um desafio árduo, na medida que cada qual procura encontrar em seus contextos específicos uma linguagem que melhor se identifique com os seus públicos, que narrem suas realidades de uma forma a agregar a complexa diversidade do mundo que cerca tanto o cinema, quanto o museu.

A montagem está presente tanto no cinema como no museu, e é imprescindível tanto para o filme, quanto para uma exposição museológica. Esse

pode ser um elo possível entre cinema e museu, dentre tantos outros, já que a montagem é uma engrenagem importante para que tanto cinema e museu ganhem visibilidade diante da sociedade, inclusive nos dois casos dependem muito de técnica para alcançar o querer de seus públicos. Na montagem está a forma de como o cinema e o museu engendram as histórias, reproduzem os acontecimentos sociopolítico e culturais, seja em um filme ou em uma exposição, sem nenhuma delas ser necessariamente uma obra de arte. Provavelmente, o montador está para o cinema, assim como o curador está para o museu, são atores importantes desses dispositivos.

Nessa engrenagem, quanto mais o montador e o curador romperem com a ideologia historicista menos fetichizam o filme e o objeto museológico, respectivamente.

O historicismo apresenta uma imagem eterna do passado, enquanto o materialismo histórico tem um envolvimento particular com ele (CRIMP, 2005, p. 181). Esse envolvimento destrói a linearidade da história, colocando-a original, nova, cada vez que se apresenta, seja na película ou numa exposição. Esse tipo de reapresentação que pode atrair novos públicos ao cinema e ao museu. É essa possibilidade que nos faz perceber uma crescente quantidade de pessoas se apropriando do dispositivo cinema e do dispositivo museu. Cinema indígena e/ou Museu da Maré (RJ) são exemplos reais dessa apropriação e reapresentação. “O direito a olhar é, então, a reivindicação por um direito ao real” (MIRZEOFF, 2016, p. 749), ou seja, sem nenhuma idealização platônica ou divinização das coisas do mundo sensível. O direito a olhar é um território de fronteira, lugar do entre. Talvez seja uma forma desses dispositivos socioculturais e midiáticos reinventarem ou re-significarem suas potências indiciais. Há outras realidades para além da encantadora realidade oportunizada pela era digital ou pelo mundo virtualizado na internet, que esses dispositivos podem e precisam explorar. Quem sabe até se deixar ser explorados por outros grupos de pessoas que ainda não se apropriaram deles como necessitam?

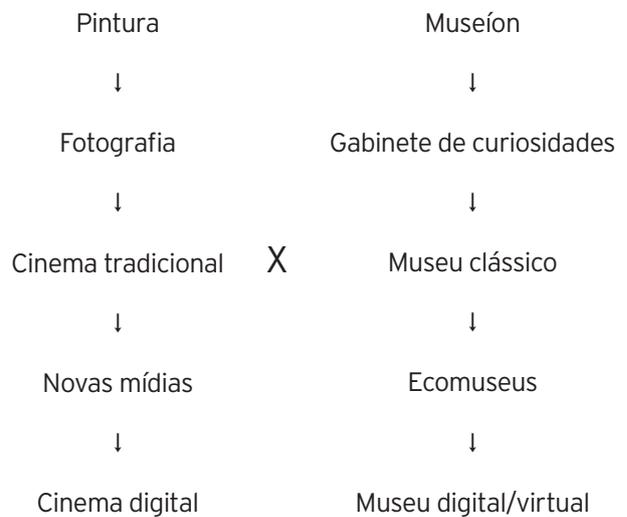
Pensa-se muito atualmente sobre as mudanças que a realidade virtual traz ao cinema e ao museu, mas precisamos antes de tudo fazer algumas perguntas, como: que realidade é essa que o

“bom filme” feito por “grandes realizadores” apresentavam? Também há de se questionar que “grande” plateia era essa que foram formadas ao longo dos séculos passados? Será que havia uma correspondência entre o público desses dois dispositivos - Museu e Cinema, do mesmo modo que havia uma correspondência desses públicos verem objetos expostos em gabinetes de curiosidades e posteriormente em documentários filmados? De que forma esse público atravessou os séculos XVII, XVIII, XIX e XX se acostumando a ver imagens tanto no museu, com no cinema que retratasse a perspectiva do seu olhar sobre a realidade que os cercava?

Se as respostas às perguntas acima forem positivas, estamos a falar do cerne dos universais, segundo Kant, e provavelmente a constituição da visualidade, entendendo que “visualizar é produzir visualidade, ou seja, é fazer os processos da história perceptíveis à autoridade dos dispositivos” (MIRZEOFF, 2016, p. 747), ou seja, prática de poder comum desde o séc. XIX que se consolidam no XX. Portanto, questiona-se aqui o índice de realidade com o qual tanto o museu quanto o cinema trabalhavam. De que realidade esses dispositivos culturais extraíam o subsídio para os seus produtos - exposição e filmes? E com que pensamento empreendiam caminhos para o conhecimento?

