

ARTE E SOCIEDADE

Educação, identidade e inovações
visuais no século XXI



Organização:

Hugo Bernardino

José Cirillo

Jovani Dala

João V. Fernandes

Paula Guerra

Júlia Mello

Jaqueline Torquatro

Cantarelo

Organização

Hugo Bernardino
José Cirillo
Jovani Dala
João Victor Fernandes
Paula Guerra
Júlia Mello
Jaqueline Torquatro

Autores

Fernando Gómez Alvarez
Hugo Bernardino
José Cirillo
Jovani Dala
Tommaso Farina
João Victor Fernandes
Paula Guerra
Rosely Kumm
Júlia Mello
Fabiana Pedroni
Iasmim D. B. Rodrigues
Sofia Sousa
Luciano Tasso
Jaqueline Torquatro

Coordenação editorial

Jovani Dala
Júlia Mello

Corpo editorial

Hugo Bernardino
Jovani Dala
João Victor Fernandes
Marcelo Gandini
Paula Guerra
Rosely Kumm
Júlia Mello
Alan Peterson S Siquara
Mariana Reis
Iasmim D. B. Rodrigues
Jaqueline Torquatro

Diagramação

Jovani Dala;
Letícia Vargas Parajara Faria

Ilustração Capa

Hugo Bernardino

Revisão

Iasmim D. B. Rodrigues;
Júlia Mello

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Arte e sociedade [livro eletrônico] : educação,
identidade e inovações visuais no século XXI /
organização Hugo Bernardino...[et al.]. --
Cariacica, ES : Editora Cantarelo, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: José Cirillo, Jovani
Dala, João V. Fernandes, Paula Guerra, Júlia
Mello, Jaqueline Torquatro.
Bibliografia.
ISBN 978-65-985995-0-8

1. Arte e sociedade 2. Educação 3. Identidade
4. Inovações I. Bernardino, Hugo. II. Cirillo,
José. III. Dala, Jovani. IV. Fernandes, João V.
V. Guerra, Paula. VI. Mello, Júlia. VII. Torquatro,
Jaqueline.

25-247882

CDD-701.03

Índices para catálogo sistemático:

1. Arte e sociedade 701.03

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Notas dos editores

Os textos são de total direito e responsabilidade dos autores

Este trabalho editorial é de total direito e responsabilidade da Editora Cantarelo

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III.

EDITORA CANTARELO

CARIACICA/ES

ed.cantarelo@editoracantarelo.com

Este trabalho está licenciado sob CC BY-NC-SA 4.0. Para ver uma cópia desta licença, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ARTE E SOCIEDADE

Educação, identidade e inovações
visuais no século XXI



Edição 1
Livro digital

CanTarelo

Cariacica
2025

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

- 5** Arte e sociedade: educação, identidade e inovações visuais no século XXI
José Cirillo

PARTE I: ARTE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

- 9** Voltar sem culpa: desdobramentos poéticos em sala de aula
Fabiana Pedroni
- 22** Do ‘Bairro é Nosso!’ às ‘Paredes das Maravilhas’: pesquisas baseadas nas artes, pedagogia crítica e intervenção social
Sofia Souza; Tommaso Farina & Paula Guerra

PARTE II: ARTE PÚBLICA E IDENTIDADE CULTURAL

- 42** Educação patrimonial e arte pública: conectando identidades culturais no Espírito Santo
José Cirillo; Jovani Dala; João Victor Fernandes & Jaqueline Torquatro
- 54** Mulheres em monumentos: estratégias de visibilidade na esfera pública
José Cirillo & Júlia Mello

PARTE III: REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E ESTÉTICAS

- 63** A construção imagética do indígena na arte
Jaqueline Torquatro
- 78** ‘Medo do Medo’, cantou Capicua: o hip-hop na interseção com a educação e com a pedagogia
Paula Guerra

PARTE IV: GRAVURA E EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA

- 98** Nove reflexões sobre a Gravura em relevo e a Xilografia
Fernando Gómez Alvarez
- 111** Hipernormatividade: a aceleração simbólica e seus efeitos nas Artes
Luciano Tasso

PARTE V: CONCEPT ART E A INDÚSTRIA AUDIOVISUAL

- 122** Fundamentos visuais: a Concept Art como estrutura preliminar para projetos audiovisuais
Hugo Bernardino; Rosely Kumm & Iasmim D. B. Rodrigues

DADOS BIOGRÁFICOS

Arte e sociedade: educação, identidade e inovações visuais no século XXI

Este livro reúne uma coletânea de artigos que dialogam com questões centrais da arte contemporânea, abordando as complexas interações entre educação, identidade e as transformações sociais no contexto global. Ao longo dos capítulos, as reflexões se entrelaçam em uma análise crítica de práticas artísticas que extrapolam as fronteiras do ensino tradicional, explorando a educação patrimonial, a arte pública, a inserção de novas linguagens no espaço social e o impacto das tecnologias digitais no campo da produção artística. A obra está organizada em cinco partes, cada uma explorando um aspecto fundamental das práticas artísticas e suas relações com as dinâmicas culturais, sociais e políticas do presente.

PARTE I: ARTE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Esta parte reúne textos que discutem como a arte pode servir como uma ferramenta de transformação social e inclusão, especialmente no contexto educacional. O capítulo Voltar sem culpa: desdobramentos poéticos em sala de aula examina o processo de avaliação na disciplina de História da Arte Contemporânea, realizada em 2018 com alunos do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com foco em atividades que integram teoria e prática por meio dos eixos texto, produção e crítica. O texto propõe atividades avaliativas baseadas na produção coletiva e aborda a ressignificação dos papéis de docentes e discentes, explorando novas relações entre agentes do sistema das artes.

O capítulo do 'Bairro é Nosso!' às 'Paredes das Maravilhas': pesquisas baseadas nas artes, pedagogia crítica e intervenção social explora estudos etnográficos sobre intervenções artísticas em contextos urbanos, tanto em Portugal quanto na Itália. A análise sugere que a arte tem o poder de provocar transformações sociais, empoderando jovens de origens diversas e promovendo um senso de pertencimento e identidade, educando e exercendo uma função social ao desafiar as estruturas de poder e dando voz a aqueles que historicamente foram marginalizados.

A conexão entre arte, educação e inclusão social evidencia como práticas artísticas podem transformar o ambiente educacional e as dinâmicas sociais mais amplas, promovendo um engajamento que vai além do espaço escolar e gera impacto na construção de uma sociedade mais equitativa.

PARTE II: ARTE PÚBLICA E IDENTIDADE CULTURAL

A segunda parte da obra explora a relação entre arte pública, identidade cultural e memória coletiva. Educação patrimonial e arte pública: conectando identidades culturais no Espírito Santo, destaca a educação patrimonial como uma ferramenta essencial para promover o

reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural no Espírito Santo. Focado nas ações do Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes (LEENA) da UFES, o texto explora iniciativas que conectam monumentos locais aos contextos históricos, geográficos e culturais da região, buscando preservar a memória coletiva e fortalecer identidades regionais, democratizando o acesso à arte pública, aproximando passado e presente.

Mulheres em monumentos: estratégias de visibilidade na esfera pública examina a invisibilidade histórica das mulheres na arte pública, especialmente em monumentos, e como a escassez de representações femininas reflete a desigualdade de gênero nas sociedades contemporâneas. O artigo contribui para a discussão feminista sobre a representação pública, abordando estratégias de visibilidade e questionando como os monumentos podem ser reconfigurados para refletir uma sociedade mais inclusiva.

Ao explorar questões de memória, gênero e pertencimento, esta seção revela como a arte pública desempenha um papel determinante na formação e ressignificação das identidades culturais, desafiando desigualdades e reafirmando a relevância de narrativas mais inclusivas no espaço social contemporâneo.

PARTE III: REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E ESTÉTICAS

A terceira parte da coletânea aprofunda-se nas representações culturais e estéticas, focando na construção de imagens e símbolos que definem identidades. O capítulo A construção imagética do indígena na arte examina o modo de representação dos povos originários em diferentes períodos. O texto reflete sobre a construção de estereótipos, lançando uma crítica social em torno da visão eurocêntrica e colonialista que ainda permeia o imaginário cultural da cultura dominante.

‘Medo do Medo’, cantou Capicua: o hip-hop na interseção com a educação e com a pedagogia, investiga a conexão entre sociologia e cultura hip-hop, ilustrando como essa expressão artística, por meio da análise da música Medo do Medo da rapper Capicua, pode servir como ferramenta crítica para compreender e transformar a sociedade, considerando arte e cultura como mediadoras essenciais na preservação de memórias, na construção de identidades e no engajamento com questões sociais.

As representações culturais analisadas nesta seção destacam a potência da arte como mediadora de identidades e crítica social, mostrando como símbolos, imagens e expressões artísticas podem tanto perpetuar narrativas coloniais quanto abrir caminhos para a transformação cultural no século XXI.

PARTE IV: GRAVURA E EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA

Esta seção foca na experimentação artística e suas interações com as novas tecnologias, ampliando suas fronteiras e propondo novas formas de expressão. O capítulo Nove reflexões sobre a Gravura em relevo e a Xilografia trata dos aspectos multifacetados da gravura, arte que combina tecnologias tradicionais e contemporâneas, incluindo processos digitais em

constante evolução. O capítulo destaca o papel da gravura contemporânea na extrapolação das dimensões tradicionais, passando pela arquitetura e lugares públicos, interagindo e transformando objetos cotidianos em trajetórias alinhadas à experimentação estética e à inovação técnica.

Já HIPERMODERNIDADE: A aceleração simbólica e seus efeitos nas Artes, apresenta uma análise da influência de recursos digitais, mídias sociais e inteligência artificial na produção artística contemporânea, problematizando o papel desses elementos. O texto destaca seu impacto na estética, na poética e na forma de comunicação das produções artísticas, sugerindo que a busca por uma experiência imediata e superficial, atrelada à velocidade e ao hedonismo, moldam tanto a arte quanto o pensamento coletivo de maneira desfavorável, gerando urgência para repensarmos essas práticas.

Ao unir tradição e inovação, os textos desta seção reafirmam como a experimentação artística amplia os limites da criação visual e se torna um campo fértil para o diálogo entre as transformações tecnológicas e as narrativas sociais do mundo contemporâneo.

PARTE V: CONCEPT ART E A INDÚSTRIA AUDIOVISUAL

A última parte da obra explora a criação visual no contexto da indústria audiovisual, focando especialmente no papel da Concept Art como uma etapa preliminar no desenvolvimento de projetos cinematográficos, de animações e de videogames. O capítulo Fundamentos visuais: a Concept Art como estrutura preliminar para projetos audiovisuais analisa a importância da Concept Art no processo criativo desses projetos, destacando a função do artista conceitual como mediador entre o conceito e sua visualização. O artigo também discute as transformações que as novas tecnologias trouxeram para a criação de universos visuais, ampliando as fronteiras da arte e da narrativa no cinema e nas animações.

Integrando perspectivas diversas e interdisciplinares, este livro busca ampliar o entendimento sobre as práticas artísticas e seus impactos no século XXI. Seja ressignificando tradições como a gravura, explorando representações culturais e identitárias, investigando o papel da arte pública e da educação patrimonial ou refletindo sobre os desafios da hipermodernidade e das novas tecnologias, os textos aqui apresentados oferecem um panorama abrangente das dinâmicas culturais e sociais que permeiam a arte contemporânea. Assim, esta coletânea convida o leitor a navegar por essas interseções entre arte e sociedade, inspirando novas reflexões e diálogos sobre as possibilidades da criação artística no mundo atual.

José Cirillo

PARTE I

ARTE, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

VOLTAR SEM CULPA: DESDOBRAMENTOS POÉTICOS EM SALA DE AULA

Fabiana Pedroni

Resumo:

Este artigo analisa o processo de avaliação na disciplina de História da Arte Contemporânea para cursos de graduação em Artes Plásticas e Visuais. A partir de uma proposta de atividade avaliativa que entrecruza teoria e prática em três eixos processuais (texto, produção, crítica), analisamos o uso de conceitos operatórios como deliberação e sinalamento, crítica de processos e textos de artista como mecanismos potentes para abrir possibilidades de atividades avaliativas baseadas em experiências de produção coletiva. Dentro de tal análise, pensamos, também, as configurações dos papéis de docente e discente diante de paradigmas próprios da arte contemporânea, os quais ressignificam as relações de agentes do sistema das artes. Apresentamos, ainda, resultados da efetivação de atividade avaliativa em rede, realizada com turmas de graduação do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2018.

Palavras-chave:

Proposta educativa; Processo de criação; Processo de pesquisa; Arte Contemporânea.

Introdução

“O difícil não é ser artista, mas sim ser artista, professor, ter uma vida amorosa, pagar as contas, cuidar da saúde, organizar a despensa, escrever projetos técnicos, participar das reuniões de condomínio, visitar a família, construir uma família e amar tudo o que se faz”, dizia um colega professor, uns dez anos atrás. Essa declaração possui vários sentidos e reflete diversas experiências. Sem muito risco, podemos afirmar que tal declaração evidencia uma contradição constante (e talvez necessária) nos processos de criação, pesquisa e ensino em artes: a separação ou aproximação entre arte e cotidiano. Ao mesmo tempo em que o fazer e pesquisar arte parecem apartados das obrigações e rotinas do dia a dia, é esse cotidiano que abraça e alimenta o fazer e o pesquisar. O processo de criação como processo de pesquisa, quando estendido sobre o cotidiano, nos permite trabalhar pela lógica do desdobramento (cf. Pedroni; Hipólito, 2019, p. 313-314).

Neste texto, analisamos uma proposta desenvolvida com turmas de História da Arte Contemporânea dos cursos de graduação em Artes Plásticas e Visuais, na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2018. Essa proposta foi voltada para as experiências de atravessamento

entre prática, teoria e cotidiano, e pensada a partir do conceito operatório de desdobramento. Para isso, realizamos a descrição do planejamento e execução da proposta de trabalho, a apresentação de registros da atividade e a análise dos resultados, voltada para a discussão a respeito da importância da presença de metodologias de pesquisa em/para/sobre arte (cf. Fortin; Gosselin, 2014)¹ no planejamento em arte educação.

Para começarmos a pensar a relevância do uso de metodologias de pesquisa em/para/sobre arte ao planejarmos, propormos e executarmos atividades educacionais em áreas criativas, devemos considerar alguns elementos da formação de docentes em Artes Plásticas e Visuais. Devemos, também, pensar como essa formação pode permitir ou dificultar a aproximação entre o cotidiano do educador e dos educandos, no caso de turmas de graduação.

Embora a formação em cursos de Artes Plásticas e Visuais deva mesclar o contato com processos poéticos e construções teóricas, não é incomum que estes estejam apartados na estrutura curricular dos cursos. Também não é incomum que esses dois blocos de experiências (poéticas e teóricas) estejam apartados de outro bloco, composto por disciplinas didático-pedagógicas (cf. Butti, 2009, p. 117-118). Não pretendemos propor soluções ou analisar, aqui, tal problema curricular e institucional, mas não devemos nos esquecer de sua existência ao planejarmos atividades para as referidas graduações. Outra razão para relembrarmos essa questão, é o fato de que as separações estruturais dos conteúdos e disciplinas afetam de modo intenso as rotinas de estudantes e podem afastá-los ou aproximá-los das experiências propostas em sala de aula.

Atravessar processos e aproximar experiências

Muitas vezes, ouvi minha avó dizer que queria voltar à casa onde passou a infância. Nós tentamos, mas foi impossível. Até os morros pareciam ter mudado de lugar. Sua casinha, isolada entre os pastos e a horta, virou uma cidade. Era nessa busca que pensei várias vezes, enquanto lecionava na universidade onde havia me formado. Ver meus alunos sentarem-se nas cadeiras onde, um dia, eu havia me sentado, ou ver amizades se formando perto da janela onde eu adorava estar, ao lado de uma grande amiga, ajudava a perceber como há muito mais na rotina de formação que a intenção de chegar ao fim. Acredito que esta era a sensação que minha avó buscava, de sentir, do modo mais profundo possível, as mudanças que haviam lhe marcado e os lugares com os quais havia mudado.

No entanto, a afirmativa “eu já estive aí” é enganosa. Por mais que a sensação seja de repetição, depois de gerações, são outras histórias a se formar — outras ambições, outras vontades, outros interesses. Como unir as experiências (e frustrações) de ex-aluna aos interesses de professora? Esta é uma das perguntas as quais este texto se dedica. No curso

1 Para Sylvie Fortin e Pierre Gosselin (2014, p. 01) “[...] a pesquisa nas artes, no sentido mais amplo, se aplica à investigação que é realizada no campo das artes. É uma forma de abordar artistas, seus processos e os seus produtos”. Podemos incluir, nesse bojo, a Pesquisa Sobre as Artes, ou seja, sobre determinado ponto artístico, linguagem, artista, obra, etc.; a Pesquisa Para as Artes, como o estudo de linguagens que possam contribuir para o alargamento do fazer e do pensar artísticos; e a Pesquisa em Artes, como a compreensão de um conhecimento incorporado pelo artista, isto é, teoria e prática dialogam ao longo do processo criativo e na produção poética.

de todo o processo de ensino-aprendizagem, não apenas os conhecimentos adquiridos são sublinhados, mas também as habilidades e atitudes dos educandos. De que forma é possível trabalhar as diversas competências e permiti-las se desenvolverem ao lado do saber e de forma coletiva? Quais são os envolvidos no processo educativo dentro da sala de aula e quais os papéis desenvolvidos? Todos estes questionamentos apontavam para uma necessidade de encontro mais profundo entre a atividade docente e discente, não apenas como uma educação pautada na mediação, mas também de uma construção coletiva e criativa atravessada pelas artes. Um dos pontos comuns entre estar no papel de discente e de docente é o momento de avaliação. Na medida em que avaliamos alunos de diferentes formas possíveis, também avaliamos a instituição e o trabalho docente. O que avaliar, em uma disciplina como História da Arte, quando compreendemos que separar as experiências poéticas das construções teóricas é um equívoco? Como não repetir a epistemologia eurocentrada, que separa o fazer, o sentir e o pensar, no momento de avaliar o desenvolvimento das turmas? Como valorizar modos distintos de aprendizado sem abandonar o compromisso com os objetivos básicos de uma disciplina marcada como teórica? Essas são outras perguntas as quais também precisamos nos dedicar.