Na perspectiva da visualidade, todo o trabalho é para que menos ainda os subalternizados sejam vistos, é uma forma de apagamento para não se verem e não serem vistos, por que não há destaque positivo daquilo que de fato caracteriza ou representa esses grupos, pelo contrário, os grupos precisam se parecer com as autoridades, parecendo uma cópia malfeita do senhor, do visto como herói. Sem qualquer autonomia de ser quem de fato é. Em alguns casos, quando autorizam esses grupos aparecerem, vem em tom jocoso, de comédia, risível e grotesco. A piada pronta para o sarcasmo perverso da branquitude. Dessa forma, quem está no poder controla e perpetua a sua visualidade heroica, impossibilitando assim qualquer autonomia para que outros grupos se vejam ou sejam vistos. Essa perspectiva de visualidade dá brecha para o avanço do narcisismo e todos seus mecanismos de autorrepresentação.

Considerando o quadro abaixo como uma breve correspondência histórica do cinema e do museu, procuramos tecer alguns comentários, quanto aos seus surgimentos, procedências e transformações:



Podemos perceber que tanto o cinema quanto o museu desembocaram atualmente na era do digital, o que requer uma atenção ao que esse processo de digitalização impacta no funcionamento desses dois dispositivos. Também se pode perceber que o movimento está presente nos dois dispositivos e que de acordo com o contexto apresentam mudanças com novas possibilidades de adaptação. O movimento inclusive é uma das características mais associadas ao cinema, desde seus primórdios, como por exemplo os movimentos manuais para animar a imagem projetada até às tecnologias digitais, que provavelmente é evidenciada nos filmes em 3D, cujos realizadores fazem parecer reais, com novas paisagens que se tornam críveis aos olhos de espectadores com auxílio de computadores de última geração. Essas inovações tecnológicas que acompanham a história do cinema, e que agora podem ser conferidas no digital, de certa forma fazem o cinema retornar às suas origens, quando apresentava uma vulnerabilidade à pintura e à fotografia. Ainda assim, a realidade virtual de hoje possibilita romper com tela, atores, cenários e histórias que estão numa estrutura daquilo que ajudou a se entender como cinema ao longo do séc. XX.

Seguindo uma espécie de subordinação à uma lógica sequencial, importante destacar

que a fotografia é herdeira da pintura e de seus muitos gêneros estilísticos, assim como o cinema é herdeiro da fotografia. A luta por uma autonomia da fotografia e do cinema não foi apenas por linguagem própria para cada uma dessas expressões, mas sobretudo para se firmarem como Arte. Na medida que os pintores queriam que seus quadros fossem vistos por uma pessoa, o apelo dirigido às massas faz com que o cinema consolide a contemplação de imagens por um público cada vez maior, público este que hoje certamente não caberia em salas de exibição alocadas em shopping centers nas cidades. Os movimentos que vem transformando o entendimento sobre o que é o cinema no séc. XXI se importa mais em abrigar quantidade crescente de pessoas que acessam filmes atualmente em plataformas de streaming e em atender as demandas de simultaneidade de milhões de acessos que as pessoas fazem de diferentes suportes, nas mais distintas partes do mundo.

A questão das novas mídias, do VHS ao smartphone, corrobora bastante para explosão da imagem, assim como nos ajuda a entender os movimentos de mudança na relação com o cinema e o museu nas últimas décadas do séc. XX. O processo de democratização ou abertura democrática possibilitou modos de exibição que vem favorecendo tecnicamente tanto o cinema, quanto o museu em suas narrativas, nos seus interesses em querer narrar histórias que passam por um processo de seleção mais próxima da vida cotidiana das pessoas. Dentro desse contexto ocasionado pela revolução digital, sem dúvida alguma a telefonia celular merece um destaque especial por ter impactado para uma mudança de paradigma na relação das pessoas com esses dispositivos culturais, devido a avassaladora popularidade e acessibilidade tecnológica do smartphone. “A tecnologia da telefonia e do acesso wireless à internet tem moldado a dimensão sociocultural de novos aplicativos “matadores” o que tornou o DVD tão obsoleto quanto a fita de vídeo e o CD” (ELSAESSER, 2018, p. 184), a rapidez e a expansão dessa tecnologia é responsável por toda uma transformação de realidade na virada do século XXI que está só no começo, ou seja, ainda vem muita revolução por aí.

Essas mudanças também impactam os museus. Os museus clássicos, por sua vez, procuram se atualizar investindo em inovações tecnológicas que possam controlar melhor seus acervos, com sistemas digitais na documentação, na conservação, assim como na comunicação museológica. Algumas exposições nesse tipo de museu apostaram em iluminação de fibra ótica, monitores de led, totens eletrônicos, projeções em 3D, áudio guia, transformando o espaço expositivo num lugar “high technology”, assim como muitas instituições museais abriram conta em redes sociais, com intenções de atrair mais público e assim se distanciar da imagem de “depósito de coisa velha” associada ao museu no imaginário popular. Por outro lado, os sociomuseus investiram muito mais na história e memória das pessoas de suas comunidades, delegando a elas a oportunidade de se apropriarem do museu, transformando-o em um lugar possível de suas representações. É por aí que se consegue ver a tecnologia como consequência do processo, ainda que de forma precária, mas ainda sim um usufruto legítimo daquilo que essas pessoas dispõem de equipamentos da era digital. É um movimento que de alguma forma apresenta uma insubordinação, muda uma lógica museológica que vem desde o colecionismo e as técnicas de salvaguarda dos objetos, visto que alguns desses sociomuseus nem acervo possui, porém integra, interage com a ideia de museu.