Com tais perguntas em mente e sem ignorar o ideal de atravessamento entre poética, técnica, teoria e didática, que marca a formação de estudantes de Artes Plásticas e Visuais, uma atividade de produção coletiva foi pensada para o encerramento do segundo semestre de 2018, na disciplina de História da Arte Contemporânea. Com o intuito de formar uma avaliação processual, a princípio, foi necessário aplicar uma avaliação diagnóstica da turma, para definir conhecimentos, habilidades e dificuldades. A partir dessa sondagem, verificou-se que uma atividade tradicional, que pudesse “medir” a capacidade de repetição e interpretação individuais dos conteúdos, não atenderia aos múltiplos interesses e possibilidade de trabalho, abertos pela própria compreensão do conteúdo programático da disciplina. Também foi verificado que as típicas atividades de apresentação de discursos orais, nos moldes de transmissão-recepção (como seminários), tampouco atendia aos anseios da turma, além de entrar em contradição com a atualidade da paradigmática da arte contemporânea (Cf. Heinrich, 2014).

A proposta de trabalho precisaria ser construída em diálogo com a turma, partir das suas necessidades e estar em adequação com os objetivos e o conteúdo programático da disciplina. Temos, nesse ponto, um primeiro ponto chave com relação à aproximação entre o fazer/sentir/pensar do professor e o fazer/sentir/pensar do aluno. Ao abrir o método de trabalho para a turma, discutir o conteúdo programático, a ementa da disciplina e compartilhar os objetivos como parâmetros avaliativos, a proposta dali surgida, os resultados e todo o encerramento do semestre, foram abertos para que discentes pudessem melhor compreender sua própria base de formação. Embora jamais possamos atingir um ideal, quando tratamos com práticas educacionais, é fundamental que apontemos para um ideal. Nesse caso, abrimos a possibilidade de um processo de avaliação que permitisse o mínimo de corresponsabilidade, ainda que decisões finais, inevitavelmente, continuem a recair sob a autoridade docente.

Após consultas, debates e a melhor compreensão do que é necessário e o quanto pode ser

maleável um sistema avaliativo, o resultado foi a seguinte proposta:



Figura 1. Esquema do processo avaliativo. Fonte: arquivo da autoria.

A atividade avaliativa, construída em diálogo com as turmas, consistiu nas seguintes etapas, observadas na Fig. 1: (i) escrita de um curto texto de temática livre, por cada um dos participantes da atividade; (ii) sorteio dos textos de modo anônimo, entre os alunos e convidados; (iii) desenvolvimento, por cada participante, de uma proposta poética, a partir do texto recebido; e (iv) debate, com o restante da turma, para a construção de uma crítica do processo.

Essas quatro etapas permitiram a realização de uma série de cruzamentos entre teoria, prática e didática. O desafio de se trabalhar processo de criação como processo de pesquisa foi lançado. Cada uma das etapas possuía objetivos didáticos próprios. Não cabe, aqui, desenvolver um extenso relato de experiência. Resumamos esta história no desejo de participação dos alunos com seus diversos interesses e reconhecimento de liberdade e responsabilidade sobre o processo de aprendizagem. No curso da disciplina, deixamos de lado a transmissão de um conhecimento para sua mediação através do diálogo.

Ainda assim, é necessário evidenciar os sentidos de cada um dos três eixos, apresentados na Fig. 1. O desenvolvimento de um texto inicial, permitiu o exercício de deliberação temática, que é parte tanto da pesquisa poética quanto da teórica. Ser capaz de apontar para a realidade, eleger objetos de interesse e expor as características desses objetos de interesse

através de certos filtros (gostos, postura crítica, influências, heranças culturais, preocupações sociopolíticas, etc.) e parte do que objetivamos alcançar com a formação de profissionais em Artes Plásticas e Visuais.

O exercício de sublinhar elementos de interesse pode ser compreendido como uma espécie de desafio. Esse desafiar, no entanto, diz menos respeito a ser bem-sucedido em uma empreitada e mais ao incentivo para prestar maior atenção em sua rotina e interesses. Sublinhar partes da realidade nos remete ao conceito de señalamiento, desenvolvido pelo artista argentino Edgardo Vigo. Quando Vigo falava em señalar, ele ressaltava o convite para que, antes de construirmos novos objetos, nós pensássemos e observássemos as possíveis experiências estéticas que estão a nossa volta. O que uma situação ordinária ou um objeto qualquer poderia nos apresentar além de suas funções evidentes? (Vigo, 2007, p. 13-34) Esse exercício de deslocamento, de certa maneira, opera através de uma inversão ou expansão da estratégia duchampiana de deslocar objetos do cotidiano para espaços de arte (Hipólito; Pedroni, 2019). O que Vigo propunha era o deslocamento do olhar atento, posto em prática dentro de galerias e museus, para os nossos espaços de vida, para as ruas, os ambientes de trabalho, nossa casa e para as situações de convívio corriqueiras.

Trata-se de um exercício de liberdade e esse exercício pode ser algo exigente. O desgaste decorrente desse esforço exigiu que abandonássemos as expectativas de neutralidade com relação ao processo de pesquisa. Para delimitar o interesse por elementos do cotidiano como parte de pesquisas poéticas e teóricas, não é possível ignorar o envolvimento pessoal. Apresentados para a liberdade ampla de escolha temática, muitos alunos demonstraram que não haviam ainda passado por essa etapa de desenvolvimento de pesquisas: a escolha temática.

“Posso escrever uma poesia ou uma letra de música?”; “Posso escrever sobre o gato que vi hoje na rua?”; “E se eu escrever sobre o signo de aquário, que nada tem a ver com arte contemporânea, tudo bem?”. Tais questionamentos geraram respostas semelhantes à “se você considera esse evento importante ao ponto de dedicar sua escrita, criatividade e tempo para o narrar, não vejo por que não. As conexões com a História da Arte a gente constrói na medida em que se pesquisa”.

Ultrapassada a primeira barreira, deveríamos desviar do risco de confiar em que seja possível o total controle sobre os processos de pesquisa e criação. Eleger um tema com liberdade e abordá-lo com palavras é uma prática de atenção e autorreflexão, mas também de comunicação. Ressalta-se que a ênfase na permissão para brincar com a forma do texto foi fundamental para que os textos produzidos se voltassem menos para “cumprir uma exigência” e mais para apresentar conteúdos significativos.

Em continuidade, os textos produzidos seriam trocados entre os colegas, para que esses pudessem trabalhar a partir das escolhas do outro. Para que essa etapa se confrontasse com as expectativas de controle, era necessário que não fosse possível prever a temática e a autoria do texto a ser recebido. Aleatoriedade e anonimato foram essenciais para manter certa liberdade de trabalho, além de permitir que tanto a docente da disciplina quanto

convidados externos à Universidade, pudessem participar.²

Mas, como seria possível manter o anonimato ao docente? Por mais que a substituição de nomes por números em um sorteio garanta aleatoriedade, não pode garantir que a docente não se lembraria da correlação entre número e nome, nem que um participante não recebesse seu próprio texto da primeira etapa. Para solucionar a questão, decidiu-se por utilizar uma linguagem de programação chamada Phyton, em que as tuplas (pares de valores) deveriam ser diferentes, ou seja, Aluno 1, não poderia pegar o Texto 1 (1-1)³.



```
1 from random import randint
2
3 numeros = [] # lista de números
4
5 pos = 0
6 while len(numeros) < 30: #quanto a lista não conter 30 números
7     numeroaleatorio = randint(1, 30) #gera um número aleatório de 1 a 30
8
9     # Se a lista não tem esse número ainda
10     # e esse número não é o próprio Aluno
11     # (garante que o aluno não pegue o próprio texto)
12     if numeroaleatorio not in numeros and (pos + 1) != numeroaleatorio:
13         numeros.append(numeroaleatorio) # adiciona na lista
14         pos += 1
15     else:
16         continue
17
18 print(numeros) # Mostra a lista de números
19 print("-----")
20
21 #Mostra Aluno X: N° do aluno correspondente
22 pos = 0
23 for pos in range(len(numeros)):
24     print("Aluno " + str(pos + 1) + " : " + str(numeros[pos]))
25     pos += 1
```

```
Python 3.6.1 (default, Dec 2015, 13:05:11)
[GCC 4.8.2] on linux
[4, 29, 30, 9, 7, 24, 15, 26, 18, 3, 23, 8, 16, 20, 29, 27, 6, 2, 1, 13, 25, 17, 21, 22, 11, 5, 14, 19, 12, 1]
Aluno 1: 4
Aluno 2: 29
Aluno 3: 30
Aluno 4: 9
Aluno 5: 7
Aluno 6: 24
Aluno 7: 15
Aluno 8: 26
Aluno 9: 13
Aluno 10: 17
Aluno 11: 23
Aluno 12: 8
Aluno 13: 16
Aluno 14: 20
Aluno 15: 29
Aluno 16: 27
Aluno 17: 6
Aluno 18: 2
Aluno 19: 1
Aluno 20: 13
Aluno 21: 25
Aluno 22: 17
Aluno 23: 11
Aluno 24: 22
Aluno 25: 11
Aluno 26: 5
Aluno 27: 14
Aluno 28: 19
Aluno 29: 12
Aluno 30: 18
```

Figura 2. Captura de tela de escrita em linguagem Phyton para a distribuição dos textos produzidos na primeira fase da atividade. Fonte: arquivos da autoria.

Na Figura 2 pode-se observar algumas regras estabelecidas dentro da linguagem de programação e a correlação gerada de forma aleatória e anônima entre o aluno e o texto a ser recebido. Vale dizer que o texto escrito pelo aluno 1 é o texto 1. Assim, no nosso caso, o Aluno 1 recebeu o texto escrito pelo aluno 4. Mas, quem são estes alunos? São os participantes listados em ordem alfabética em um outro arquivo sem o acesso, durante o processo, da docente. O acesso só foi liberado para o momento de avaliação final do semestre, para o fechamento das notas. O uso de Phyton para a distribuição dos textos foi útil também para incluir participantes externos à Universidade, sem que os colegas criassem juízos acerca desta participação.

Uma aproximação com outras possibilidades de ferramentas já trazia, em 2018, uma

2 A participação de convidados externos à Universidade colaborou com a importância de se ter uma multiplicidade de vozes e interesses que não se restringissem ao ambiente acadêmico, que extrapolasse o aprendizado e as trocas criativas para fora da sala de aula. Os convidados incluíam um dos autores deste artigo (esta nota será posteriormente atualizada para constar dados que no momento impedem a avaliação anônima do artigo); um doutorando em História da Universidade Estadual de Campinas e pela École Pratique des Hautes Études-EPHE, França; e uma graduanda em ciências da computação de uma instituição privada.

3 Phyton é uma linguagem de programação interpretada, isto é, que precisa de um programa que será o intérprete do arquivo (o script em Phyton). Este intérprete lê cada um dos comandos (passo a passo) durante a execução do programa. Quere dizer, se o aluno 1 recebe-se o texto 1, automaticamente ele puxaria outro número diferente, para garantir a não repetição das tuplas.

vontade de explorar possibilidades e atravessar fronteiras. Seis anos depois, a busca por inserção de outras linguagens nas práticas educacionais se torna mais complexa. As múltiplas camadas de interesses que atravessam o ambiente educacional colocam a educação imersa no esvaziamento crítico disfarçado de uso de novas tecnologias. Apresentar uma nova linguagem para os educandos pode significar abrir portas educacionais e profissionais, mas, para que essa apresentação não se esvazie de interesse crítico, é preciso alinhá-la com outros debates e criações.

A etapa seguinte à distribuição dos textos, a produção poética, se desenvolveu com bastante tranquilidade. Nesse caso, a liberdade para que os alunos desenvolvessem um trabalho poético na linguagem que escolhessem, segundo seus próprios critérios, não apresentou as mesmas dificuldades observadas no momento de deliberação temática. Certamente, isso não significa que os desenvolvimentos individuais não necessitaram de orientação. Todo o processo foi acompanhado com muito diálogo e questionamentos sobre as justificativas assumidas para cada passo dado. Para alunos que já haviam passado por disciplinas voltadas para metodologias científicas e construção de projeto em artes, a elaboração de uma proposta poética como resposta a conteúdos eleitos por outra pessoa evidenciou-se como uma experiência diversa.

Ao colocar em palavras as justificativas para o uso de linguagens e formas, modos de apresentação e acréscimos de informações, conceitos e referências, essa etapa de trabalho permitiu, também que houvesse uma experiência de crítica. Nesse caso, a proposta poética funcionaria como uma resposta crítica ao texto de base. Nesse momento, nos remetemos ao posicionamento de crítico-criador, próprio de Frederico Morais (Chagas, 2012, pp. 88-143). Em 1970, Morais inaugurou a mostra “Nova Crítica”. Esta foi uma exposição que funcionou como resposta crítica para outra série de mostras, “Agnus Dei”, que continha trabalhos de Cildo Meireles, Thereza Simões e Guilherme Magalhães Vaz. Com “Nova Crítica”, Morais exemplificava como seria possível a crítica atuar fora dos limites de uma tradição que afastava o observador interessado e analítico do papel de sujeito criativo.

Aquele era um momento de desconstrução e reposicionamento dos papéis de público, artista, crítico, curador e tantos outros agentes do sistema das artes. Um exemplo emblemático, presente em “Nova Crítica”, foi a crítica ao trabalho de Cildo Meirelles, “Inserções em Circuitos Ideológicos: Projeto Coca-Cola”, que integrava a mostra “Agnus Dei”. Se, no trabalho de Meirelles, foram exemplares de garrafas de Coca-Cola retornáveis com intervenções subversivas, na crítica-criadora de Morais, essas mesmas garrafas com intervenções foram inseridas num conjunto de 15 mil unidades de Coca-Cola. A crítica de Morais se fez através de uma instalação, a qual contou com a colaboração da própria empresa usada no trabalho de Meirelles como exemplo de mecanismo de um circuito ideológico (Morais, 1975, p. 50-52).

Morais evidenciou a possibilidade de que as fronteiras entre análise e poética fosse menos rígida. Esse reposicionamento de papéis é um dos debates centrais para a disciplina de História da Arte Contemporânea e, através da atividade proposta para a finalização daquele semestre, a turma pode experienciar o significado desse desfocar de fronteiras entre arte e crítica.

Na fase seguinte da proposta de atividade, esse atravessamento entre papéis tradicionais do sistema das artes continuaria a ser evidenciado. Na terceira etapa, indicada como “crítica” (Fig.

1), cada aluno deveria desenvolver um texto crítico. No entanto, essa crítica estaria voltada para o próprio processo criativo. Assemelhado ao que convencionou-se chamar de “memorial descritivo”, esse segundo texto nos levou a debater sobre as tradições de textos de artista e os diversos modos de evidenciar etapas de trabalho, processos técnicos e conceituações.

o que é o texto de artista?

onde ele se coloca? só o artista o escreve?

onde ele se faz? fora da literatura ou dentro dela?

o texto de artista é sempre biográfico? pra quem o artista fala?

a quem se dirige esse texto? para si? para outros artistas?

por que o artista vai ao texto? texto é obra?

[...]

O texto de artista pode ter caráter mais pessoal, com informações íntimas e biográficas sobre o próprio artista ou mesmo sobre seu processo criativo (como as cartas de Van Gogh a seu irmão Theo). Pode ser escrito em forma de diário abordando preocupações técnicas e estéticas (como os textos de Matisse ou Paul Gauguin). Há também textos com caráter de manifesto, de natureza política e panfletária, se valendo de recursos da comunicação de massa (os movimentos modernos fizeram amplo uso desse tipo de texto). Entrevistas ou conversas também podem virar texto de artista, ou mesmo um texto ficcional ou um memorial que acompanha uma exposição. (Abreu Neto, 2016, p. 30)

Apesar de, como nos lembra Abreu Neto, a definição de texto de artista abarcar uma extensa variedade de formas, há algumas características que merecem ser ressaltadas, quando abrimos essa frente de trabalho para uma atividade avaliativa. O modo como Ricardo Basbaum pensa o texto de artista é particularmente interessante para compreendermos a experiência de escrita de um texto sobre o próprio processo criativo, na atividade aqui analisada. Basbaum aborda o texto de artista como intimamente ligado ao trabalho artístico, embora se diferencie do mesmo. Dentre as exigências intrínsecas do texto de artista, estaria o enfrentamento inventivo do mesmo corpo de questões abordado na proposta poética. De certo modo, o texto de artista evidenciaria os mesmos problemas tratados pela obra poética, no entanto, a autonomia entre os processos seria fundamental para preservar a liberdade criativa tanto da escrita de artistas quanto do fazer poético. Por essa razão, textos de artista não apenas podem, como devem ser lidos em separado do trabalho plástico (Basbaum, 2007, p. 20).

A terceira e penúltima etapa da atividade, cumpriu não apenas o objetivo de promover a compreensão crítica do próprio processo criativo dos alunos, mas também uma abertura para trocas que excedem a exposição de trabalhos finalizados. O texto de artista agrega, também, a função de mediador entre público e trabalho de arte e dispositivo de abertura crítica capaz de ensejar debates de modo mais acessível. A quarta e última etapa da atividade, para ser realizada, necessitou que todos os envolvidos pudessem acessar os conteúdos produzidos. Somente após esse conto, foi aberto o debate a respeito não apenas das produções finalizadas, mas de todo o processo de construção da atividade e sobre como poderíamos analisar/avaliar

as nossas experiências⁴.

Voltar sem culpa

A seguir, serão apresentados, em sequência, uma das realizações da atividade, de modo a podermos observar como se dá o diálogo entre dois participantes da atividade. Ao recortarmos esse exemplo, pela própria construção da atividade, o que obtemos é uma incompletude, um momento paralisado do processo. Observaremos o texto inicial de uma aluna, seguido do trabalho realizado pela pessoa que recebeu o texto como anônimo e, por fim, o texto de crítica do processo/texto de artista. Assim, há de se considerar que ambos os sujeitos também passaram por todas as etapas da atividade e tiveram contato com as deliberações de outros envolvidos, o que configura uma rede de processos criativos. O texto escolhido para exemplificação foi aquele recebido pela docente da disciplina.

texto sobre culpa, de Júlia Muniz⁵

eu sinto culpa por não conseguir produzir sempre. eu sinto culpa por acumular os textos da faculdade. sinto culpa por chegar muito cansada em casa à noite e não conseguir realizar minhas atividades acadêmicas. sinto culpa por não aproveitar o meu dia. me sinto culpada por não cumprir uma rotina de estudo. sinto culpa por não conseguir ficar nas aulas até o final. me sinto culpada por não chegar nas aulas no começo. eu sinto culpa por estar na universidade e parecer que não aproveito tudo o que ela me oferece. sinto culpa por sentir sono, preguiça e desinteresse. sinto culpa por não participar das discussões em sala às vezes. me sinto culpada por falar demais em sala também. sinto culpa por ficar estressada e não conseguir me concentrar. me sinto culpada por estar triste e não conseguir me concentrar. sinto culpa por estar feliz demais pra me concentrar. sinto culpa por produzir e achar pouco. sinto culpa por produzir e achar ruim. eu sinto culpa por ter demorado demais pra fazer esse texto e entregá-lo às quase 22:30 do último dia do prazo final.