A-FINAL ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Talvez se esteja falando aqui de uma episteme que dispositivos coloniais como o cinema e o museu precisem elaborar para ficarem menos dependentes das ondas de progresso ditadas pelo capitalismo ou totalitarismo, afinal deve haver outras possibilidades de reger esses dispositivos que “um arqueólogo das mídias percebe o que está ausente ou o que foi suprimido” (ELSAESSER, 2018, p. 186). Devemos pensar nas descontinuidades, nas lacunas, naquilo que a história do cinema e do museu ainda não contaram e que podem estar em fragmentos perdidos no tempo e em algum espaço.

Olhares cruzados: uma interface entre cinema e museu nos faz refletir para onde vamos com essa fome por mobilidade, instantaneidade, simultaneidade e interatividade que persiste

desde o primórdio desses dois dispositivos ou desde quando o “valor de exposição” se tornou a tônica para a existência desses dispositivos em uma sociedade massificada pelo consumo de produtos industriais feitos em larga escala. Muitas vezes essas problemáticas nos escapam e estão para além de nossa capacidade de compreensão do visível, ou seja, não são dimensionadas e administradas conscientemente por quem faz cinema e museu. Há de se considerar, portanto, o imprevisto, o traído, aquilo que foge por entre os dedos das mãos de quem se acha dono do instrumento, de quem se acha capaz de controlar e manipular de um único jeito. A história do cinema e do museu nos mostra o contrário, ou seja, eles têm uma propriedade que talvez dependa cada vez mais de coletivos para explorá-los e assim ir se descobrindo o que está por vir. “O digital inaugura um cinema para os cegos ou de cegos...” (...) “o digital pode preencher a lacuna entre o visível e o invisível do mundo, tornando-se, assim, o fundamento sobre o qual o cinema pode ser reinventado como o foi tantas vezes” (ELSAESSER, 2018, p. 191-192). Esse processo de refazer e reinventar pode evidenciar um entre na articulação do visível e invisível que provavelmente desaparece de nossos olhos e o qual devemos adentrar para enxergar o novo tanto do cinema como do museu, são interfaces que aproximam e podem tornar esses dois dispositivos ainda mais potentes nos próximos séculos, como espelhos que podem descobrir a própria imagem e assim realizar ações contínuas que possam agregar cada vez mais as populações.

Se entendermos o museu como um meio de comunicação, ele não está isento de sofrer os impactos oriundos de todas as transformações que vem acontecendo ao longo do tempo. Como já foi dito aqui, ao longo do séc. XX presenciamos o cinema se transformar e se reinventar algumas vezes. Qual será a reinvenção, a performance dos museus no séc. XXI? O que já podemos perceber é que desde a pandemia de COVID-19 os museus, independentemente do modelo museológico, têm acelerado um movimento de mudança, sobretudo para manter uma comunicação com seus públicos, seja o museu clássico, seja o museu de base comunitária. Nesse sentido, é crescente a migração de museus para o espaço digital, assim como a criação de perfis de

museus em redes sociais. Essas redes tendem a balançar ainda mais se considerarmos a criação de museus virtuais, ou seja, aqueles que só existem no espaço da web. Então, é provável que um fazer museológico voltado para esse lócus cibernético cresça com mais ênfase ao longo desse século.

É verdade que essas transformações foram mais visíveis nos meios de comunicação de massa, que têm um alinhamento muito maior com a indústria, com o mercado, com a relação custo-benefício, com a preocupação do lucro. Entretanto, o museu como instituição deve se preocupar com outros agenciamentos de exposições, documentação, conservação, publicação de catálogos, livros, artigos, enfim documentos cada vez mais voltados para as diversas visualidades das sociedades, no intuito de aumentar e manter um diálogo com um número mais diversificado de públicos, tornando-os mais participativos e colaborativos, para combater os laços do sistema capitalista ligados ao estado burguês que permanecem fortes e “mascarados” de um esquema de sofisticação que reforçam e aprofundam suas relações de opressões, já que “a modernidade é definida, como a expansão do capitalismo em escala mundial, tendo sua fonte na descoberta da América e na colonização” (QUIJANO, 1992).

Portanto, o museu precisa de práticas que o tornem dispositivos combativos. É necessário trabalhar as contradições citadas acima, aliando os interesses museológicos às condições e necessidades reais da sociedade civil vislumbrando ser um espaço instrumentalizado capaz de mobilizar as pessoas em torno de um objetivo comum.

NOTAS

01. São obras de entretenimento, incluindo filme de longa metragem, de enorme sucesso de bilheteria.
02. Editora estadunidense especializada em história em quadrinhos, criada em setembro de 2009, situada em Burbank, na Califórnia. A DC é uma subsidiária da Warner Bros.
03. Editora estadunidense, considerada a maior editora especializada em história em quadrinhos. A Marvel fundada em 1939, está localizada em

Nova Iorque. Desde 2009 a The Walt Disney Company adquiriu a Marvel Entertainment, a empresa mãe da Marvel.