O texto da aluna gerou um vídeo com montagem fotográfica, de 50 segundos (Figura 3). As imagens foram realizadas no desmembrar de um livro já não funcional em seu discurso, mas tratado como objeto e registro de um tempo. A seguir, o texto de crítica do processo apresenta o modo como a autora percebeu e pensou as conexões entre o texto base e o trabalho poético proposto.

Figura 3. Nori comeu a arte, 2018. Vídeo. '0:50. Fonte: <https://notamanuscrita.com/2020/04/16/culpa/>

4 Outro recurso digital fundamental para que a atividade pudesse ser realizada de modo confortável, foram os ambientes digitais de aprendizagem. No caso da atividade aqui analisada, pela variedade midiática, a facilidade de acesso das turmas e a presença de participantes externos à Universidade, utilizamos uma sala virtual do Google Class como ambiente para interação.

5 Manteve-se a formatação original do arquivo entregue pela aluna, visto que a ausência de iniciais maiúsculas fazia parte de seu processo de trabalho. O texto aqui apresentado teve a autorização expressa da aluna para divulgação.



“Crítica do imprevisto, da tortura, da culpa: um relato.

Quando eu recebi esse texto aleatório, que foi sorteado por uma linguagem de programação, assustei-me porque ele se parecia com um texto meu. Não meu, necessariamente, porque eu o reconheço fora de minha escrita. Mas, um texto tão próximo da experiência de construção de culpa, que não poderia afastá-lo sem perder algo de mim.

Faço uma coisa, pensando em outra; possuo obrigações, mas assumo outras prioridades; uma ação atropela a outra, e sem pensar a respeito, o sentimento de culpa orquestra todo o dia. Quando eu li o texto, encontrei-me na culpa, como criança que, sem total certeza do porquê, chora. Ali, naquele texto, composto nos últimos minutos de um prazo, todas as discussões sobre o sistema educacional e sobre a vida tornaram-se culpa. E não poderia ser diferente, fosse a minha personalidade de esponja, fosse a vontade docente.

Naquela culpa despertada, estavam a rotina acadêmica, a rotina de eterna estudante, a rotina de hospital, os e-mails pessoais sufocados pelos e-mails de trabalho, a leitura de mesa de cabeceira não lida. Era preciso organizar, era preciso compreender que culpa era esta. Para interpretações complexas, o processo pode partir de... uma faxina! Limpei a poeira, organizei os livros, as pilhas de papéis, os materiais de desenho e pintura. Há meses, senão anos, queria limpar e organizar o escritório. Depois de organizar as pilhas, uma se destacou: uma pilha de quatro livros com destino desconhecido. O destino era tão obscuro quanto a origem – não foram comprados, não foram presentes, eles apareceram e, como incógnita, permaneceram. Os quatro volumes não se enquadravam em nenhuma categoria de livros, nem de materiais,

a menos que se estivesse a criar uma categoria ‘livros obscuros de data desconhecida’. O conjunto, nomeado por ‘Nosso Universo Maravilhoso’, foi impresso nos Estados Unidos do Brasil, nome dado ao Brasil desde a Proclamação da República até 1968⁶. A datação prevista esclarece a vontade da coletânea em reunir em um só lugar todo o universo científico, artístico, literário, e tantos outros que podemos encontrar em cada cantinho das páginas amareladas. Para uma historiadora das imagens, ter em mãos livros que colocam, lado a lado, imagens de dragões, esculturas de catedrais góticas e modelos de aviões, é uma experiência, no mínimo, estética e criativa.

Enquanto pensava sobre esses quatro volumes do “Nosso Universo Maravilhoso”, na mudança de status das imagens como fontes históricas, nas relações entre texto e imagem, nos modos como a produção contemporânea fez uso das noções de tempo e espaço, dentre tantas outras questões, em minha imersão, não observei que minha cachorra, Nori, havia comido um pedacinho do volume 1. Nori comeu um pedacinho da história. Eu não usava o livro para leitura, nunca o abria para ver suas imagens, nunca o manuseava. Mesmo esquecido numa pilha no cantinho do escritório neste processo de faxina que durou algumas semanas, senti culpa da mordida. Estava decidido, o encontro foi inevitável na experiência: a culpa encontrou o livro como objeto e a minha cachorra Nori.

Como eu não o poderia comer, ataquei aos poucos sua lombada. A cola, já quase inexistente, soltou o maço de folhas com um pequeno puxão. A linha da encadernação foi cortada, e as folhas soltas da estrutura. Senti saudades dos estudos do mestrado, sobre Manuscritos medievais, sobre o corpo do livro. Este corpo, que eu fragmentava, que estava morto, aos poucos ganhava vida. As imagens tornaram-se mais aparentes, amontoadas sobre o chão. Nori, encantada pelo processo, se aproximou, devagarinho, e, aos poucos, já estava dentro do livro, a percorrer as páginas, a brincar com as folhas.

Figuras 4 e 5. Nori comeu a arte, 2018. Fonte: arquivo da autoria.



Meu livro comeu a Nori. Meu, porque a partir daquele momento de abertura, o livro

6 Para a composição deste artigo buscamos maiores informações sobre a coleção que não haviam entrado em questão dentro do processo criativo: Sábato, Ernesto (dir.). Nosso Universo Maravilhoso. 5volumes. Rio de Janeiro: Brasil-lê, s.d. No caso, os quatro livros que possuo são os volumes 1, 2, 3 e 5. Ernesto Sábato assina como “diretor” e Eugênio Hirsch como “diretor artístico”.

tornou-se parte de minha experiência e não poderia mais ser apagado. Os questionamentos anteriores que havia feito, durante a faxina, sobre este livro incluíam a desconfiança sobre seu conteúdo escrito hoje inapropriado, no sentido didático, o uso de imagens sem legendas e o peso de uma tradição que nos perturba todos os dias quando um docente entra em sala de aula. O que não foi visto, o que ficou apagado, o que ficou censurado na seleção tão restrita de um Universo Maravilhoso? O que fazer com um livro que tem um peso de história, um peso de tradição, um peso do tempo, e que ele não serve mais como um livro?

Estes questionamentos ainda se mantêm, contudo, o livro já é outro. Ele encontrou seu lugar dentro do processo criativo. O apagamento da história deu corpo às penumbras visuais da fotografia no registro de dilaceramento. Dilacera-se o livro como quem se dilacera de culpa. Corta, rasga, fotografa, monta, enquadra, sobrepõe, observa, anota, pisa, fotografa, constrói. A produção poética traduz os encontros daquilo que está no cerne da questão, daquilo que sempre se acredita estar externo. O ritmo do vídeo é tão acelerado quanto o coração daquele que se culpa. Acelera e atropela o contexto, ignora que ao redor de uma ação, há toda uma problemática profunda de vivências. Ignora-se, mas, ao mesmo tempo, afirma-se, pois a culpa é seguida de dúvida. Sou culpada. Sou culpada?”

Considerações finais

“O que fazer com um livro que tem um peso de história, um peso de tradição, um peso do tempo, e que ele não serve mais como um livro?” Esta frase, retirada da crítica do processo, nos conecta às várias mudanças dentro da História da Arte e da Arte Educação, tema central do diálogo no debate com os alunos sobre esta e as outras produções poéticas.

O que fazer com a nossa docência, quando ela agrega o peso de tradições, falhas, pesquisas específicas, que ocupam a maior parte de nossas energias para o debate, e memórias não deixa de se acumular? Como não nos esquecer de que já fomos estudantes? Para professores artistas, quais as diferenças entre os parâmetros utilizados para a crítica que fazemos ao nosso próprio processo criativo e aquela que direcionamos para nossas turmas? Do que nos sentimos culpados em nossa formação?

Responder à essas perguntas é um modo de não permitirmos que os processos poéticos se afastem dos métodos que permitem o seu estudo, compreensão e manutenção de sua relevância para a Educação. A proposta avaliativa aqui apresentada pede um esforço de envolvimento profundo por parte do docente para que os três eixos práticos se entrecruzem e se realizem. Com o sinalamento do cotidiano e deliberação de elementos de interesse, que podem ser apresentados em texto, a experiência de desenvolvimento de uma proposta poética a partir de um conteúdo sobre o qual não se tem controle e a análise pessoal, através da crítica de processo (texto de artista), problemáticas fundamentais das produções atuais de arte são inseridas numa prática teórica. A efetividade de tal espécie de proposta dependerá, sempre, da capacidade de docentes e alunos de se voltarem sobre si mesmos em diálogo com o outro.

O sentimento de culpa permeia a construção da história, mas, voltamos sem culpa para um

novo contar de nossas histórias.

Referências

ABREU NETO, Virgílio de Barros. A tomada da palavra. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016, p. 0-185. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/22341>. Acesso em: 28 dez. 2024.

BASBAUM, Ricardo. Além da pureza visual. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BUTI, Marco. 8.03: A Arte na Universidade, A Universidade na Arte . ARS (São Paulo), [S. l.], v. 7, n. 14, p. 112–129, 2009. DOI: 10.1590/S1678-53202009000200009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/3056>. Acesso em: 28 dez. 2024.

CHAGAS, Tamara Silva. Da crítica à nova crítica: as múltiplas incursões do crítico-criador Frederico Moraes. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2012, p. 0-159. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2094>. Acesso em: 28 dez. 2024.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico. ARJ – Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1–17, 2014. DOI: 10.36025/arj.v1i1.5256. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256>. Acesso em: 28 dez. 2024.

HEINICH, Nathalie. Práticas da Arte Contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico. Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 373-390, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/mR8Qvdt4MMns5PTN6pkQvqC/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

HIPÓLITO, Rodrigo; PEDRONI, Fabiana. ‘RE-vivo dito’ e ‘Saci Urbano’ pensados através dos conceitos de Señalamiento, Discontinuidad e Deshabitación. In: Anais do 7º Colóquio de Arte e Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo: Há um Lugar Para a Arte?. Vitória, ES: Proex-UFES, 2019. v. 1. p. 721-732. Disponível em: <https://notamanuscrita.com/2019/12/11/re-vivo-saci-urbano/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MORAIS, Frederico. Artes plásticas: a crise da hora atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

PEDRONI, Fabiana. Nori comeu a arte, 2018. Disponível em: <https://notamanuscrita.com/2020/04/16/culpa/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

PEDRONI, Fabiana; HIPÓLITO, Rodrigo. Nota Manuscrita: Processo Criativo como Processo de Pesquisa. In: Anais do 7º Colóquio de Arte e Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo: Há um lugar para a Arte?. Vitória, ES: Proex-UFES, 2019. v. 1. p. 313-323. Disponível em: <https://notamanuscrita.com/2019/11/06/nota-processo-pesquisa/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

SÁBATO, Ernesto (dir.). Nosso Universo Maravilhoso. 5volumes. Rio de Janeiro: Brasil-lê, s.d.

VIGO, Edgardo Antonio. Manifiesto primera no-presentación blanca. Ramona 76, Revista de Artes Visuales, Buenos Aires, pp. 13-14, nov. 2007.

DO “BAIRRO É NOSSO!” ÀS “PAREDES DAS MARAVILHAS”: PESQUISAS BASEADAS NAS ARTES, PEDAGOGIA CRÍTICA E INTERVENÇÃO SOCIAL EM PORTUGAL E NA ITÁLIA¹

*Sofia Sousa
Tommaso Farina
Paula Guerra*

Resumo

Este artigo é o resultado de uma parceria e cruzamento disciplinar, orientado para a intervenção social através das artes. Nesse sentido, utilizámos uma etnografia multi-situada (BARBOSA ET AL., 2020), ou seja, focámo-nos no estudo de dois casos empíricos distintos, um em Portugal e outro em Itália, com o objetivo de compreender e enfatizar como a sociologia e a pedagogia crítica podem ser complementadas por práticas artísticas, mais especificamente através do uso, aplicação e análise de investigação baseada em arte, promovendo assim meios mais eficazes de intervenção e compreensão da realidade social vivida e experienciada por diferentes atores sociais, mas também pelos investigadores. Para o caso português será apresentada a iniciativa "O Bairro é Nosso!" e, para o contexto italiano, o projeto "Alice In Wonder Wall", ambos direcionados para jovens de diferentes origens e com diferentes experiências.

Palavras-chave:

Pesquisas baseadas nas artes, pedagogias críticas, juventude, intervenção social

1. Pesquisas baseadas nas artes e pedagogias críticas. Uma visão geral sobre os estudos de caso portugueses e italiano²

Como a pedagogia crítica e a sociologia se conectam? Esta foi a pergunta que norteou a redação deste artigo. Para oferecer uma resposta, é importante destacar o escopo deste artigo. Assim, propomos o cruzamento de duas perspetivas europeias do Norte Global: a portuguesa e a italiana, sobre os benefícios, vantagens, consequências e dificuldades da utilização das práticas artísticas, como meio de inclusão e intervenção social, mas também

1 Este artigo faz parte da bolsa individual de doutoramento intitulada "Todos os Mundos no Porto. Mulheres migrantes, artes e ativismo no Portugal contemporâneo", financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) com a referência 2021.06637.BD (DOI: 10.54499/2021.06637.BD)

2 Este capítulo é a tradução para português da seguinte publicação científica: SOUSA, Sofia; FARINA, Tommaso; GUERRA, Paula. Turning life into art and art into a way of life: a cross-country perspective about art-based research, critical pedagogy, and social intervention. *Education Sciences & Society*: 1, 2022, 2022, 68-90.

como ferramenta de investigação científica. Utilizando uma metodologia qualitativa, apresentaremos, discutiremos e analisaremos dois estudos de caso: 1) o Workshop "O Bairro é Nosso!"³, um conjunto de iniciativas artísticas realizadas entre maio e junho de 2021, em Portugal, mais concretamente na cidade do Porto, junto de jovens que não trabalham, não estudam ou não frequentam um curso de formação (NEEF/NEET), residentes num dos bairros sociais mais desfavorecidos e estigmatizados da zona norte do país, nomeadamente o bairro do Cerco do Porto; 2) um projeto de street-art/graffiti planeado como intervenção socioeducativa e experiências sociais de co-design urbano, que ocorreu na área metropolitana de Roma, em 2015. O projeto, chamado "Alice In Wonder Wall"⁴, envolveu um grupo de 20 alunos de diferentes turmas do Instituto Integral "Gandhi", no bairro marginalizado de San Basilio, em Roma.

Tem sido dada crescente importância à incorporação das práticas artísticas como metodologia, razão pela qual Fisher e Phelps (2006) consideram que as práticas artísticas podem ser entendidas como um veículo essencial na dinâmica emergente da pesquisa-ação. Ao mesmo tempo, a investigação baseada na arte é também promotora do envolvimento cívico; um símbolo de cidadania ativa (REASON & BRADBURY, 2001). Pensando a pesquisa baseada na arte e a educação baseada na arte, concordamos com Carvalho (2017), quando o autor afirma que a participação cívica não pode ser apenas teoricamente prevista, ou seja, essas formas de participação devem ser analisadas a partir de atividades, comportamentos e iniciativas realizadas em contextos geográficos – e por vezes digitais –, tomando as comunidades como ponto de partida. Além disso, no âmbito deste artigo, arriscamo-nos a afirmar que a pesquisa baseada na arte é um meio de melhorar as práticas de cidadania, mas também um veículo de fomento de vínculos comunitários que, por sua vez, potencializam discussões e reflexões em torno de problemas sociais específicos.

Para Murdoch III et al. (2016) o termo pesquisa baseada na arte é substituído pelo desenvolvimento orientado para a arte; uma substituição que vem da crença de que as artes têm um papel determinante no desenvolvimento comunitário, no sentido em que facilitam as interações sociais, a ação coletiva e o fortalecimento dos laços sociais. Assim, e tendo em conta os nossos estudos de caso, considerámos pertinente mencionar que as políticas de desenvolvimento orientadas para a arte são motivadas por uma variedade de abordagens e fatores, o mais comum dos quais diz respeito ao desenvolvimento comunitário, incluindo aprendizagens e formas informais de educação. A perspetiva do desenvolvimento comunitário adota uma abordagem que assume que as artes são um fator de criação de benefícios sociais, mas também como promotores de um desenvolvimento equitativo. O Workshop "O Bairro é Nosso!", levado a cabo pelos investigadores portugueses, pretendeu ir mais longe, e envolver os residentes nas suas comunidades, mas também promover o envolvimento daqueles

3 Este workshop, integrado no projeto CANVAS - Towards Safer and Attractive Cities: Crime and Violence Prevention through Smart Planning and Artistic Resistance, foi apoiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do Programa COMPETE 2020 e recebeu financiamento do projeto POCI-01-0145-FEDER-030748.

4 Esta experiência social de co-design urbano foi planeada e desenvolvida pela Associação Cultural W.A.L.L.S., em colaboração com a Cooperativa Sociale Integrata A.r.l. Ampio e a Cooperativa Sociale Eureka Onlus.

que estavam fora da comunidade, uma vez que o princípio era o de que a capacidade de ação coletiva se constrói em conjunto, nomeadamente a partir de processos de cocriação (ANDROUTSOS & BRINIA, 2019).