04. Artista performático, escultor e pintor brasileiro, nascido no Rio de Janeiro (1937-1980). Suas obras caracterizam-se “por um forte experimentalismo e pela inventividade na busca constante por fundir arte e vida. Seus experimentos, que pressupõem uma ativa participação do público, são, em grande parte, acompanhados de elaborações teóricas, com a presença de textos, comentários e poemas.” (ITAÚ CULTURAL. Enciclopédia. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-otica>. Acesso em: 20 dez.2021).

REFERÊNCIAS

BELTING, Hans. **O fim da história da arte:** uma revisão dez anos depois. Tradução: Rodnei Nascimento. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense (Obras escolhidas Vol. 1), 1994.

CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu.** Tradução: Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ELSAESSER, Thomas. O cinema digital e o dispositivo: aquelasologias, epistemologias e ontologias. IN: **Cinema como arqueologia das mídias.** Org.: Adilson Mendes. Tradução: Carlos Szlak. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2018. p.181-194.

GOB. André; DROUGUET, Noémie. **A Museologia:** história, evolução, questões atuais. Tradução: Dora Rocha e Carlos Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

hooks, bell. Olhar opositor: mulheres negras espectadoras. In: **Olhares negros:** raça e representação. Tradução: Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

MANOVICH, Lev. **What is a digital cinema?** Shane Denson & Julia Leyda (eds), Post-Cinema: Theorizing 21st-Century Film (Falmer: REFRAME Books, 2016), p. 21-51.

MIRZOEFF, Nicholas. **O direito ao olhar.** Campinas: ETD. v.18. n.4. 2016, p. 745-768.

PRIMO, Judite. Documentos básicos de Museologia: principais conceitos. **Cadernos de Sociomuseologia,** Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, n.41. 2011, p. 31-44.

QUIJANO, A. **Colonialidad y Modernidad-racionalidad.** In: BONILLO, H. (Comp.). Los conquistados. Bogotá, Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992.

SÖLA, Tomislav. Bridges: a museum for a globalizing world. **Museum International** (UNESCO, Paris), Nº. 209 (Vol. 53, Nº. 1, 2001), p. 59.

SOBRE O AUTOR

Luiz Tadeu da Costa é doutorando em Artes do PPGArtes/ICA/UFPA; Professor e atual coordenador do Curso de Bacharelado em Museologia da FAV/ICA/UFPA; Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP; Especialista em Museologia pelo MAE/USP. Membro do grupo de pesquisa Bordas Diluídas: questões da espacialidade e da territorialidade na Arte Contemporânea, coordenado pelo professor doutor Orlando Maneschy. Seus focos de interesse são Arte, Cultura, Educação, Museus e Museologia. E-mail: luiztadeu@ufpa.br

PARTITURAS >>> MÚSICAS NO GENÊRO DE CARIMBÓ DO
COMPOSITOR BRUNO SANTOS BATISTA (MESTRE NECO)

I - AGITA JUVENTUDE

II - ARAÚNA PREGUIÇOSA

III - Balsa e Rabeta

IV - CANTO DO GUARÁ

V - CANTO DA SEREIA

Agita Juventude

Carimbó

Letra e Composição:

Zé Holanda

Intérprete:

Bruno dos Santos Batista

(Mestre Neco)

Transcrição e Harmonia:

Lucian Costa

Roger Santos

$\text{♩} = 90$

A dan - ça do Ca-rim - bó Na mi - nha ter-ra tem E - le

me-xe com.o ca - be - ça e com a per-na tam - bém a dan -

- ça do Ca-rim - bó Na mi - nha ter-ra tem E - le

me-xe com.o ca - be - ça e com a per-na tam - bém quan-do.eu

can-to ca - rim - bó Eu lem - bro do meu pas - sa - do que.a-le gra a ju-ven - tu -

- de nem ve - lho fi-ca pa - ra-do quan-do.eu can-to ca - rim - bó Eu lem -

28 Em B7

- bro do meu pas - sa - do que.a-le - gra a ju-ven - tu - de nem ve - lho fi-ca pa-

33 Em Am

ra-do Quan-do.eu can-to Ca - rim - bó na mi - nha ter-ra tem e - le

38 B7 EmE7

me-xe com.a ca - be - ça e me - xe com.a per-na tam - bém a dan - ça do Ca-rim-bó

43 Am Em B7

na mi - nha ter-ra tem e - le me-xe com.a ca - be - ça e com

48 Em E7 Am

a per-na tam - bém a dan - ça do Ca-rim - bó na mi - nha ter-ra tem

53 Em B7 Em

e - le me-xe com.a ca - be - ça e com a per-na tam - bém

Araúna Preguiçosa

Carimbó

Transcrição e Harmonia:

Lucian Costa
Roger Santos

Letra e Melodia:

Bruno dos Santos Batista
(Mestre Neco)