Para Engelchin et al. (2019), o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem as formas pelas quais as artes podem ser usadas – dentro da educação formal e informal – ainda merece ser mais explorado, e é essa lacuna que temos procurado resolver. Além disso, os autores argumentam que a principal lacuna se concentra no estudo dos processos de coprodução e cocriação, de natureza social. Os autores partem da ideia de que a arte, como sujeito de análise, pode ser entendida como um método de institucionalização da mesma, afirmando-a como veículo de comunicação pessoal e coletiva, uma vez que permite e institui o uso de símbolos, imagens, metáforas, experiências e sentimentos como expressão indireta de uma realidade social (FOSTER, 2007). Ao nos referirmos às potencialidades da pesquisa baseada na arte, queremos demonstrar as maneiras pelas quais – em nossos estudos de caso – a arte (imagem, música, performance, entre outros), foi descolada de visões estáticas e sem voz. Quisemos mostrar as várias noções e perspectivas relacionadas com o ato de estar com arte (THOMSON & DAVIES, 2019). Desta forma, cogitamos que a arte tem impactos diretos nos corpos e nos atos dos agentes sociais, uma vez que sentimos antes de pensar e refletir sobre o que estamos vendo, assim, a este nível, pode-se estabelecer uma comparação com a música, que, como a pintura ou o graffiti (por exemplo), primeiro provoca sensações e depois permite o pensamento ou reflexões, ou seja, promove o envolvimento comunitário e cívico, dentro de um estado de afetividade.

A pensar no contexto português, o bairro do Cerco do Porto foi inaugurado na década de 1960 e desde então tem sido um dos maiores distritos de habitação social da cidade do Porto, mais precisamente na freguesia de Campanhã⁵. Na verdade, é atualmente um dos mais populosos. Inicialmente, foi construído para atender às necessidades habitacionais da cidade, no entanto, rapidamente se tornou um espaço geográfico e social marcado pela incerteza, estigma, precariedade, criminalidade e exclusão social (SOUZA, 2018; GUERRA, 2002). Nesse sentido, do ponto de vista sociológico, acreditamos que esta investigação – nomeadamente o Workshop "O Bairro é Nosso!" – se baseia na utilização de processos expressivos, artísticos e interativos como parte integrante da investigação. Além disso, na perspectiva da pedagogia social, é necessária uma reflexão mais aprofundada sobre as metodologias baseadas na arte e os espaços públicos. Principalmente nesta altura, em que a propagação do SARS-CoV-2 tem inevitavelmente enfraquecido a dimensão social e relacional. O resultado desse enfraquecimento, que diz respeito sobretudo às crianças e adolescentes, que viveram a impossibilidade de lidar com o brincar recreativo (WULF, 2014; FARINA, 2020) durante o isolamento social, inevitavelmente também reflete sobre a área, nomeadamente na paragem forçada das atividades de produção, incluindo o entretenimento cultural e shows ao vivo, havendo uma privação não apenas de espaços e estruturas a preencher, mas também de

5 O vale de Campanhã situa-se na parte mais oriental da cidade do Porto. Segundo Guerra (2002), esta é uma das freguesias mais desfavorecidas do concelho do Porto, marcada por elevados níveis de pobreza e outros diversos problemas sociais.

conteúdos com os quais animar as próprias estruturas sociais (DELUIGI, 2010).

Talvez seja importante agora recorrer a esses artistas, a esses trabalhadores e profissionais, para uma comparação das suas práticas. Estes artistas não falavam com a crítica nem com a elite. Falavam com famílias, trabalhadores, comerciantes, sem-abrigo; Falavam com padres, idosos, políticos, imigrantes, serviços locais de turismo, associações, voluntários e transeuntes. Estes são os seus públicos. Estes são os seus clientes. Porque estes artistas fazem algo simples: falam com as pessoas. A partir daqui, foi feito um apelo aos decisores políticos para que não subestimassem, no longo processo de recuperação, a importância das artes e da cultura, incluindo os eventos com artes performativas, e que não caíssem na armadilha de os relegar para o "tempo suspenso" (CORSI, 2020) onde a indignidade à nossa socialização é condicionada, penalizada, reescrita, como refúgio para áreas afetivas e cognitivas e o seu contexto original, é a meta-questão que representa a suspensão de todas as suspensões possíveis (CORSI, SUSCA E FARINA, 2020). Pelo contrário, seguindo uma abordagem dialética entre teoria e prática, que constitui o critério regulador fundamental para a epistemologia pedagógica e o trabalho educativo "no campo" (BALDACCI & COLICCHI, 2016), considera-se essencial identificar normas e procedimentos que garantam um desempenho seguro das ocasiões relacionais acima mencionadas, uma vez que reduzir as comunidades a um simples recipiente de lugares, sem cultivar uma dimensão relacional e emocional significa descentralizar o papel das pessoas e reforçar sua real necessidade de interação (PARONI, 2004). Ao mesmo tempo, é importante mencionar que a pesquisa baseada na arte – como a educação baseada na arte – se concentra principalmente no processo de pesquisa, e não tanto no produto, portanto, há uma necessidade de reflexividade constante.

Para Seregina (2019), associadas à pesquisa baseada na arte estão as mídias visuais como fonte alternativa de pesquisa, como o uso de fotografias e ilustração. Embora os sociólogos já tenham uma tradição de usar métodos visuais (photovoice, etnografia, entre outros), é importante questionar por que só agora esses métodos estão atingindo um público mais amplo (ROSE, 2014): uma das explicações refere-se ao uso de tecnologias de forma intensificada. Ao mesmo tempo, o conceito de cultura visual também tem vindo a ganhar interesse ao longo dos anos – e as práticas artísticas – fomentando a cidadania e a intervenção na juventude, devido ao potencial das tecnologias digitais em relação aos métodos visuais, ganham força. No entanto, numa época em que a difusão dos novos media envolve também as classes sociais mais frágeis, mais pobres e menos letradas, é urgente refletir não só sobre o potencial das tecnologias digitais, mas também sobre os perigos que estão por detrás de uma utilização incorreta das mesmas. Nesse sentido, a lição de Paulo Freire (1968) é exemplar e não deve ser esquecida, mas sim relida à luz das características da sociedade contemporânea. De facto, lembra que a democracia e a igualdade não são inatas no homem, mas são fruto da educação, e é preciso começar pelos oprimidos e pelos mais fracos, ajudando-os, antes de tudo, na compreensão de seus direitos e na emergência de lutar para conquistá-los (FREIRE, 2017). O pedagogo brasileiro, no final da década de 1960, concedeu o processo educativo como um ato de depósito contínuo de conteúdos, trazendo-o de volta ao que ele mesmo definiu como uma conceção "bancária" de educação, cuja principal preocupação era evitar

a inquietação, conter a impaciência, mistificar a realidade, evitar o desvelamento do mundo para adaptar o homem (FREIRE, 2017). Qualquer pessoa pode traçar um pensamento paralelo sobre o que está acontecendo hoje com o uso de novas mídias, acrescentando, no entanto, um nível adicional de complexidade. De facto, a informação a que todos temos acesso todos os dias é potencialmente infinita, assim como a informação que recebemos e que devemos necessariamente filtrar, seleccionar, metabolizar. Um enorme desafio, especialmente para aqueles que não são precocemente educados na leitura crítica de conteúdos e mensagens mediadas. Assim, mais uma vez, o risco é que, onde há pobreza educacional, os jovens, atingidos por uma onda de "fragmentos do mundo", transformem esses mesmos fragmentos em conteúdos de consciência.

2. Métodos

Em primeiro lugar, importa referir que este capítulo está em consonância com o exercício de uma etnografia multissituada (BARBOSA ET AL., 2020) – entre Portugal e Itália – cujo objetivo está relacionado com a compreensão da dinâmica de intervenção institucional e espaço-temporal de duas populações, e das suas formas de apropriação e de significação dos territórios, através das artes. Assim, os nossos objetivos são duplos, ou seja, em primeiro lugar, queremos avaliar como a arte ou as práticas artísticas comunitárias podem servir as ciências sociais, no sentido em que podem ser entendidas como uma metodologia, uma ferramenta, um recurso e uma produção e, por outro lado, pretendemos investigar como as artes, em dois contextos geográficos, históricos e sociais, assumir um papel importante na conceção de estratégias de intervenção para os jovens e nos planos de promoção da inclusão social. Na secção seguinte, apresentaremos e refletiremos sobre nossos estudos de caso (CRESWELL ET AL., 2007).

Focando no Workshop "O Bairro é Nosso!", podemos imediatamente constatar que se baseou na utilização de uma metodologia qualitativa, assente numa lógica de investigação-ação e de prevenção-ação. O foco deste Workshop foi a utilização da investigação baseada na arte para reduzir e instituir os sentimentos de insegurança relacionados com o bairro do Cerco do Porto e quebrar o estigma associado aos jovens NEET. Avison et al. (2007), afirmam que a pesquisa-ação institui a colaboração entre os pesquisadores e o objeto de estudo. De facto, como pesquisadores, queríamos ser parte ativa na promoção de mudanças estruturais, a partir do que Clark (1972) chama de stock de conhecimento das comunidades. A pesquisa baseada na arte, nesse contexto, emergiu como o meio pelo qual se tornou possível promover a intersecção entre os níveis interpessoal e social de inclusão (GUERRA & SOUSA, 2022).

Dentro do Workshop, foram realizadas iniciativas artísticas relacionadas à música, graffiti e fotografia, e também foram alcançados dois marcos participativos. A primeira foi a visita da equipa de investigação ao bairro, e a segunda foi a sessão final de apresentação dos resultados das iniciativas destes jovens na Universidade. Talvez este segundo marco tenha sido o mais relevante, pois para esses jovens foi o primeiro contato com uma universidade e com o meio académico. As iniciativas tiveram início em maio de 2021, e ocorrem semanalmente,

sob o formato de residências artísticas. Relacionando nosso discurso com a pesquisa-ação, é importante mencionar que as atividades, os conteúdos artísticos, a programação e outros aspetos formais e informais foram estabelecidos, não numa lógica de baixo para cima, mas de lado. Inicialmente, o nosso objetivo era trabalhar apenas com jovens NEET do bairro do Cerco do Porto, no entanto, cedo percebemos que se o nosso objetivo era contrariar a estigmatização, bem como contrariar os estereótipos que consideravam este espaço como sendo inseguro, deveríamos abrir as iniciativas a todos os interessados em participar. Além de trabalharmos com jovens do bairro do Cerco, contámos com a participação de jovens institucionalizados num centro juvenil, porque um dos nossos mentores artísticos convidados⁶ para a oficina de cypher, trabalhou nesse centro. Assim, durante as iniciativas – que terminaram em junho de 2021 – trabalhamos com 15 jovens NEET com idades compreendidas entre os 14 e os 22 anos de Portugal, Brasil, Sudão, Marrocos, Angola e Colômbia, criando assim uma dinâmica multicultural que teria sido difícil de concretizar se nos tivéssemos limitado aos jovens residentes no bairro do Cerco do Porto. Na secção seguinte deste artigo, vamos apresentar uma das iniciativas realizadas: a montra da OUPA! Grupo, realizado durante o Workshop, que teve por base um mini-concerto comunitário organizado numa lógica de co-criação -, realizado na OUPA! Associação, no bairro do Cerco do Porto, e dirigida aos jovens que participaram nas iniciativas, mas também a outros jovens do bairro, com o intuito de revelar o poder da música como forma de resistência (GUERRA, 2020a) e de intervenção social. Assim, propomos uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977) das letras das canções escritas pelos jovens mentores da OUPA! Grupo, porque acreditamos que a música pode ser uma arma pedagógica (GUERRA, 2020b), bem como assumir-se como motores de resistência, contestação e afirmação coletiva. O que pretendemos avaliar é que a arte – neste caso a música – pode (e deve) ser vista como um elemento fundamental para a prossecução da investigação em sociologia e pedagogia crítica.

Segundo Richard Schechner (2014), a prática da performance art e as teorias da performatividade estão intimamente relacionadas. Muitos artistas performáticos trabalham sozinhos, confundindo o artista e a obra de arte. A performance a solo é um "one and only", o artista – por vezes no literal e figurativamente – é um "original", criador e objeto criado. Um dos temas recorrentes na performance art é a construção da identidade. A pergunta que a arte performática muitas vezes faz, às vezes respondida, às vezes deixada pendurada, é: "Quem é essa pessoa fazendo essas ações?" (pp. 158-162). A arte performativa evoluiu até certo ponto a partir da pintura. Portanto, ao contrário do teatro, da dança e da música, muita arte performática foi e é obra de artistas individuais usando seu próprio eu – corpos, psiques, cadernos, experiências – como material. Referindo-se a ruas, ambientes urbano-metropolitanos ou não estruturados, hoje os artistas de rua convergem em ideias e projetos de planeamento participativo.

A elaboração de tais projetos é muitas vezes feita com o envolvimento igualitário dos

6 Estamos a falar de Daniel Figueiredo, também conhecido pelo seu nome artístico \$tag One, um rapper do bairro das Cabanas que já tinha uma relação próxima com os membros da OUPA! Associação Cerco. \$tag é conhecido por sua música voltada para a comunidade, o bairro e os jovens. Mais informações em: <https://www.instagram.com/stagone4435/>

usuários ou atores, através de espaços e momentos de planeamento, com as pessoas técnicas e/ou administrativas das administrações públicas. A definição remonta à palavra inglesa *partnership*, emprestada das ciências políticas e sociais da escola anglo-saxónica. O objetivo da colaboração entre os atores sociais é a prossecução de um objetivo social, que tem repercussões positivas na comunidade local. Segundo Raymond Lorenzo (1998), o planeamento participativo é um processo educativo. Fazer com que pessoas diferentes trabalhem em conjunto permite, para o conhecimento mútuo, a compreensão dos diferentes problemas. Tudo contribui para o crescimento do sentimento de pertença a uma comunidade local.

Uma forma de planeamento participativo que pode ser considerada também uma forma de arte contemporânea é a perspetiva dos experimentos sociais de *co-design*. Com o objetivo de combinar investigação teórica e aplicações práticas, alguns (não muitos) grupos de trabalho neste sector científico conseguiram assumir uma posição fortemente pedagógica, como demonstra a experiência iniciada no grande bairro de San Basilio, em Roma. A metodologia de pesquisa adotada consiste na participação de urbanistas, engenheiros, antropólogos e sociólogos em um grupo de trabalho, e integra estudos que "emprestam" (e, portanto, talvez não os utilizem de forma totalmente ortodoxa) abordagens da sociologia e da antropologia (por exemplo, o uso de histórias de vida e entrevistas em profundidade, trabalho de campo, observação participante, pesquisa-ação) e as integra com métodos tradicionais ou inovadores que investigam espaços (CELLAMARE, 2011). Esta abordagem multidisciplinar é utilizada para reforçar a riqueza representada pela rede existente de instituições e intervenientes locais. O objetivo é criar uma visão comum e partilhar meios e métodos, respeitando as particularidades de cada um. Será dada especial atenção à escuta das pessoas, não apenas como "recetoras" de um serviço, mas como intervenientes em iniciativas planeadas e ativadas, tendo em vista uma reapropriação positiva do território, bem como o bom uso e cuidado do mesmo.

3. Rodeados de arte: a música como epítome da resistência da juventude contemporânea

Desde a década de 1990, este bairro social tem sido alvo de várias e diversificadas intervenções urbanas e políticas⁷, no entanto, nenhuma delas teve efeitos significativos a longo prazo. Historicamente, as iniciativas de intervenção política e social levadas a cabo para este território têm-se centrado apenas em aspetos arquitetónicos, deixando assim de lado as populações, sobretudo as mais jovens. Anos mais tarde, em 2013, surgiu uma iniciativa política com o intuito de romper com esta história de intervenções, falámos do Programa Cultura em Expansão⁸, uma iniciativa que surgiu com o objetivo de promover a intervenção e a inclusão social através das artes. Este programa - uma iniciativa da Câmara Municipal do Porto - nasceu

7 O principal plano de intervenção urbanística que pode ser destacado é o URBAN, um plano de melhoramento, destinado ao Vale do Campanhã. Este plano foi uma iniciativa levada a cabo pela Comissão Europeia e assentou num conjunto de objetivos e eixos de ação, entre os quais se destacam a dinamização local, a promoção de equipamentos polivalentes e inovadores, a requalificação e gestão urbana e ambiental, a comunicação e a visibilidade local.

8 Disponível em: <https://www.culturaemexpansao.pt/>

numa altura em que, em Portugal, as políticas culturais eram extremamente valorizadas. Além de promover a inclusão social, o programa visava proporcionar uma oferta cultural em toda a cidade, dos centros urbanos às periferias, como foi o caso do bairro do Cerco do Porto. Em 2015, a OUPA! foi criado e incluído no Programa Cultura em Expansão, com o objetivo de conciliar os jovens NEEF⁹ (FERREIRA ET AL., 2017) com as artes. Desde então, estes jovens que têm feito parte da OUPA!¹⁰ Nunca mais abandonou a música, e a música nunca mais os abandonou, aliás, tornou-se o seu principal veículo de atuação dentro da comunidade, servindo para valorizar o bairro e os seus jovens, contrariando os estigmas e preconceitos que lhes são impostos. De facto, no final do programa, estes jovens mantiveram a OUPA! tendo aberto uma Associação que funciona como um estúdio comunitário para jovens e, além disso, estes jovens foram nossos parceiros no planeamento, organização, divulgação e execução das iniciativas artísticas do Workshop "O Bairro é Nosso!".

Nielson (2011) afirma que o hip-hop, mais especificamente o rap, tornou-se - desde o seu surgimento - o hino da resistência juvenil e das populações étnicas, desfavorecidas e estigmatizadas. Embora esta afirmação seja feita em relação ao contexto norte-americano, Portugal não escapa a esta caracterização. De facto, grupos como os Dealema¹¹ ou os Mind Da Gap¹² marcaram as gerações mais jovens dos anos 1990, colocando o rap do Porto no mapa, enquanto abordavam temas como o estigma associado aos bairros sociais, a delinquência juvenil, as questões políticas, económicas e sociais ou a violência policial. Desde a década de 1990, vários críticos apelidaram o rap de "cultura de resistência", como expressão e prática artística que revelou o enorme potencial da música para se assumir como linguagem de libertação (ROSE, 1994). Inevitavelmente, com o tempo, o rap passou a ser visto como uma forma de denúncia da exclusão social e do estigma e veio sintetizar a narração dos modos de vida dos jovens nos bairros sociais. No entanto, à medida que o rap se afirmava como uma cultura de oposição (MARTINEZ, 1997), a sua capacidade crítica, contestatória e pedagógica perdia-se numa névoa de estigmas e rótulos, potenciados pelos media. Assim, questões como delinquência, violência, criminalidade e vandalismo, tornaram-se as pedras de toque em relação à cultura hip-hop, em geral, e em relação ao rap, em específico. Apesar da veracidade da criminalização social e mediática do rap - principalmente quando feito

9 O conceito NEEF é específico de Portugal e refere-se a jovens que não estão no mercado de trabalho nem no sistema de ensino formal.

10 O OUPA! é composto por vários jovens artistas NEET. Atualmente, o grupo é uma referência no âmbito das intervenções artístico-comunitárias em Campanhã e no Porto. Para mais informações, consultar: <https://www.facebook.com/oupacercos>.

11 Grupo que representa o hip-hop portuense desde 1996, o que faz deles um dos mais antigos grupos de hip-hop portugueses. Começaram com a fusão de 2 projetos Fator X (Mundo e Dj Guze) e Fullashit (Fuse e Expeão), no entanto conheceram o "5º elemento" Maze, e todos juntos formaram o Dealema que está ativo há 20 anos com o mesmo line-up. Mais informações em: <https://www.dealema.pt/biografia/>

12 Eram um grupo de hip-hop da cidade do Porto, composto por nomes de referência como Ace e Presto e Serial (produtor). Começaram em 1993, ainda como Da Wreckas. Em 1994, gravaram sua primeira demo como Mind da Gap e imediatamente causaram um grande impacto na cena, alcançando o número um no programa Rapto de José Mariño com a faixa "Piu-Piu-Piu". O seu disco de estreia foi em 1997, com Sem Cemitérios, e foi sem dúvida um momento importante para o hip hop português, ainda numa fase inicial na altura. Mais informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mind_da_Gap

em relação aos bairros sociais - o certo é que ele nunca parou de resistir e se reinventar e, atualmente, continua sendo o epítome da resistência juvenil (REN & FEIXA, 2021). Na verdade, até nos arriscamos a afirmar que, desde a década de 1990, as instituições sociais perceberam o potencial do rap como forma de intervenção social.

Focando no nosso objeto de estudo - o OUPA! Projeto Cerco/grupo artístico- podemos constatar que ao longo das várias conversas que tivemos com os seus membros, ficou claro que estes jovens têm consciência de que não têm as mesmas oportunidades educativas, laborais e de vida que os jovens que não vivem em bairros sociais. Para os membros da OUPA! e especialmente para Ricardo¹³ – o representante do grupo – desde cedo que o rap se assumiu como um meio capaz de construir um novo mundo de oportunidades, diferente e independente daquelas que lhe são social e politicamente inacessíveis. Além disso, o desânimo e descrença destes jovens em relação aos projetos de intervenção social também se tornou evidente, pois até à data, poucos projetos tiveram em consideração as necessidades dos jovens, os seus interesses e gostos, ou seja, existe uma história - no bairro do Cerco do Porto - de atividades de projeto baseadas numa lógica top-down. E como se expressa essa revolta? Através da música. Olhando para o caso específico das práticas artístico-musicais da OUPA! torna-se impossível não enquadrar o rap como uma materialização de um espectro mais amplo de artes comunitárias (LAWTON, 2019). A música “Rótulos e Preconceitos”, de 2016, foi uma das músicas selecionadas pelo grupo para ser alvo de apresentação durante o mini show. A escolha desta canção baseou-se claramente na sua componente pedagógica, uma vez que pretende contrariar e denunciar os rótulos e estigmas sofridos e vividos pelos jovens que participaram no Workshop (ver figura 1). Na letra podemos ler os seguintes versos:

Desperta a tua consciência, podes ser o rotulado
Vive numa só essência
Respeita para ser respeitado
Não importa se és agarrado, bandido ou advogado
Doutor, homem penteado
Se vem a pé ou de carro (...)
O que eu posso dizer, isso a mim interessa pouco (...)
Aqui são todos iguais, sem diferenças parentais
Processos judiciais ou problemas conjugais (...)
Seja negro, gordo ou bi
Fake, dread ou wanna be (...)

13 Cumprimos as orientações incluídas na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2000/C364/01), especialmente no que diz respeito ao artigo 8.º "Proteção de dados pessoais", incluindo qualquer informação, privada ou profissional, relativa a uma pessoa singular identificada ou identificável (artigo 2.º, alínea a), da Diretiva 95/46/CE da UE). Cumprimos ainda as orientações constantes do Regulamento Geral de Proteção de Dados n.º 2016/679. A recolha, tratamento, gestão e exploração de dados basear-se-á também nas orientações previstas nos Códigos Deontológicos da Universidade do Porto, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, da Associação Portuguesa de Sociologia, da Associação Internacional de Sociologia e da Associação de História Oral e do Conselho Internacional de Arquivos. Além disso, o Código de Ética da Associação Internacional de Sociologia e a Declaração de Ética da Associação Americana de Antropologia também serão reconhecidos. Além disso, temos o consentimento expresso da pessoa em questão para o uso do seu nome real.

Mostra aquilo que há em ti, sê livre e sem vergonha
Liberta-te dos preconceitos, porque qualquer um de nós sonha
(OUPA! Cerco, "Rótulos e Preconceitos", 2016)

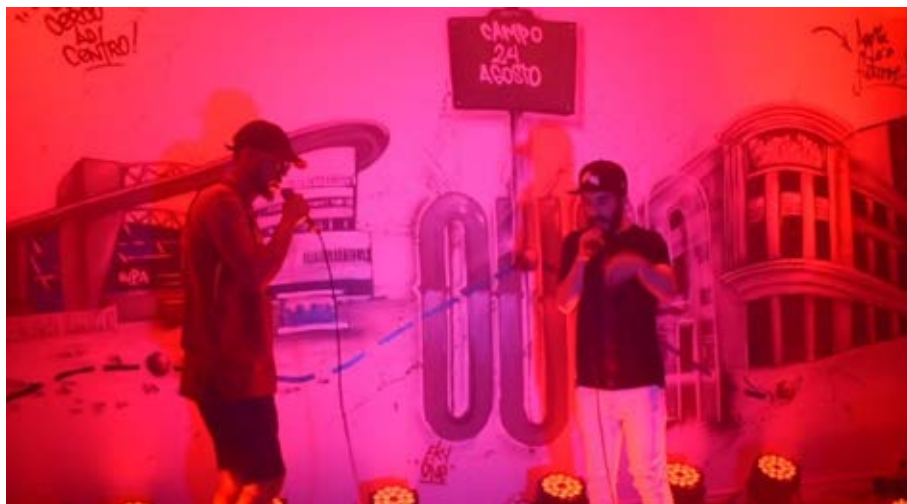


Figura 1: OUPA! (Ricardinho e Drunk Nigga) em performance, durante o mini-concerto no âmbito do Workshop "O Bairro é Nosso!", na OUPA! Associação, no bairro de Cerco do Porto, em 2021.

Créditos das fotos: Sofia Sousa.

Além de podermos ver nestas letras a revolta contra os estigmas impostos, sobretudo quando dizem que qualquer indivíduo pode ser vítima de rótulos e preconceitos e não apenas os moradores de bairros sociais, podemos ver também um aspeto colaborativo e pedagógico, no sentido em que a canção transmite a mensagem inclusiva e empoderadora da população, ou seja, visa inspirar os jovens a abandonarem estes rótulos, incentivando-os a sonhar e a ter objetivos pessoais, não se resignando aos processos de hétero-exclusão; processos que se materializam em escassas oportunidades de emprego, trabalho precário, dificuldades habitacionais, pobreza, ensino e educação, entre outros. Com efeito, esta música marca uma diferença entre o sistema de aprendizagem formal e informal. O rap em específico, e a música em geral, podem ser vistos como educação não formal, no sentido de que, neste contexto espaço-social, emergem como resposta a diferentes demandas juvenis dentro e fora do contexto escolar. Se antes a educação não formal era vista apenas como uma alternativa programática à educação formal, hoje surge como resposta a problemas sociais e, do nosso ponto de vista, as diversas expressões artísticas - relacionadas com a educação não formal - devem atuar em complementaridade com a programação educativa formal, pois só assim poderemos dar respostas adequadas às necessidades dos jovens.

Outro aspeto das artes comunitárias para a educação é que elas abordam diretamente os ambientes de base, ou seja, a arte serve a um interesse público, como questões de responsabilidade cívica ou cidadania ativa. Na música citada acima, o sexismo e o papel da

mulher na sociedade também são abordados: "O lugar da mulher é na cozinha". Na verdade, isso é mais premente porque neste bairro ainda estão muito presentes as tradicionais divisões de papéis de género, em que as mulheres não trabalham e se resignam ao papel de cuidadoras do espaço doméstico e dos filhos (SOUSA, 2018)¹⁴. Ao mesmo tempo, na música em análise, temas como a violência doméstica também são abordados, quando cantam "por que você bate na mulher na sua frente?". De facto, este foi um tema muito sensível para os jovens que participaram no Workshop, uma vez que alguns deles tiveram familiares detidos por homicídio e, na maioria dos casos, testemunharam situações de violência doméstica. É desta intersecção e identificação de experiências pessoais com a música e uma prática artística que, no nosso entendimento, emerge a importância de associar a sociologia à pedagogia e à arte.

Em Lawton (2019), podemos ler que a arte possui a capacidade de moldar os poderes humanos, adaptando-os e colocando-os ao serviço da sociedade, o que nos faz ver as produções musicais da OUPA! como forma de educação artística de base comunitária (ULBRICHT, 2015); algo que reside no facto de estas produções potenciarem o envolvimento da comunidade, as experiências de auto e hétero aprendizagem e a intervenção social. O rap aparece aqui como o responsável pela criação de um espaço propício ao discurso e ao diálogo e, no nosso caso, o mesmo não se resignou ao diálogo entre e com os jovens, mas também com a equipe de pesquisa, fomentando processos de cocriação artística (HELGUERA, 2011; HORVATH & CARPENTER, 2020). Com este Workshop e a aplicação da investigação baseada na arte, percebemos que estas técnicas vão além do uso da arte como imagem ilustrativa do que dizemos teoricamente, ou seja, é algo que envolve mais metodologia do que método (KNOWLES & COLE, 2008).

Uma segunda mensagem surgiu durante o mini-concerto, que foi sobre a capacidade interventiva da música. Durante uma breve pausa, os membros da OUPA! falaram sobre a importância da música nas suas vidas, bem como discutiram, as formas como a música os ajudou a atravessar momentos menos bons. A mensagem era clara: a música era a sua forma de perdurar e existir (GUERRA, 2021). Vamos ler um trecho da música "A Música é" (2016),

Música para mim é tudo, e eu provo isso
Meu respirar e é tudo aquilo que eu preciso (...)
Decora o meu nome, pois eu só falo do que eu passo
E como cantor subi ao palco para mostrar esse lado
Pergunta ao meu cota, meu irmão e meu tropa Joca (...)
Então foca o que eu digo, pois a música é o que eu vivo
9 anos casado com ela e com ela me inspiro
Sente a melodia, que me dá força para mais dia
Música é a minha vida que um sorriso ao menos cria
(OUPA!, "A Música é", 2016)

Através da análise desta letra, podemos vislumbrar o que Bank et al (2016) enunciam como PYD

14 De facto, em alguns trabalhos realizados no bairro (SOUSA, 2018) verificou-se que algumas mulheres que tinham cumprido penas de prisão por tráfico de droga o fizeram para ilibar os seus maridos ou companheiros, o que evidencia de imediato o papel que as mulheres ocupam nestes contextos territoriais, sociais e culturais.

(Positive Youth Development). Este conceito parte da ideia de que os jovens e as crianças, mesmo que provenham de contextos sociais e geográficos desfavorecidos, têm apetite pelo sucesso escolar, pelo sucesso pessoal, etc. A letra da canção demonstra como a música serve de plataforma, pois permite a criação de oportunidades para que estes jovens desenvolvam relações sociais significativas, redes de apoio e coesão social. Além disso, é evidente que a música - no caso do OUPA! - permitiu a estes jovens alargar os seus horizontes geográficos, ou seja, envolverem-se em atividades pró-sociais: por exemplo, foram responsáveis por representar Portugal num festival de música na Eslováquia¹⁵. Assim, o desenvolvimento de oportunidades e capacidades por parte desses jovens através da música vai ao encontro do PYD, uma vez que incentiva um desenvolvimento positivo, baseado na capacidade de adaptação às mais diversas situações sociais, ao mesmo tempo em que promove e fortalece a resiliência em relação às experiências negativas (LERNER, 2005): estigma, rótulos, discriminação, pobreza, exclusão, entre outros. Na verdade, isso é evidente nas últimas estrofes da canção.

Focando nas contribuições de Lerner (2005), podemos referir seis características essenciais em relação ao PYD, que se materializam na prática artística da OUPA! grupo, mas também naquilo que foram os principais outputs obtidos com a realização do Workshop. A primeira característica refere-se às competências. Tanto a participação dos jovens na OUPA! e a participação no Workshop "O Bairro é Nosso!" promoveu uma visão positiva das suas capacidades em domínios específicos, neste caso artísticos, técnicos e sociais, tais como como fazer uma batida, escrita criativa, criação de um cavaleiro técnico, como responder a convites de trabalho, entre muitos outros aspetos. Assim, ao levar a cabo iniciativas desta natureza, para além de potenciarmos as competências de cada um destes jovens, estamos também a fomentar outras competências que acabarão por ser transmitidas a outros jovens, criando um ciclo PYD latente, e isto através da música e das artes. Em seguida, as conexões também são estabelecidas; relações com investigadores, jovens, instituições, políticos e outros agentes sociais, e estas refletem-se em intercâmbios bidirecionais. A música também impacta na formação do personagem, pois fortalece o senso de certo e errado; promove a confiança, numa lógica de autoestima, contrariando os frequentes processos de autoexclusão. São também visíveis os impactos no cuidado e na compaixão, uma vez que a música promove a empatia pelo outro, bem como a capacidade de ver fora de si e abraçar a diversidade e, em paralelo, a música permite que os jovens se envolvam e contribuam para a (re)construção de ambientes sociais, familiares e institucionais e, em última análise, desenvolvam competências de cidadania ativa. Vamos ler um pequeno trecho da música "Cercados" (2016), que acompanha a ideia da música como uma capacidade de ver fora de si mesmo,

Anos 60, bairro inaugurado
32 blocos até ser ampliado (...)
Zona oriental pegada à Circunvalação¹⁶
Temos ruas como Peso da Régua, Santa Marta de Penaguião
Sempre pertencendo à Junta de Campanhã
Povo sempre, sempre lutando pelo dia de amanhã

15 Falamos do Festival Error, que dá visibilidade a várias formas de artes comunitárias. Mais informações em: http://www.divadlobezdomova.sk/FESTIVAL_ERROR.html.

16 A circunvalação na música do Porto possui uma forte simbologia cultural e social, sendo frequentemente associada à delimitação simbólica e real da cidade, tanto no sentido geográfico quanto no sentido das dinâmicas de exclusão, periferia e identidade.

Bloco 8, spot onde o people jogava à bola
Eram horas a fio pelo verão fora
"Trafucas"¹⁷ tentam manter o seu negócio de pé
Aos manos que estão lá dentro, resta-lhes é ter um pouco de fé
Felizmente temos escolas para os putos usufruírem
Para que sejam alguém na vida, e os seus talentos exibirem
Habitação social, um bairro visto pela má fama
Sê bem-vindo ao meu local, sete dias por semana
(OUPA!, "Cercados", 2016)

Indo ao encontro dos pontos anteriormente referidos, e pensando na mensagem que os jovens da OUPA! Não podemos deixar de mencionar que, do ponto de vista sociológico, quando analisamos a música como agente de mudança (TAS, 2014), a maior parte da literatura tende a ver a cultura como um campo simbólico e discursivo, que visa enquadrar os conteúdos musicais em um amplo espectro de significados; significados que vão além das letras. Isso fica evidente na música "Tou com os meus" (2019), onde mais do que o tema da "festa" e da "diversão", estão presentes ideias subliminares de unidade, referências à estigmatização e à resistência, destacadas por nós no excerto.

Porque eu estou com os meus a viver o momento
E se eu for ao limite, acredita eu não caio
Lixo-te o pensamento quando dizes que por ter talento, é um crime o boy ser do bairro
Levantas as mãos aos céus por o dia ser cinzento
Mas estou com a minha team e mesmo com a chuva saio
Por isso fica atento, modifico o Cerco excitante Cairo¹⁸
(OUPA!, "Tou com os meus", 2019, destaques nossos)

Eyerman e Jamison (1998), tratam a música como uma práxis cognitiva, segundo a qual indivíduos e comunidades usam a música para contestar desafios e discursos existentes, sendo possível enquadrar o grupo OUPA! aqui. Por outro lado, Roy (2010) acrescenta que a música também tem sido vista como um projeto cultural, usado para atravessar fronteiras raciais. Vejamos que um dos membros do grupo - Drunk Nigga - sempre que possível, refere que foi o primeiro negro a viver no bairro. Assim, Roy (2010) conclui que o impacto da música depende, em menor grau, do significado da letra ou das suas qualidades sonoras, mas depende sobretudo das relações sociais em que emerge ou se insere.

4. Alice e a Pareda das Maravilhas: repensar um lugar a partir da vontade e aspirações dos

17 No contexto do Porto (e de outras regiões de Portugal), "trafuca" é uma gíria usada para descrever uma pessoa que vive de pequenos esquemas, negócios duvidosos ou que tenta obter vantagens de maneira astuta ou desonesta. Pode também ser associada a alguém que tem um comportamento trapaceiro ou que procura sempre "dar a volta" às situações

18 Este último verso é uma referência à canção de 1982 "Cairo" do grupo Taxi. Esta canção referia-se à cidade do Cairo, no Egito, considerada por Taxi como um lugar favorável à corrupção, mas também à diversão, descoberta e mistérios. Usando esta referência, OUPA! queria mencionar que o bairro também tinha as mesmas características, fazendo um apelo à sua descoberta.

seus jovens habitantes.

A premissa principal que descreve este projeto é que, entre as diferentes abordagens do planejamento urbano, que usam a arte, a cor e a luz como elementos centrais para destacar a qualidade intrínseca dos lugares, incluindo os subúrbios, não se pode deixar de mencionar a arte de rua. Esta forma de arte pode expressar a personalidade e a identidade construídas e socialmente percebidas pelos membros de uma comunidade local. São inúmeras as intervenções de artistas de rua, realizadas em contextos desfavorecidos, marginais ou em risco de marginalização, que demonstram o potencial de estimulação regenerativa, agregadora, perceptiva e sensorial. A arte de rua nasceu nos Estados Unidos no início da década de 1970, inspirada na experiência de artistas ecléticos como Keith Haring e Jean Michel Basquiat. Na década de 1980 chegou também à Europa, onde o artista francês Jean-François Perroy se tornou o seu principal expoente. A partir dos anos 2000, especialmente graças à contribuição do artista inglês Banksy, o fenómeno da arte de rua tornou-se global. Os sujeitos representados na arte de rua geralmente comunicam questões sociais: liberdade de expressão, pacifismo, repressão policial, antiproibição, direitos civis, liberdade de consciência, discriminação racial, etc.