$\text{♩} = 80$ D#m

Em.um ga - lho de.u - ma man - guei - ra on - de can-tam.os pas -

4 A#7

- sa - ri - nhos tam - bém can-ta.o Sa - bi - á com seu

8 1. D#m 2. D#m D#7

can - to tão lin - do can-to tão lin - do lo - go che-ga.o Bem -

11 G#m D#m

- te - vi e já foi o Ja - pi - im na ra - ma fa -

15 A#7 1. D#m

zer seu ni - nho pra ge - ra os seus o - vi - nhos

18 2. D#m D#7

pra ge - ra os seus o - vi - nhos A - ra - ú - na pre -

21 G#m D#m

- gui - ço - sa com ver - go - nha de.en - ca - rar

24 A#7

põe no ni - nho do Ja - pi - im

26 D#m D#7

dei - xa.o fi - lho pra.e - le cri - ar A - ra - ú - na pre -

29 G#m D#m

- gui - ço - sa com ver - go - nha de.en - ca - rar

32 A#7

põe no ni - nho do Ja - pi - im dei - xa.o fi - lho pra.e -

35 D#m D#7 G#m

le cri - ar tam - bém che - ga.o Rou - xi - nol

38 D#m

na man-guei - ra pra can - tar na ma - nha não

41 A#7 D#m

fi - ca.a-trás ti - ran - do on - da de ra - paz

44 D#7 G#m

tam-bém che-ga.o Rou - xi - nol na man-guei - ra pra

47

D#m

A#7

can - tar na ma - nha não fi - ca.a-trás ti - ran - do on - da de

51

D#m

ra - paz

Balsa e Rabeta

Carimbó

Transcrição e Harmonia:

Lucian Costa
Roger Santos

Letra e Melodia:

Bruno dos Santos Batista
(Mestre Neco)

$\text{♩} = 96$

Fui pas - se - a de ca - no - a na - ve -
gan - do so - breo mar eu vi bal sa de ra -
be - ta pas - se - an - do pra lá e pra cá
an - do pra lá e pra cá oh be - le - za dea - le -
gri - a vou can - tar te - mos
bal - sa e ra - be - ta na - ve -
gan - do no Rio Gua - má ve - jo
bal - sa e ra - be - ta vi - a -
jan - do so - bre o mar di - a

23 E7 Am
 noi - tees - sa con - ten - da é gen -

25 Em
 - te que vai e vêm de Bu - ja -

27 B7
 rú a Inhan - ga - pi de Bu - ja -

29 Em Em
 1. rú a - té Be - lém 2. rú a - té Be - lém

32 E7 Am Em
 oh be - le - za dea - le - gri - a vou can - tar

35 B7
 te - mos bal - sa e ra - be - ta na - ve -

38 Em
 gan - do no Rio Gua - má ve - jo

40 B7
 bal - sa e ra - be - ta vi - a -

42 Em B7
 jan - do so - bre o mar ve - jo bal - sa e ra - be -

45 Em
 - ta vi - a - jan - do so - bre o mar

Canto da Sereia

Carimbó

Transcrição e Harmonia:

Lucian Costa
Roger Santos

Letra e Melodia:

Bruno dos Santos Batista
(Mestre Neco)

$\text{♩} = 96$

An - dan - do na bei - ra da pra - ia

eu vi o ba - lan - ço do mar

sur - gin - do.o.es plen - dor do sol

es - cu - tei uma se - re - ia can - tar

can - ta se - re - ia é tão lin - do.o seu can - tar

can - ta se - re - ia que pa - rou o ba - lan - ço do mar

can - ta se - re - ia é tão lin - do.o seu can - tar

can - ta se - re - ia que pa - rou o ba - lan - ço do mar

D#m Fine

25 a se - rei - a quan - do can - ta

27 en - tris - tes - se.o tu - ba - rão

29 a - le - gra os.pei xi - nhos do mar

31 por - que.os pei - xes fi - cam.em mon - tã

33 an - dan - do na bei - ra da pra - ia

35 eu vi o ba - lan - ço do mar

37 sur - gin - do.o.es plen - dor do sol

39 1. es - cu-tei uma se - re-ia can-tar 2. es - cu-tei uma se - re-ia can-tar

D.S. al Fine

D#m

D#7

G#m

A#7

D#m

A#7

D#m

D#m

A#7

D#m

D#m

Canto do Guará

Carimbó

Transcrição e Harmonia:

Lucian Costa
Roger Santos

Letra e Melodia:

Bruno dos Santos Batista
(Mestre Neco)

$\text{♩} = 80$

1. 2.

3. 5. 7. 11. 13. 15.

Che - ga che - ga meu A - mor
che - ga ai dan - ça com.a gen - te
Se.ho - je.eu can - to ca - rim - bó
é por-que me - xe com.a gen - te é por-que me - xe com.a gen - te
Bu - ja - rú é ter - ra bo - a
é mu - ni - cí - pio do Pa - rá
quan - do can - to ca - rim - bó