O uso da cor e da luz, nas experiências de regeneração urbana, não tem apenas um impacto estético-decorativo, mas, acima de tudo, psicológico, comunicativo, informativo e, portanto, nos processos perceptivos e de julgamento. Na verdade, a cor é um elemento integrante do nosso mundo, não só na natureza, mas também no ambiente construído pelo homem e sempre desempenhou um papel no processo evolutivo da humanidade. "Alice In Wonder Wall" é um bom exemplo dos princípios acima descritos, visando o desenvolvimento dos jovens através da participação no co-design, requalificação urbana e educação baseada na arte. A colaboração entre escritores e estudantes resultou numa experiência de ideação, escolha de tema e discussão em torno do tipo de intervenção artística. Os murais e a oficina de arte de rua planeada envolveram um grupo de 20 alunos de diferentes turmas do Instituto Integral "Gandhi" do Distrito de San Basilio. Os objetivos eram:

- criar uma obra que evidencie os aspetos negativos da periferia e mostre como repensá-la, a partir da vontade e das aspirações de seus jovens habitantes;
- fazer da escola um lugar de análise das condições sociais dos lugares em que os alunos vivem todos os dias, colocando-a em diálogo com o contexto em que está inserida.

Na fase conceptual, escritores e estudantes analisaram o território em conjunto através de papel e materiais fotográficos, tentando intercetar lugares e situações que representavam as diferentes faces do bairro. Isso levou à síntese da positividade e negatividade expressas pelo território em palavras-chave indicativas. Na fase de implementação, analisando todas as palavras produzidas em conjunto com os alunos, surgiu a dificuldade de transformar palavras que expressam conceitos e não objetos em um equivalente visual. O processo de simbolização de conceitos positivos e negativos (como paz, amor, ambiente, crime, tráfico de drogas, dependência, etc.) permitiu que os alunos realizassem um interessante exercício imaginativo e melhorassem suas habilidades gráficas com a ajuda de escritores. Finalmente, a análise das palavras levou à criação de 20 imagens simbólicas. Os diferentes sujeitos contribuíram para

compor e constituir o trabalho final: uma grande árvore, que representa o quadro comum. Os ramos carregam mensagens positivas (regar e crescer) e mensagens negativas (podar, reavivar uma comunidade arbórea forte e luxuriante) (W.A.L.L.S., 2015)¹⁹.

Por outras palavras, estamos a falar de alguns dos desafios mais comuns que as gerações mais jovens enfrentam hoje. Estes desafios dizem respeito tanto ao conhecimento como à transmissão do conhecimento, envolvendo, em primeiro lugar, a escola e as principais agências educativas e a participação numa sociedade cada vez mais complexa e multicultural. Segundo Jerome Bruner (2000), para um jovem em formação, participar de uma cultura significa abordar, do ponto de vista psicológico, “questões relativas à criação e negociação de significados, à construção da identidade e ao sentido da ação pessoal” (p. 8, tradução nossa). Em projetos como "Alice In Wonder Wall", as mesmas questões caracterizam a atitude típica do adolescente de se medir contra o outro dentro do grupo de pares, o que representa não apenas a primeira e menor formação social voluntária, mas também um poderoso filtro entre a vida do adolescente fora de sua própria família e a sociedade, constituindo um verdadeiro laboratório social que ajuda a desenvolver a sua própria e original ideia de cidadania e participação na vida das comunidades a que pertence.



Figura 2: Um aluno a mostrar a maquete com 20 imagens simbólicas escolhidas para a confeção do grafite final. Créditos: Valério Muscella.

Agora, a questão é: num quadro tão multifacetado, que perspectiva pedagógica pode contribuir para colocar os ideais de cidadania, comunidade, bem comum e participação social no centro dos horizontes juvenis? No ambiente escolar italiano, um possível ponto de partida para uma reflexão sobre a educação a favor da sociedade é a muito recente Lei n. 92/2019, que introduz a obrigatoriedade de ensinar Educação Cívica em todos os níveis e séries escolares. Uma excelente oportunidade para desenvolver práticas educativas que visem definir uma nova ideia de cidadania, ativa e consciente. As orientações ministeriais apresentam três macro

19 Todas as informações sobre este projeto e o outro realizado pela Associação W.A.L.L.S podem ser encontradas no seguinte link: <https://onthewalls.it/>.

áreas em que se centrará o ensino da Educação Cívica:

1. a primeira diz respeito ao estudo da Constituição, para uma participação mais consciente na vida cívica, cultural e social;
2. a segunda diz respeito ao desenvolvimento sustentável, ao conhecimento e proteção do património cultural e ambiental, mas também da saúde e dos bens comuns;
3. a terceira refere-se à cidadania digital, para um uso consciente e responsável dos novos meios de comunicação.

Segundo Michele Corsi (2011) é essencial que a escola tome consciência dos recursos de mudança que tem à sua disposição, na medida em que a sociedade é chamada a escolher um projeto de cidadania que reflita sua identidade cultural e política. Mas é somente através do esforço sinérgico da escola, da família e da sociedade que uma ação educativa verdadeiramente transformadora pode ser alcançada. É, pois, necessário deslocar-se da escola para o território, ir ao encontro dos jovens onde eles se encontram, sem esquecer de aproveitar as oportunidades e os níveis de comunicação oferecidos pela rede.

Portanto, passando das salas de aula para as ruas da cidade e identificando o trabalho juvenil como uma das ferramentas mais eficazes para conscientizar os jovens sobre a participação social, a vida democrática e o valor das diferenças, podemos considerar, aqui novamente, a educação baseada na arte e a pesquisa perspectivas valiosas para desenvolver projetos com jovens. Além disso, as orientações contidas na European Youth Strategy 2019-2027²⁰ Para mais informações sobre os conteúdos e os 11 objetivos da estratégia ver também: https://europa.eu/youth/strategy_en. trazem as intervenções educativas de volta ao território, com o objetivo primordial de ajudar as novas gerações a explorar plenamente o seu potencial, promovendo o desenvolvimento pessoal, a autonomia, o sentido de iniciativa e a participação social. A sociedade e os territórios, portanto, voltam a ser um pano de fundo dentro é possível ativar e integrar processos participativos e transformadores. Isto é fundamental para as novas gerações de cidadãos, a quem as instituições e agências educativas pedem que pensem grande (globalmente), mas que sejam capazes de agir pequeno (localmente), para o bem comum e coletivo.

5. Conclusões

Vivemos numa época em que todas as sociedades estão sujeitas a mudanças súbitas e interdependentes e é agora claro que qualquer problema, independentemente da sua natureza, não pode ser enfrentado de um único ponto de vista. A vastidão das perguntas que abrangem o quotidiano necessita de uma gama igualmente vasta de respostas a partir de múltiplas abordagens disciplinares encarregadas do planeamento, conceção e transmissão de conhecimento. Os projetos e pesquisas baseados na arte representam uma fonte de conhecimento dentro de um horizonte mais amplo, com um alto grau de atenção sobre a questão dos subúrbios, que são um problema significativo em todo o mundo: como as

20 Para mais informações sobre os conteúdos e os 11 objetivos da estratégia ver também: https://europa.eu/youth/strategy_en.

desvantagens habitacionais, a questão da cidade de aceitação, a cidade vista de seu passado, um modelo de desenvolvimento habitacional mais atento à vida da cidade e à qualidade da habitação do que aos aluguéis. Por estas razões, é importante trabalhar na (re)ativação, promoção e dinamização da comunidade educativa, entendida como os grupos de sujeitos formais e informais, com diferentes papéis, que prosseguem objetivos partilhados ligados ao encaminhamento dos jovens para fins educativos e formativos e que partilham essas responsabilidades com as famílias. Nesta perspetiva, há que prestar especial atenção, ao longo de toda a ação, à escuta e ao envolvimento de indivíduos locais do sector público, do sector social privado e do sector privado (escolas, famílias, associações, câmaras municipais, paróquias, universidades, cooperativas sociais, preocupações virtuosas informais, os próprios jovens) que possam contribuir para alcançar os objetivos comuns. Os efeitos positivos do percurso artístico têm sempre impacto na coletividade: o envolvimento de diferentes elementos sociais e – mais em geral, da população local no seu sentido mais lato, em termos de origem social e idade – na consecução dos objetivos, será útil para reforçar a integração/ação entre habitantes e território, promover a coesão social e criar um sentido de comunidade.

Referências bibliográficas

- ALLEN, Lara. Music and Politics in Africa. *Social Dynamics*, v. 30, n. 2, p. 1-19, 2004.
- ANDROUTSOS, Athanassios; BRINIA, Vasiliki. Developing and Piloting a Pedagogy for Teaching Innovation, Collaboration, and Co-Creation in Secondary Education Based on Design Thinking, Digital Transformation, and Entrepreneurship. *Education Sciences*, v. 9, n. 2, p. 113-129, 2019.
- AVISON, David; BASKERVILLE, Richard; MYERS, Michael D. The Structure of Power in Action Research Projects. In: KOCK, N. (Ed.). *Information Systems Action Research: An Applied View of Emerging Concepts and Methods*. London: Springer, 2007. p. 19-42.
- BALDACCI, Massimo; COLICCHI, E. (Ed.). *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. Roma: Carocci, 2016.
- BARBOSA, Ana Patrícia; SOUSA, Sofia; GUERRA, Paula. (Des)encontros de uma etnografia multissituada em regiões urbanas de marginalidade avançada no Brasil e em Portugal. *Iluminuras*, v. 21, n. 54, p. 447-477, 2020.
- BARDIN, Laurence. *L'analyse de contenu*. France: Presses Universitaires, 1977.
- BRUNER, Jerome. *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- CARVALHO, Cláudia P. Community intervention in urban areas: A youth driven initiative. *Action Research*, v. 0, n. 0, p. 1-15, 2017.
- CELLAMARE, Carlo. Pratiche dell'abitare. La ricerca urbanistica e la Città degli uomini. *Etnografia e ricerca qualitativa*, v. 2, p. 306-311, 2011.
- CLARK, Peter. *Action Research and Organizational Change*. London: Harper and Row, 1972.
- CORSI, Michele. (Ed.). *Educare alla democrazia e alla cittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia, 2011.
- CORSI, Michele. *Il tempo sospeso. L'Italia dopo il coronavirus*. Milano: FrancoAngeli, 2020.
- CORSI, Michele; SUSCA, Vincenzo; FARINA, Tommaso. *Educating Today: The Challenges of the Present*. Research Paths. *The Contemporary Time of Coronavirus*. *Education Sciences & Society*, v. XI, n. 1, p. 25-

40, 2020.

CRESWELL, John W.; HANSON, William E.; CLARK, Plano; MORALES, Alejandro. Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, v. 35, n. 2, p. 236-264, 2007.

DELUIGI, Rosita. *Animare per educare. Come crescere nella partecipazione sociale*. Turin: SEI, 2010.

ENGELCHIN, Dorit S.; HUSS, Ephrat; MASSRY, Najlaa. Arts-Based Methodology for Knowledge Co-Production in Social Work. *British Journal of Social Work*. DOI: 10.1093/bjsw/bcz098, 2019.

EYERMAN, Ron; JAMISON, Andrew. *Music and social movements. Mobilizing traditions in the twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

FARINA, Tommaso. The crisis of symbolic, ritual and mimetic values of childhood play during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences & Society*, v. XI, n. 1, p. 41-53, 2020.

FERREIRA, Tatiana; PAPPÁMIKAIL, Lia; VIEIRA, Maria Manuel. *Jovens NEEF: Mudanças e Continuidades no Pós-Crise*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2017.

FISHER, Kath; PHELPS, Renata. Recipe or performing art? Challenging conventions for writing action research theses. *Action Research*, v. 4, n. 2, p. 143-164, 2006.

FORREST-BANK, Shandra S.; NICOTERA, Nicole; BASSETT, Dawn Matera. Effects of an Expressive Art Intervention with Urban Youth in Low-Income Neighborhoods. *Child Adolesc Soc Work J.*, v. 33, p. 429-441, 2016.

FOSTER, Victoria. "Ways of knowing and showing": Imagination and representation in feminist participatory social research. *Journal of Social Work Practice*, v. 21, n. 3, p. 361-376, 2007.

FREIRE, Paulo. *The pedagogy of the oppressed*. London: Continuum, 2005.

FREIRE, Paulo. *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB, 2017.

GUERRA, Paula; SOUSA, Sofia. Dreaming is not enough. Audiovisual methodologies, social inclusion, and new forms of youth biopolitical resistance. *Frontiers in Sociology*, v. 7, p. 1020711, 2022.

GUERRA, Paula. So close yet so far: DIY cultures in Portugal and Brazil. *Cultural Trends*, v. 30, n. 2, p. 122-138, 2021.

GUERRA, Paula. Cidade, pedagogia e rap. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, v. 22, n. 2, p. 431-453, 2020a.

GUERRA, Paula. The Song Is Still a "Weapon": The Portuguese Identity in Times of Crises. *Young*, v. 28, n. 1, p. 14-31, 2020b.

GUERRA, Paula. *A cidade na encruzilhada do urbano*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2002.

HELGUERA, Pablo. *Education for socially engaged art: A materials and techniques handbook*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

HORVATH, Christina; CARPENTER, Juliet. (Ed.). *Co-Creation in Theory and Practice. Exploring Creativity in the Global North and South*. Bristol: Bristol University Press, 2020.

KNOWLES, J. Gary; COLE, Andra L. (Ed.). *Handbook of the Arts in Qualitative Research*. London: Sage, 2008.

LAING, Dave. Resistance and Protest. In: *Continuum Encyclopedia of Popular Music of the World*. London/New York: Continuum International Publishing Group, 2003.

LAWTON, Pamela Harris. At the Crossroads of Intersecting Ideologies: Community-Based Art Education, Community Engagement, and Social Practice Art. *Studies in Art Education*, v. 60, n. 3, p. 203-218, 2019.

LERNER, Richard M. Promoting positive youth development: Theoretical and empirical bases. In: LERNER, Richard M. (Ed.). White paper prepared for the Workshop on the Science of Adolescent Health and Development. Washington: National Academies of Science, 2005.

LORENZO, Raymond. La città sostenibile: partecipazione, luogo, comunità. Milano: Elèuthera, 1998.

MARTINEZ, Theresa. Popular culture as oppositional culture: rap as resistance. *Sociological Perspectives*, v. 40, n. 2, p. 265-286, 1997.

MURDOCH, James; GRODACH, Carl; FOSTER, Nicole. The Importance of Neighborhood Context in Arts-Led Development: Community Anchor or Creative Class Magnet? *Journal of Planning Education and Research*, v. 36, n. 1, p. 32-48, 2016.

NIELSON, Erik. "Here come the cops": Policing the resistance in rap music. *International Journal of Cultural Studies*, v. 15, n. 4, p. 349-363, 2011.

PARONI, Paolo. Un posto in strada. Gruppi giovanili e intervento sociale. Milano: FrancoAngeli, 2004.

REASON, Peter; BRADBURY, Hilary. (Ed.). Handbook of action research: Participative inquiry and practice. California: Thousand Oaks, 2001.

REN, Siyuan; FEIXA, Carles. Being nomadic and overseas rappers Construction of hybrid identity in Chinese hip-hop scene. *Cidades, Comunidades e Territórios*, p. 160-174, 2021. DOI: 10.15847/cct.25618.

ROSE, Gillian. On the relation between "visual research methods" and contemporary visual culture. *The Sociological Review*, v. 62, p. 24-46, 2014.

ROSE, Patricia Lorraine. Black Noise: Rap music and Black cultural resistance in contemporary American popular culture. Middleton: Wesleyan University Press, 1994.

SCHECHNER, Richard. Performance Studies: an introduction. London: Routledge, 2013.

SCOTT, James C. Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts. New Haven: Yale University Press, 1990.

SEREGINA, Usva A. Co-creating bodily, interactive, and reflexive knowledge through art-based research. *Consumption Markets & Culture*, p. 1-25, 2019. DOI: 10.1080/10253866.2019.1634059.

SOUSA, Sofia. O Cerco é a minha casa! Apropriações e identidades face ao espaço habitado. Master Thesis. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2018.

TAS, Hakkı. Melodies of resistance: Islamist music in secular Turkey. *Social Compass*, v. 61, n. 3, p. 368-383, 2014.

THOMSON, Jody; DAVIES, Bronwyn. Becoming With Art Differently: Entangling Matter, Thought and Love. *Cultural Studies Critical Methodologies*, v. 19, n. 6, p. 399-408, 2019.

ULBRICHT, Jarvis. What is Community-Based Art Education? *Art Education*, v. 58, n. 2, p. 6-12, 2015.

WULF, Christoph. Le basi mimetiche, performative e rituali del gioco. *EDUCAZIONE Giornale di pedagogia critica*, v. III, n. 2, p. 41-64, 2014.

Discografia

OUPA! (2016). Rótulos e Preconceitos. CD. Cidade Líquida.

OUPA! (2016). A Música é. CD. Cidade Líquida.

OUPA! (2016). Cercados. CD. Cidade Líquida.

OUPA! (2016). Do Cerco ao Centro. CD. Cidade Líquida.

OUPA! (2019). Tou com os meus. Single.

PARTE II

ARTE PÚBLICA E IDENTIDADE CULTURAL

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E ARTE PÚBLICA: CONECTANDO IDENTIDADES CULTURAIS NO ESPÍRITO SANTO¹

José Cirilo

Jovani Dala

João Victor Fernandes

Jaqueline Torquatro

Introdução

A educação patrimonial é uma ferramenta essencial para promover o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural, especialmente em estados como o Espírito Santo, onde a diversidade histórica e artística desempenha um papel fundamental na formação da identidade regional. Neste texto, exploraremos como a educação patrimonial pode ser incorporada às práticas educacionais, com foco na experiência formativa promovida pelo Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes (LEENA) da UFES. Essa iniciativa tem como objetivo criar conexões significativas entre os monumentos locais e os contextos históricos, geográficos e culturais da região Centro-oeste capixaba, capacitando professores a integrar esses elementos em suas práticas pedagógicas.

Ao longo do texto, serão destacados recortes dessa formação, que incluiu palestras e oficinas práticas, bem como reflexões sobre a importância dessa abordagem para a formação de cidadãos conscientes de sua história e identidade.

Desde 1999, o LEENA tem se dedicado à pesquisa e valorização da arte pública no Espírito Santo. Suas investigações abrangem as diversas manifestações de arte presentes nos 78 municípios capixabas, promovendo um diálogo significativo entre a arte e o espaço público. Uma vertente central do trabalho é a formação de professores de educação básica, com foco em práticas de educação patrimonial que resgatem memórias e fortaleçam identidades culturais. Além disso, o laboratório incentiva a interação entre arte e comunidade, destacando a importância de preservar e reconhecer o valor histórico e social dos monumentos locais.

Essas ações contribuem para ampliar a compreensão do papel transformador da arte pública, conectando passado e presente. Por meio de visitas técnicas, pesquisas bibliográficas, consultas a arquivos públicos e entrevistas com comunidades e artistas, o LEENA categorizou as manifestações de arte pública no estado em diversas tipologias, como esculturas, memoriais, heráldicas, murais e mobiliário urbano. Entre elas, as esculturas públicas se destacam como a categoria predominante, exemplificando a riqueza do patrimônio artístico capixaba.

Arte pública, conforme Alves (2008, p. 72), se consolida como um marco na História da Arte,

1 Este capítulo é um desdobramento das reflexões apresentadas no artigo FORMAÇÃO CONTINUADA E JOGOS EDUCACIONAIS: potencializando a educação patrimonial (CIRILLO; DALA & TORQUATRO, 2025)

especialmente com o advento da linguagem moderna e contemporânea no espaço urbano. Esse gênero artístico busca democratizar o acesso às obras, aproximando a arte de públicos que muitas vezes não frequentam museus e galerias tradicionais (LAART, 2020). Assim, monumentos e obras públicas tornam-se lugares de memória, preservando testemunhos de outros tempos e atuando como narrativas visuais que conectam gerações.

Os monumentos públicos transcendem suas funções originais, não apenas homenageando figuras ou eventos históricos, mas também comunicando valores culturais, políticos e sociais de uma sociedade. Apesar da evolução da arte urbana, a tradição de erguer estátuas e estruturas permanece como uma forma de preservar a memória coletiva e fortalecer o sentimento de pertencimento das comunidades.

Nesse contexto, a educação desempenha um papel crucial na preservação e transmissão desse patrimônio às gerações futuras. Os professores, enquanto mediadores, conectam os alunos ao patrimônio cultural por meio de abordagens criativas e significativas. Como enfatiza Freire (1996, p. 32), “o ensino não pode ser desvinculado da experiência de vida e do contexto cultural dos educandos”. Essa perspectiva reforça a necessidade de formar docentes que integrem os saberes escolares às realidades culturais e sociais, promovendo um ensino transformador.

A atuação do LEENA exemplifica como a educação patrimonial pode ser uma ponte entre a história e a contemporaneidade, promovendo o reconhecimento do patrimônio cultural como elemento central para a construção de identidades regionais e a valorização da arte pública no Espírito Santo.

Palestras e Oficinas como Ferramenta na Formação de Professores

A educação patrimonial constitui uma abordagem essencial para o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural, especialmente em contextos regionais como o Espírito Santo. A identidade capixaba, rica em diversidade histórica e artística, é expressa por meio de seus monumentos, tradições e espaços coletivos, que permeiam as paisagens urbanas e rurais. Contudo, a preservação dessa riqueza e sua compreensão pelas gerações futuras dependem de sua integração ao cotidiano educacional. Nesse cenário, a formação de professores emerge como um pilar estratégico para disseminar o conhecimento patrimonial e consolidar uma consciência coletiva sobre a importância da memória cultural.

Os professores, enquanto mediadores do conhecimento, desempenham um papel crucial na ressignificação do patrimônio cultural, transformando-o em uma ferramenta ativa de ensino e reflexão sobre identidade, pertencimento e cidadania. Ao serem capacitados para conectar os monumentos locais aos contextos históricos, geográficos e culturais, ampliam as possibilidades pedagógicas, utilizando o patrimônio como recurso interdisciplinar e interativo. Assim, o patrimônio cultural deixa de ser um elemento estático ou meramente comemorativo, passando a integrar dinâmicas que estimulam o pensamento crítico e a valorização das raízes culturais.

No Espírito Santo, a pluralidade cultural e histórica do estado oferece um vasto campo de

possibilidades educacionais. Monumentos públicos, como o busto do Cabo Aldomário em Baixo Guandu, não apenas preservam memórias, mas também retratam narrativas históricas que ajudam a compreender momentos cruciais da formação social e política da região. Esses monumentos possibilitam que os professores abordem temas como conflitos territoriais, lutas por soberania e processos de construção da identidade local. Por meio de análises críticas, os educadores têm a oportunidade de estimular nos alunos um vínculo afetivo com o patrimônio, fortalecendo seu senso de pertencimento e incentivando a valorização de suas heranças culturais.

Com os avanços tecnológicos, as palestras online consolidaram-se como um recurso acessível e eficiente na formação de professores. Essas palestras oferecem conteúdos atualizados e democratizam o acesso à capacitação, independentemente das limitações geográficas ou de tempo dos profissionais. Em ambientes virtuais, os educadores podem interagir em tempo real com especialistas, compartilhar boas práticas e trocar experiências, enriquecendo suas perspectivas pedagógicas. A flexibilidade das palestras assíncronas, por sua vez, permite que os professores acessem os materiais de acordo com suas disponibilidades, sem comprometer a qualidade do aprendizado.

Paralelamente, cursos de curta duração, workshops e oficinas presenciais desempenham um papel complementar e essencial. Essas atividades oferecem experiências práticas e imersivas com o patrimônio cultural, fortalecendo a conexão entre teoria e prática. Oficinas podem incluir estudos sobre a história e a cultura regional, além de metodologias inovadoras para explorar os monumentos locais de forma criativa e acessível.

É igualmente fundamental que a formação docente promova a sensibilização para a preservação do patrimônio cultural. Quando os professores reconhecem o valor histórico, social e simbólico dos monumentos, tornam-se multiplicadores dessa consciência, transmitindo aos alunos a importância de proteger e valorizar esses bens como parte integrante da identidade capixaba. Essa abordagem tem o potencial de gerar impactos duradouros, promovendo uma relação mais próxima entre as comunidades e seu patrimônio e contribuindo para a construção de uma sociedade mais consciente e engajada com sua memória e história.

Jogos como ferramenta na educação patrimonial

A utilização de jogos na educação patrimonial não apenas apresenta uma abordagem inovadora, mas também se fundamenta em teorias pedagógicas e culturais que valorizam o lúdico e a autonomia no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Paulo Freire (1996), a prática educativa deve se basear na autonomia e no respeito às experiências dos educandos. Freire argumenta que ensinar exige uma interação dialógica, na qual o educador atua como mediador e o aprendiz como sujeito ativo de sua formação. Nesse contexto, os jogos se destacam como ferramentas emancipatórias que rompem com as relações tradicionais e verticalizadas de ensino, promovendo o engajamento crítico e participativo dos alunos. Freire ressalta ainda que a educação deve estar conectada à realidade dos educandos, transformando o aprendizado em um processo dinâmico e transformador (FREIRE, 1996, p.

33).

Johan Huizinga (1971) complementa essa perspectiva ao destacar o jogo como um dos pilares fundamentais da cultura humana. Para ele, o lúdico transcende a rotina, criando um espaço onde criatividade e imaginação florescem. Huizinga descreve o jogo não apenas como uma distração, mas como um elemento essencial na construção de significados culturais, capaz de conectar os participantes às manifestações históricas e sociais. Ao integrar os jogos à educação patrimonial, os professores têm a oportunidade de abordar o patrimônio cultural de forma envolvente, revelando sua relevância e complexidade (HUIZINGA, 1971, p. 5-10).

Na mesma linha, Lino de Macedo et al. (2007) reforçam o potencial do lúdico como ferramenta de aprendizagem. Os jogos favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, ao estimular a resolução de problemas, o trabalho em equipe e a exploração prática de conceitos. Segundo os autores, os jogos ampliam as possibilidades pedagógicas ao conectar diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, arte e literatura. No campo da educação patrimonial, essa interdisciplinaridade permite que os professores associem os monumentos culturais às narrativas históricas e à geografia local, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem (MACEDO et al., 2007, p. 45-50).

Além disso, os jogos promovem uma conexão emocional significativa com o patrimônio cultural. Atividades como a criação de jogos de tabuleiro temáticos ou desafios interativos envolvendo monumentos históricos reforçam os vínculos afetivos dos alunos com sua cultura e história. Essa relação emocional contribui para a valorização da identidade cultural e para o fortalecimento do senso de pertencimento. Martins (2009) também destaca o papel do brincar como essencial para o desenvolvimento humano. Segundo a autora, as experiências lúdicas estimulam a curiosidade, a criatividade e a capacidade de reflexão, tornando-se estratégias eficazes para abordar temas complexos como o patrimônio cultural. Martins observa que, ao incorporar jogos no contexto educativo, os professores podem transformar o aprendizado em uma vivência prática e estimulante, conectando o patrimônio às experiências cotidianas dos alunos.

Nesse sentido, os jogos constituem uma abordagem metodológica poderosa para interligar teoria e prática na educação patrimonial, oferecendo uma perspectiva dinâmica e interdisciplinar ao processo de ensino-aprendizagem. Por meio de estratégias como jogos digitais com realidade aumentada, gincanas temáticas em contextos patrimoniais e oficinas voltadas à elaboração de narrativas lúdicas sobre monumentos históricos, os professores podem não apenas tornar o patrimônio cultural mais acessível, mas também ressignificar seu papel na formação dos sujeitos.

Conforme argumenta Tonucci (2020), o brincar transcende seu caráter recreativo e se estabelece como um direito das crianças e uma dimensão essencial para a construção de práticas escolares inovadoras e inclusivas. Nesse contexto, a ludicidade emerge como um meio para explorar as potencialidades do espaço escolar enquanto locus de criatividade, interação social e apropriação cultural. Ao incentivar o engajamento ativo dos alunos, essas práticas promovem uma relação mais profunda e reflexiva com os elementos patrimoniais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica voltada à preservação e à

valorização do patrimônio cultural.

Além disso, ao tratar o patrimônio cultural como um elemento vivo e em constante transformação, os jogos possibilitam a articulação entre tradição e contemporaneidade, reforçando sua relevância social e pedagógica. Essa abordagem amplia o impacto do ensino, ao mesmo tempo que fomenta a autonomia e a participação ativa dos estudantes na construção de significados e narrativas sobre o patrimônio, consolidando-o como um recurso transformador na sociedade contemporânea.

Pesquisadores em ação: disseminando o saber através da formação de professores

O LEENA e a Coordenação do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGA/UFES), tem em conjunto o Programa Temas Emergentes na Educação Básica—arte pública e educação afetiva e patrimonial nas cidades do Centro-oeste capixaba, que tem por objetivo formar redes de colaboração com a comunidade educacional, em particular com os professores de artes, promovendo estratégias para aproximar a universidade e a escola. Por meio de formações continuadas e palestras gratuitas, o programa busca contribuir para uma educação democrática, inclusiva e de qualidade, com foco na preservação da memória e cultura capixaba, especialmente através do estudo de monumentos e intervenções urbanas.

O programa teve seu início em 2021 e expandiu-se durante o ano de 2022, com o objetivo de capacitar os profissionais da educação básica e demais interessados nas temáticas, na perspectiva de refletir e instrumentalizar sobre os diferentes temas emergentes no contexto educacional, em especial sobre os processos de auto referenciamento e educação patrimonial, oferecendo palestras que contemplam os assuntos tratados e estimulando o uso de tecnologias digitais e práticas e saberes locais em busca de sustentabilidade, afetividade e o desenvolvimento de estratégias de ensino patrimonial, cultura e meio ambiente, entre outros temas que atravessam o ecossistema urbano e o fazer do professor de artes na Educação Básica.

Dando continuidade ao programa e com o apoio obtido através da aprovação do projeto Ecossistemas urbanos e cultura: entre a memória, arte e história na Formação de Professores da Educação básica no Centro-oeste capixaba no EDITAL FAPES Nº 12/2022 - UNIVERSAL EXTENSÃO, em 2023 o LEENA, com a participação de seus pesquisadores em Arte Pública Capixaba, realizou a 3ª edição da Formação Continuada – Temas Emergentes na Educação Básica: arte pública e educação afetiva e patrimonial nas cidades do Centro-oeste capixaba, promoveu uma série de palestras semanais online gratuitas, abordando temáticas que perpassavam e tangenciavam o contexto educacional em sua correlação com os monumentos na região Centro-oeste capixaba, visando potencializar a democratização e a interiorização do ensino público, gratuito e com qualidade, assim como o compartilhamento da geração de conhecimentos gerados pela UFES e pelo Centro de Artes.

O ciclo de palestras foi realizado no formato síncrono, entre 19h e 20h, promovendo maior interação entre palestrantes e participantes. Posteriormente, o conteúdo foi disponibilizado no canal do YouTube Arte Pública Capixaba, figura 1, através do link <https://www.youtube.com/c/>

ArteP%C3%BAblicaCapixaba. Cada palestra foi acompanhada por atividades programadas, que os cursistas podiam postar na sala virtual do treinamento, conforme sua disponibilidade e interesse.

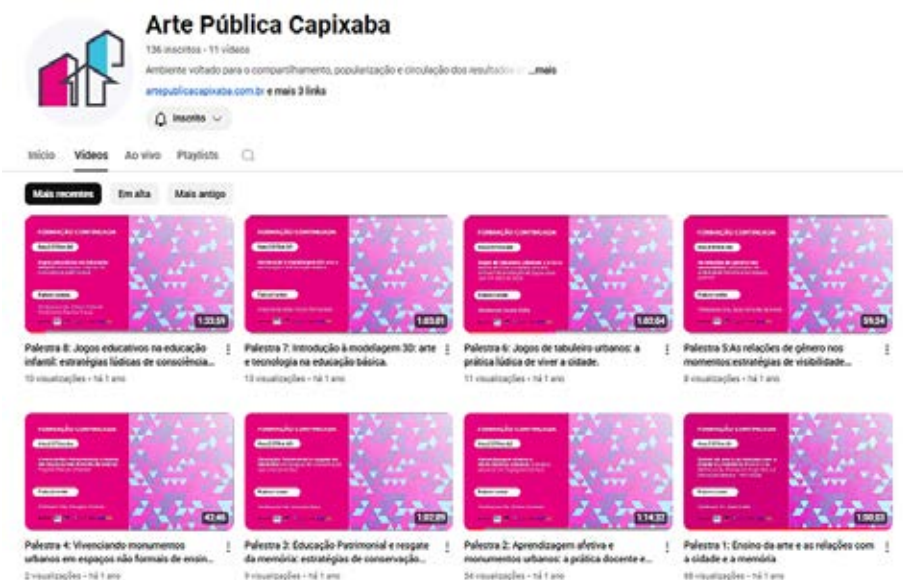


Figura 1. Captura da tela inicial do canal YouTube Arte Pública Capixaba, local onde estão disponibilizadas as palestras. Autor: Jovani Dala. Fonte: Acervo dos autores

As palestras que fizeram parte deste ciclo foram:

- Ensino da arte e relações com a cidade e a memória - Prof. Dr. José Cirillo
- Aprendizagem Afetiva e monumentos urbanos: a prática docente em espaços formais - Profa. M. Eloiza Comério
- Educação Patrimonial e resgate da memória: estratégias de conservação dos monumentos - Profa. M. Marcela Belo
- Vivenciando monumentos urbanos em espaços não formais de ensino: projeto Marcas Urbanas - Prof. M. Douglas Gomes
- As relações de gênero nos monumentos: estratégias de visibilidade feminina no espaço público - Profa. Dra. Julia Almeida de Mello
- Jogos de tabuleiro urbanos: a prática lúdica de viver a cidade - Mestranda Jovani Dala
- Introdução à modelagem 3D: arte e tecnologia na educação básica – Mestrando João Victor Fernandes
- Jogos educativos na educação infantil: estratégias lúdicas de consciência patrimonial - Profa. M. Ciliane Celante e Profa. Mestranda Fabíola Fraga

Um dos destaques da edição de 2023 foi a realização de oficinas presenciais voltadas para

a manipulação e testagem de um material paradidático. Desenvolvido com o objetivo de apoiar as aulas de artes, esse material buscava fomentar a educação patrimonial e fortalecer as relações afetivas dos alunos com suas cidades e com o mobiliário urbano. Além disso, as oficinas propunham capacitar os professores a desenvolverem seus próprios modelos de materiais paradidáticos, adaptando-os às especificidades de seus contextos socioculturais.

Todas as oficinas presenciais foram realizadas nas dependências da EEEFM Geraldo Vargas Nogueira, localizada na Avenida Brasil, s/nº, Lace, Colatina - ES. A escolha desse local teve como objetivo atender os professores da região centro-oeste do estado. Devido às limitações de espaço para cada oficina, foi disponibilizado um número restrito de 15 vagas por turma. As atividades foram conduzidas de forma colaborativa por pesquisadores do LEENA, a mestranda em Artes Jovani Dala Bernardina, o mestrando em Artes João Victor Silva Fernandes e a licenciada em Artes Iasmim Dala Bernardina Rodrigues, sob a supervisão do coordenador do programa, Prof. Dr. José Cirillo. A seguir, apresentamos as oficinas realizadas.

Oficina Jogos de tabuleiro (quebra-cabeças, jogo de memória etc.)

A oficina realizada dia 10 de novembro de 2023, teve como objetivo demonstrar e incentivar a utilização de jogos didáticos como uma metodologia que promove o desenvolvimento da criatividade, a socialização entre os alunos, o espírito de cooperação, a fixação de conteúdos e o estímulo ao gosto pelos estudos. O uso de jogos no ensino busca despertar o interesse do aluno e transformar o processo de aprendizagem em uma experiência envolvente e, até mesmo, divertida.

Durante as atividades, foram demonstradas diversas possibilidades de jogos, como quebra-cabeças, xadrez, jogo da velha, jogo da memória e board games. Como resultado prático, foi confeccionado um jogo da velha utilizando imagens de um mural público localizado no município de Colatina, cidade anfitriã da oficina. A técnica de sublimação em feltro foi utilizada para criar o material, proporcionando um exemplo concreto e aplicável às práticas pedagógicas, figura 2.