17 **1.** Dm **2.** Dm
to-dos que-rem re - que-brar to-dos que-rem re - que-brar

21 D7 Gm
e re - que - bra Con - cei - ção

23 Dm
Mu - ca - ju - ba e.Gua - ja - rá

25 A7
Cu - ru - çam - bá - da.e Bom In - ten - to

27 **1.** Dm **2.** Dm
com o can-to do Gua - rá com o can-to do Gua - rá

31
Che - ga che - ga meu A - mor

33 Gm
che - ga ai dan - ça com.a gen - te

35 A7
Se.ho - je.eu can - to ca - rim - bó

37 Dm
é por - que me - xe com.a gen - te

39 D7 Gm
Bu - ja - rú é ter - ra bo - a

41 Dm
é mu - ni - cí - pio do Pa - rá

43 A7
quan - do can - to ca - rim - bó

45 Dm
to - dos que - rem re - que - brar

47 D7 Gm
e re - que - bra Con - cei - ção

49 Dm
Mu - ca - ju - ba e Gua - ja - rá

51 A7
Cu - ru - çam - bá - da.e Bom In - ten - to

53 Dm
com o can - to do Gua - rá

SOBRE O COMPOSITOR E AS OBRAS

Ao longo da história do Carimbó em Bujaru (município do Pará), vários mestres surgiram no decorrer do tempo, sendo quatro mestres conhecidos na comunidade local, entre eles mestre “Neco” (Bruno dos Santos Batista): cantor e compositor. Em sua fala Mestre “Neco” afirma: “Eu sempre tive a idéia de fazer música, mas nunca imaginei um dia que alguma coisa que eu fosse fazer ia repercutir alguma história”. (MESTRE NECO, 2017).

Suas composições estavam catalogadas em formato de texto por meio das letras de suas músicas, e nesta sessão os presentes pesquisadores transcreveram para uma linguagem mais formal, a partitura. Foram transcritas cinco músicas de suas composições, entre elas: Agita juventude, Araúna preguiçosa, Balsa e rabeta, Canto do guará e canto da sereia. Todas essas composições estão vinculadas no gênero no carimbó. A presente catalogação foi realizada no dia 7 de setembro de 2019, no município de Bujaru (PA) com gravação audiovisual junto ao entrevistado.

SOBRE OS AUTORES

Lucian José de Souza Costa é professor substituto na Universidade do Estado do Pará (Uepa/Licenciatura em Música) e professor de arte/música na Secretaria de Educação do Pará (Seduc). Doutorando em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES/UFPA). Tem experiência na área de Artes e Educação, com ênfase em educação musical e etnomusicologia. É integrante do Laboratório de Etnomusicologia da Universidade Federal do Pará (LabEtno/UFPA) e do Grupo de Pesquisa Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem (GP-TDDA/UFPA). luciancosta51@yahoo.com.br

Roger Pinto dos Santos Possui graduação em Música pela Universidade do Estado do Pará (2015) e especialização em Atendimento educacional Especializado – AEE pela Faculdade Educacional da Lapa (2017). Atualmente é Professor do Instituto Carlos Gomes. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música.

REFERÊNCIAS

COSTA, Lucian; SANTOS, Roger. **Entrevista de Bruno dos Santos (Mestre Neco)**, em 24 de Setembro de 2017, Bujaru. Registro audiovisual. Belém, PA.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES DE TEXTOS

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

a) A Revista Arteriais aceitará textos em língua portuguesa, inglesa e espanhola. Todos os trabalhos deverão ser enviados por e-mail (revista.arteriais@gmail.com) à: Editora da Revista Arteriais.

b) A Revista Arteriais não aceitará a submissão de mais de um artigo do mesmo autor e ou coautor para um mesmo número ou em números sucessivos da revista.

c) O(s) autor(es) que tiver(em) seu texto aprovado deverá(ão) enviar à Editoria da Revista uma Carta de Cessão (modelo Revista Arteriais), cedendo os direitos autorais para publicação, em formato eletrônico, em regime de exclusividade e originalidade do texto, pelo período de 2 (dois) anos, contados a partir da data de publicação do artigo na Revista.

d) Os Artigos deverão ter uma extensão entre 12 e 24 páginas, incluindo resumo, abstract, palavras-chave, texto e referências.

e) As Resenhas deverão apresentar entre quatro e seis páginas e as Entrevistas, de dez a quinze páginas.

f) Todos os trabalhos deverão ser enviados anexados ao e-mail revista.arteriais@gmail.com, em arquivo no programa Word for Windows 7.0;

g) Os textos dos Artigos, Resenhas e Entrevistas devem ser escritos em Times New Roman, fonte 12, espaço 1.5, margens 2,5;

h) A primeira página do texto dos Artigos deve conter:

TÍTULO

Resumo com cerca de 08 (oito) linhas, alinhamento à esquerda, contendo campo de estudo, objetivo, método, resultados e conclusões. O Resumo deve ser colocado logo abaixo do título e acima do texto principal.

Três (3) palavras-chaves, alinhamento justificado.

i) Em separado, deverá ser enviada uma página com o título dos Artigos, Resenhas e Entrevistas,

a) ARTERIAIS Journal accepts papers in Portuguese, English and Spanish. All the papers might be sent by e-mail (revista.arteriais@gmail.com) to: Arteriais Journal Editor;

b) Arteriais Journal will not accept the submission of more than one paper from the same author and/ or co-author for the same issue or for a successive issue of the journal;

c) The author(s) with an approved paper must send to the Editor of the magazine a Grant Letter (Arteriais Journal model), assigning the publication rights, in electronic format, due to the regime of exclusivity and originality of the text for the term of 2 (two) years, which might be counted after the publication of the paper in the magazine;

d) The articles might have an extension of 12 to 24 pages, including abstract, English and Portuguese, keywords, text and references;

e) The reviews must have four to six pages and interviews must have ten to fifteen pages;

f) All the papers must be sent attached to the e-mail revista.arteriais@gmail.com, in Word for Windows 7.0 format;

g) All the Articles, Reviews and Interviews must be written in Times New Roman, font 12, space 1.5, margins 2.5;

h) The first page of the Articles must contain:

TITLE

Abstract with an average of 08 (eight) lines, aligned to the left, containing field of study, objectives, methodology, results and conclusion. The Abstract must come right after the title and before the main text.

Three (03) keywords, justified alignment

i) A separate sheet must be sent containing the title of the Article, Review and Interview, followed by the identification of the author(s) - full name, institution, function, address mail, phone and e-mail;

seguido da identificação do(s) autor(es) – nome completo, instituição à qual está(ão) ligado(s), cargo, endereço para correspondência, fone e e-mail.

j) Incluir um Curriculum Vitae resumido com extensão máxima de 150 palavras, contendo as principais atividades na área do(s) autor(es) dos Artigos, Resenhas e Entrevistas.

k) Os textos devem ser escritos de forma clara e fluente.

l) As notas dos Artigos devem vir ao final do texto, em espaço simples, fonte tamanho 12 e alinhamento justificado.

m) Nos Artigos as citações com menos de três linhas devem ser inseridas no texto e colocadas entre aspas, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor–data. As citações que excederem três linhas devem ser colocadas em destaque, fonte 11, espaço simples, entrada alinhada a 4 cm da margem, à esquerda, seguidas da indicação da fonte pelo sistema autor–data. No caso de citações de obras em língua estrangeira, essas devem aparecer no texto conforme o original podendo ser apresentadas as respectivas traduções para o português, em nota de rodapé, caso a língua de origem não seja espanhol ou inglês.

n) As indicações das fontes entre parêntesis, seguindo o sistema autor–data, devem ser estruturadas da seguinte forma:

Uma obra com um autor: (BARROS, 2011, p.30)

Uma obra com até três autores: (MANESCHY; SAMPAIO, 2007, p.120)

Uma obra com mais de três autores: (SARRAF et al., 2010, p.21–22)

Mesmo no caso das citações indiretas (paráfrases), a fonte deverá ser indicada, informando–se também a(s) página(s) sempre que houver referência não à obra como um todo, mas sim a uma ideia específica apresentada pelo autor.

o) Tabelas e quadros devem ser anexados ao texto, com a devida numeração (ex. Tabela 1, etc.). No corpo do texto deve ser indicado o lugar das tabelas.

p) Não serão aceitos artigos que estiverem fora das normas editoriais. O meta–artigo (template) pode ser visualizado em link da revista. A critério dos editores, poderá ser estabelecido um prazo

j) Include a brief Resume with no more than 150 words, containing the main activities in the area of the author(s);

k) The texts must be written on a clear and objective way;

l) The notes of the article must come at the end of the text, space simple, font 12 and justified alignment;

m) For the Articles, the quotes with less than three lines must come along with the text between quotation marks, followed by the indication of the reference by the system author–date. The quotations that exceed three lines must be emphasized, font 11, space simple, entry aligned at 4 cm of the margin, to the left, followed by the indication of the reference by the system author–date. In the case of quotations from works in foreign language, they must come according the original reference and may be translated to Portuguese, in the area for the footnotes, if the original language is not Spanish or English;

n) The indications of the references between parentheses, following the system author–date, must be structured according to the following way:

One reference with one author: (BARROS, 2011, p.30)

One reference with until three authors: (MANESCHY; SAMPAIO, 2007, p.120)

One reference with more than three authors: (SARRAF et al., 2010, p.21–22)

Even in the case of indirect quotations (paraphrase), the reference must be pointed out, also informing the page(s), even if there is a reference not to the general work, but to a specific idea presented by the author;

o) Tables and charts must be attached to the text, with the proper numeration (ex. Table 1 etc.). The place of the Tables must be indicated in the text;

p) Articles that do not follow the Editorial rules will not be accepted. The meta–Article (template) might be visualized through a link on the homepage of the magazine. At the discretion of the editors, a certain period can be set so that the author(s) can make a revision of the text (corrections of references, quotations, grammar, and spelling). In this case, the failure to follow the deadline and

determinado para que o(s) autor(es) efetue(m) uma revisão do texto (correções de referências, citações, gramática e escrita). Nesse caso, o não cumprimento do prazo e/ou a inadequação da revisão poderão implicar a não aceitação do trabalho para publicação.

REFERÊNCIAS:

Devem ser apresentadas em espaço simples, com alinhamento apenas à esquerda, seguindo as normas da ABNT abaixo exemplificadas.

LIVROS

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es). Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano.

PARTES DE LIVROS (CAPÍTULOS, ARTIGOS EM COLETÂNEAS, ETC.)

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Parte da Obra. Título da parte. In: SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) da Obra. Título do trabalho: subtítulo [se houver]. edição [se não for a primeira]. Local de publicação: Editora, ano. página inicial-final da parte.

ARTIGOS EM PERIÓDICOS

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Artigo. Título do artigo. Título do Periódico, Local de publicação, número do volume, número do fascículo, página inicial-final do artigo, data

TRABALHOS EM ANAIS DE EVENTOS CIENTÍFICOS

SOBRENOME, Inicial do prenome(s) do(s) Autor(es) do Trabalho. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número do evento, ano de realização, local. Título. Local de publicação: Editora, ano de publicação. página inicial-final do trabalho.

IMAGENS

As imagens devem ser apresentadas numeradas, em arquivo (aproximado) de 21 x 26 cm e 300 dpi, enviadas no formato JPG. As miniaturas das imagens com: autor, título, técnica, dimensões, fonte e autoria, devem vir no corpo do texto.

/ or inadequacy of the review may lead to the rejection of the paper for publication.

REFERENCES:

They must be typed simple-spaced, aligned just to the left, following the rules from ABNT, as it follows:

BOOKS

AUTHOR'S LAST NAME, followed by the author's first name initial. Title of the work: subtitle [just if it has]. Edition [if it is not the first]. Place of publication: Publisher, year. Initial page - last page.

CHAPTER IN BOOKS (CHAPTERS, ARTICLES IN SELECTIONS ETC.)

AUTHOR'S LAST NAME, followed by the author's first name initial. In: AUTHOR'S LAST NAME, followed by the author's first name initial from the work. Title of the work: subtitle [just if it has]. Edition [if it is not the first]. Place of publication: Publisher, year. Initial page - last page.

ARTICLES IN JOURNALS

AUTHOR'S LAST NAME, followed by the author's first name initial. Title of the Journal, Place of publication, number of the volume, number of the issue, Initial page - last page.

ARTICLES FROM SCIENTIFIC EVENTS ANNALS

AUTHOR'S LAST NAME, followed by the author's first name initial. Title of the article. In: NAME OF THE EVENT, number of the event, year of realization, place. Title. Place of publication: Publisher, year of publication. , Initial page - last page.

IMAGES

Images must be submitted numbered, in a file (approx.) of 21 x 26 cm and 300 dpi, sent in JPG format. Thumbnails of images also containing the following information for each one of them: author, title, technique, dimensions, source and authorship must be inside the text.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES DE PARTITURAS

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS OF SCORES

A composição deve ser enviada em arquivo PDF com tamanho máximo de 5 MB. A partitura deve conter os seguintes elementos, de acordo com sua utilização: título da obra, instrumentação, autor, local e data de composição, letrista (se houver), indicações de andamento, compasso, dinâmica e articulação, e numeração dos compassos e páginas. Para composições que utilizam recursos especiais ou técnicas estendidas, recomenda-se o envio da bula. No caso de obras que utilizam suportes audiovisuais, os mesmos devem ser disponibilizados na forma de arquivos: MP3 para áudio, WMA para vídeo e JPG para figura. Estes arquivos devem ter tamanho máximo de 2 MB. Pode ser disponibilizada, também, uma gravação da composição em arquivo MP3 com tamanho máximo de 3 MB. Pede-se mini currículo e um texto crítico (uma lauda) apresentando o trabalho.

The composition must be sent in PDF format with the maximum of 5MB. The score must contain the following elements, according to its use: title of the composition, instrumentation, author, date and place of composition, lyricist (if any), tempo markings, compass, dynamics and articulation, and numbering of bars and pages. For compositions using special features or extended techniques, it is recommended to send the leaflet. For works that use audiovisual media, they should be made available in the form of files: MP3 for audio, WMA for video and JPG for figure. These files must have a maximum size of 2 MB. It may also be provided a recording of the composition in MP3 file with maximum size 3 of MB. It is required a mini resume and a critical text (one page) presenting the work.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES DE PORTFOLIO

INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS OF PORTFOLIO

Pede-se que sejam submetidas até 10 imagens, acompanhadas de mini currículo e de um texto crítico (uma lauda) apresentando o trabalho.

As imagens devem ser apresentadas numeradas, em arquivo (aproximado) de 21 x 26 cm e 300 dpi, enviadas no formato JPG. Deve acompanhar um arquivo com documento em Word trazendo as miniaturas das imagens contendo, ainda, as seguintes informações para cada imagem: autor, título, técnica, dimensões, fonte e autoria. Caso haja dados desconhecidos, fazer uso de s.d., de acordo com a sequência de informações indicadas aqui.

It is required to be submitted up to 10 images accompanied by mini resume and a critical text (one page) presenting the work.

Images must be submitted numbered, in a file (approx.) of 21 x 26 cm and 300 dpi, sent in JPG format. It is required a document in Word file with bringing the thumbnails of images also containing the following information for each one of them: author, title, technique, dimensions, source and authorship. If there is unknown data, use s.d., according to the sequence of information provided here.

CONTATO

CONTACT

Universidade Federal do Pará

Instituto de Ciências da Arte

Programa de Pós-Graduação em Artes

Homepage: www.ppgartes.ufpa.br/site

Revista ARTERIAIS

Avenida Governador Magalhães Barata, n.º 611,

CEP 60060-281, Belém-Pará-Brasil

E-mail: revista.arteriais@gmail.com

Homepage: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/index>

Telefone: +55 - 91 - 3249-2905