Figura 2. Registro fotográfico da oficina Jogos de Tabuleiro realizada dia 10 de novembro de 2023 em Colatina- ES. Autor: Iasmim Dala. Fonte: CEDOC LEENA

Nesta oficina, os monumentos públicos foram utilizados como tema central dos jogos, destacando-se como ferramentas para a educação patrimonial e histórica da localidade em que os alunos estão inseridos, além de fomentar a conscientização sobre a preservação desses bens culturais.

Oficina Montando jogos na internet: arte e tecnologia nas aulas de artes

A oficina foi realizada dia 17 de novembro de 2023 e teve como objetivo oferecer aos participantes uma ferramenta educacional adicional para ser utilizada em sala de aula. Diante do contexto atual, em que o celular está cada vez mais presente no cotidiano dos alunos, evitar seu uso em sala de aula tornou-se um desafio crescente. Assim, a proposta foi transformar esse dispositivo em um recurso educativo. Durante a oficina, figura 3, os participantes aprenderam a criar jogos educacionais em plataformas online seguras. Foi demonstrado como esses jogos podem integrar conteúdos disciplinares de forma envolvente, oferecendo uma experiência prática e agradável para os alunos. Exemplos apresentados incluíram a criação de quebra-cabeças e quizzes com perguntas relacionadas aos conteúdos das disciplinas.



Figura 3. Registro fotográfico da oficina Montando jogos na internet: arte e tecnologia nas aulas de artes, realizada dia 18 de novembro de 2023 em Colatina- ES. Autor: Jovani Dala. Fonte: CEDOC LEENA

A oficina também abordou os passos necessários para o desenvolvimento desses jogos, como realizar cadastros nas plataformas, definir regras e personalizar os jogos para diferentes contextos. Além disso, foi enfatizado que os jogos podem ser utilizados tanto em salas de informática quanto em dispositivos móveis, como celulares e tablets, ampliando as possibilidades de aplicação nas práticas pedagógicas.

Oficina Modelagem 3D: experimentando possibilidades

A oficina foi realizada para 02 turmas, a primeira turma no dia 11 de novembro de 2023

e a segunda turma no dia 18 de novembro de 2023 e teve como objetivo proporcionar aos participantes um primeiro contato com a tecnologia de impressão 3D, considerando que muitas escolas já possuem esse equipamento em suas instalações, mas ainda enfrentam desafios devido à baixa quantidade de profissionais capacitados para utilizá-lo. A proposta central foi demonstrar, na prática, como desenvolver um projeto desde o início até a produção de uma peça impressa. A impressão 3D apresenta aplicações versáteis em diversas áreas do conhecimento, incluindo História (com destaque para os monumentos públicos), Geografia, Biologia, Física e Química, entre outras disciplinas. Durante a oficina, figura 4, os participantes foram introduzidos ao programa de modelagem 3D ZBrushCoreMini, e tiveram acesso a diversas miniaturas de monumentos públicos de municípios do Espírito Santo como referência.



Figura 4. Registro fotográfico da oficina Modelagem 3D: experimentando possibilidades, realizada dia 18 de novembro de 2023 em Colatina- ES. Autor: Jovani Dala. Fonte: CEDOC LEENA

Devido à complexidade dessas miniaturas, foi proposto um objeto inicial simples para prática no programa: cada participante iniciou a modelagem a partir de uma esfera e criou formas como abóboras decoradas e pequenos animais. As peças finalizadas foram impressas utilizando filamento em uma impressora 3D disponibilizada pelo local onde a oficina foi realizada, proporcionando aos participantes uma experiência prática e completa com a tecnologia.

Oficina Moldes para reprodução em gesso e pintura de miniaturas de monumentos

A oficina foi realizada para 02 turmas, a primeira turma no dia 11 de novembro de 2023 e a segunda turma no dia 18 de novembro de 2023 e teve como objetivo principal oferecer aos participantes uma metodologia pedagógica inovadora e lúdica, voltada para a aplicação

em salas de aula na educação básica, abrangendo desde os anos iniciais até o ensino médio. A proposta buscou integrar elementos da história local ao ambiente escolar por meio da reprodução em gesso de monumentos públicos, promovendo um diálogo entre patrimônio cultural e práticas educativas.

Além de estimular a criatividade, ao conceder aos alunos liberdade para a personalização artística na pintura dos monumentos, a atividade enfatizou o caráter transdisciplinar da técnica de moldagem e reprodução em gesso, evidenciando sua aplicabilidade em diversas áreas e formatos. Durante a oficina, figura 5, foram abordados os procedimentos técnicos para a confecção de moldes de silicone, seguidos da reprodução em gesso e posterior pintura com tinta guache, utilizando materiais de baixo custo e manuseio acessível, adequados ao contexto educacional.



Figura 5. Registro fotográfico da oficina Moldes para reprodução em gesso e pintura de miniaturas de monumentos, realizada dia 18 de novembro de 2023 em Colatina- ES. Autor: Jovani Dala. Fonte: CEDOC LEENA

A experiência prática proporcionou a cada participante a oportunidade de produzir um molde de silicone e sua respectiva reprodução em gesso. O busto do Soldado Aldomário, um monumento público do município de Baixo Guandu, foi selecionado como objeto de estudo e reprodução, reforçando a relevância histórica e cultural da atividade no contexto local.

Conclusão

A educação patrimonial, como enfatizado, é uma prática educacional essencial para fomentar o reconhecimento e a preservação do patrimônio cultural. Essa abordagem vai além de um simples resgate histórico, ao funcionar como um catalisador para a construção de uma consciência coletiva enraizada no senso de identidade e pertencimento. No contexto capixaba, as ações promovidas pelo Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes (LEENA) ilustram o impacto positivo que metodologias integradoras podem ter no fortalecimento da

relação entre a comunidade escolar e o patrimônio local.

A formação de professores desponta como um eixo estratégico nesse processo, dado seu papel central na mediação entre o patrimônio cultural e os estudantes. A utilização de palestras, oficinas e recursos lúdicos potencializa a compreensão dos educadores sobre a importância do patrimônio, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas práticas para integrá-lo ao currículo escolar. Essa capacitação contribui para o desenvolvimento de uma abordagem interdisciplinar que conecta disciplinas tradicionais, como história e geografia, a aspectos culturais, artísticos e sociais. Dessa forma, os professores assumem um papel de facilitadores de experiências significativas que vão além do ensino formal, estimulando nos alunos reflexões críticas sobre sua herança cultural. Nesse sentido, o patrimônio cultural é compreendido como um recurso em constante diálogo com os valores e narrativas contemporâneas.

Além disso, o reconhecimento do patrimônio como um legado em construção alinha-se às demandas de uma sociedade em constante transformação. Em um cenário de globalização e evolução tecnológica, a cultura local corre o risco de ser diluída diante de narrativas dominantes. A educação patrimonial surge como um mecanismo de resistência, ao reafirmar a relevância das identidades regionais e estimular a valorização da memória coletiva. Para os estudantes, essa abordagem contribui não apenas para o aprendizado acadêmico, mas também para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com os desafios culturais e sociais de sua comunidade.

Por fim, as ações do LEENA exemplificam como a sinergia entre arte, educação e comunidade pode constituir um modelo eficaz e replicável. Ao integrar essas dimensões, cria-se uma metodologia que não apenas promove o ensino patrimonial, mas também incentiva a participação ativa da comunidade no processo educativo. Essa integração fortalece os laços sociais e legitima o patrimônio cultural como um elemento essencial para a construção de uma sociedade mais crítica, inclusiva e engajada. Assim, a experiência capixaba destaca o potencial da educação patrimonial em transcender fronteiras regionais, servindo como inspiração para iniciativas semelhantes em todo o Brasil.

Referências

ALVES, José Francisco et al. Experiências em Arte Pública: memória e atualidade. Porto Alegre: Artfólio e Editora da Cidade, p. 30-37, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LAART. Arte pública: saiba o que é conheça 6 exemplos de arte pública. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://laart.art.br/blog/arte-publica>. Acesso em: 18 dez. 2024.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana L. S.; PASSOS, Norimar C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536310060/>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MARTINS, Marilena Flores. Brincar é preciso!: guia para mães, pais, educadores e para quem possa interessar.... São Paulo: Evoluir Cultural, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. In: Projeto História, São Paulo: PUC-SP, 1993

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020.

MULHERES EM MONUMENTOS: ESTRATÉGIAS DE VISIBILIDADE NA ESFERA PÚBLICA

José Cirillo

Júlia Mello

1. Mulheres em monumentos: contextualizando a invisibilidade

A história da representação dos monumentos escultóricos na arte pública do Espírito Santo é marcada por figuras masculinas possuidoras de nome e sobrenome, em sua maioria pertencentes à esfera política e/ou religiosa, atreladas a um discurso hegemônico balizado por questões de colonização e patriarcado. Certamente, não se trata de um dado particularmente capixaba, tendo em vista que em diferentes regiões do país e do mundo as assertivas impulsionam para a exclusão das minorias na representatividade plástica na esfera pública. Vide, por exemplo, o caso da cidade de Niterói-RJ, que em 2024 registrou mais de 53 bustos ou estátuas de corpo inteiro retratando homens e absolutamente nenhuma escultura pública fazendo referência a mulheres, à exceção de figuras católicas a exemplo de Nossa Senhora Auxiliadora, de Luigi Del Po, inaugurada em 1900, no Alto do Atalaia (A SEGUIR, 2024). Especificamente em Niterói, surpreende a ausência de mulheres retratadas na esfera pública, sobretudo se considerarmos que não faltam iniciativas públicas e privadas. Exemplos são o projeto de monumento à atriz Leila Diniz (1945-1972) que a prefeitura apresentou em 2018 para ser posto na entrada da ilha de Boa Viagem e que acabou não sendo executado e o projeto escultórico do artista Rodrigo Pedrosa em homenagem à atleta Aída dos Santos (1937-) que ainda aguarda formalização da proposta.

No contexto estadunidense, a historiadora da arte Sierra Rooney (2023) também confirma a invisibilidade das mulheres em monumentos. Conforme indica, apenas 6% das estátuas no país representam mulheres reais, enquanto é mais recorrente se deparar com figuras presumidamente alegóricas – frequentemente representando ideias de liberdade e paz. Em 2023, iniciamos um levantamento de monumentos públicos no estado do Espírito Santo com o intuito de investigar a presença de mulheres. Nesse mote, este capítulo é decorrente do projeto “Representatividade feminina na arte pública: perspectivas transversais nos ecossistemas urbanos capixabas”, financiada pela FAPES através do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGA-UFES) e do seu respectivo Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes (LEENA). Nos deparamos com a necessidade de analisar os principais modos de presença feminina na arte pública capixaba, considerando que a pesquisa se trataria muito mais de ausências do que de fato representações das mulheres.

Há uma escassez de mulheres representadas em esculturas e murais nos 78 municípios¹.

1

Parte do inventário de monumentos públicos levantados pelo LEENA encontra-se disponível em: www.

Estas, quando representadas, muitas vezes tomam o sentido alegórico, fantasiado, fictício e, portanto, distante de representações identitárias literais. Para a historiadora Marina Warner (1996), o reconhecimento da diferença entre a ordem simbólica, habitada por figuras ideais e alegóricas, e a ordem real, composta por juízes, estadistas, soldados, filósofos e inventores, depende da improbabilidade de as mulheres praticarem os conceitos que representam.

Apesar da assimetria de gênero (e devemos acrescentar a desigualdade na representação de negros e povos originários), propomos uma investigação que se dividirá em duas partes: (1) estratégias de visibilidade: documentando e evidenciando mulheres, que visa discutir os modos de representá-las na arte pública capixaba, partindo de uma classificação entre os monumentos escultóricos, dividindo-os em figuras históricas e alegorias. O primeiro grupo, englobando mulheres homenageadas e o segundo, como o título sugere, representando um ideal, um coletivo, uma alegoria. Na sequência, articularemos os modos de representação analisados com reflexões sobre (2) estratégias de visibilidade das mulheres na arte pública, partindo de exemplos já praticados dentro e fora do eixo do Espírito Santo e de novas sugestões com base nessas experiências.

Destacamos que entendemos monumento nas linhas da historiadora Françoise Choay (2006), isto é, como sendo aquilo elaborado por determinado grupo ou comunidade em prol da rememoração de um fato. Desta forma, nos referimos a objetos (estátuas, bustos, instalações, mobiliários urbanos, fontes, murais) que simbolizam e expressam os valores de uma sociedade; são testemunhos de uma cultura específica e funcionam como meios de transmissão de significados e símbolos. Convém ressaltar que a memória pode ser representada por um monumento que surge, pode ser esquecida, destruída, e, por vezes, revivida (CRUVINEL, 2016).

2. Estratégias de visibilidade: documentando e evidenciando mulheres

A partir de investigação bibliográfica e documental com levantamento e pesquisa de campo realizados nos 78 municípios do Espírito Santo ao longo de 2023, constatamos que menos de 10% dos monumentos retratavam mulheres. A grande maioria correspondia a representações religiosas católicas ou alegóricas, de modo que é possível contar nos dedos aqueles que fazem referência a mulheres reais, e por tanto, que classificamos como figuras históricas, entre bustos e estátuas (Figura 1): “Marina Colasanti”, busto localizado no Corredor de Monumentos da Praça do Sol Poente, em Colatina (2008), “Virginia Tamanini Gasparini”, busto localizado em Santa Teresa (2012), “Luiza Grimaldi”, estátua localizada em Vila Velha (2016) e “Dona Domingas” (197-), “Ernestina Pessoa” (1951/52) e “Judith Leão Castello Ribeiro” (2019), estátuas situadas em Vitória. Assim, em termos de estátuas e bustos, existem apenas seis no Espírito Santo que de fato referenciam mulheres reais, ao passo que para homens existem 102². Segundo a estatística, os monumentos às mulheres correspondem apenas a 5,5% do

artepublicacapixaba.com.br. Acesso em: 20 dez. 2024.

2 Dados com base no inventário do LEENA, disponibilizado em: www.artepublicacapixaba.com.br. Acesso em: 17 jun. 2024.

total das esculturas públicas que possuem nome e sobrenome no estado.



Figura 1. Monumentos às mulheres. (Fonte: Acervo da autora, 2024).

Ao nos depararmos com tamanha disparidade, recordamo-nos das considerações da historiadora Michelle Perrot, em sua obra *Mulheres públicas* (1998), quando afirma que no espaço público urbano, homens e mulheres ocupam posições opostas na escala de valores. A presença desproporcional de monumentos masculinos reflete uma tradição de visibilidade e valorização do homem como figura pública, celebrada por suas contribuições oficiais e reconhecida com honras nacionais, perpetuando a percepção de que o papel das mulheres na sociedade é secundário ou menos digno de homenagem pública. Tal disparidade tem contribuído para a invisibilidade feminina na memória coletiva e na cultura cívica.

Além disso, a prevalência de monumentos religiosos e alegóricos que representam mulheres, em contraste com a maior visibilidade de homens como figuras públicas e de poder, reforça estereótipos de gênero que confinam as mulheres a papéis tradicionais. Convém destacar, contudo, que não é só no âmbito da arte pública que isso se evidencia. A pesquisadora Penha Nader (2007) observa que a discriminação de gênero na esfera pública se estende à nomenclatura dos logradouros do município de Vitória-ES.

Em termos de representações ou referências históricas de mulheres em monumentos escultóricos de modo alegórico, isto é, não assumindo identidades específicas, destacamos “Mãe Bá” (1999), busto localizado no calçadão da praia de Ubu, Anchieta, “Mãe natureza – o globo” (1967-68), escultura localizada em Colatina, “Homenagem ao colono imigrante” (1957) e “Homenagem ao grupo Bergfreunde” (2021) ambas situadas em Domingos Martins, “Vendedora de água” (2012) localizada em Mucurici, “Homenagem aos 150 anos da chegada dos imigrantes pomeranos no Espírito Santo” (2009), em Santa Maria de Jetibá, “Homenagem ao imigrante” (1984), em Santa Teresa e dois localizados em Vitória, “Paneleira” (201-) e “Monumento às paneleiras” (2022).

Figura 4. Respectivamente, Mãe-Bá (1999), Vendedora de água (2012), Monumento às paneleiras (2022) e Paneleira



(201-). (Fonte: Acervo da autora, 2024).

Marina Warner (1996) investiga como as figuras femininas têm sido utilizadas ao longo da história em monumentos e alegorias, e como essas representações refletem e moldam as percepções sociais, políticas e culturais das mulheres. As representações alegóricas femininas em monumentos escultóricos são repletas de simbolismos e narrativas, ainda que não representem diretamente uma mulher. No contexto capixaba, monumentos como “Mãe Bá”, “Vendedora de Água” e os monumentos às paneleiras, ainda que sejam alegóricos, comunicam valores culturais e históricos relevantes para a memória local. “Mãe Bá” representa uma lenda indígena da região de Anchieta e se configura como um dos escassos monumentos voltados aos povos originários. “Paneleira” representa o esforço cotidiano e a resiliência das paneleiras de Vitória e “Vendedora de água” conta a história de mulheres protagonistas do surgimento de Mucurici, que vendiam água para sustentar suas famílias, ao mesmo tempo contribuindo para o abastecimento da região.

O trabalho e a contribuição social são temas frequentemente lançados em monumentos em contextos que invisibilizam a identidade pessoal da mulher em favor de um símbolo mais amplo. Nesse sentido, embora essas esculturas se tornem ícones de uma coletividade, reforçando narrativas sobre a importância do trabalho feminino na economia local, revelam a tendência de abstrair a subjetividade da mulher para celebrar a função social.

Outro ponto que devemos considerar é que as figuras femininas frequentemente representam conceitos abstratos como a natureza, a liberdade, a justiça, e a nação, o que acaba criando estereótipos para a construção da visualidade da mulher na esfera pública. Isso

fica evidente em esculturas como “Mãe Natureza – O Globo”, onde a mulher é personificada como a força primordial da natureza, refletindo um arquétipo de fertilidade e renovação que transcende a cultura local e em “Mãe Bá” que, embora resgate aspectos históricos da cultura local, pode ser vista como uma romantização da mulher indígena.

Falando brevemente sobre os monumentos aos imigrantes no Espírito Santo, devemos considerar que, embora celebrem essas figuras como heroínas anônimas e mantenham vivas as tradições que moldaram a cultura local, contribuem para perpetuar no imaginário cultural a ideia de naturalização do papel de maternidade e passividade das mulheres e de desbravamento e coragem dos homens (basta uma breve análise das posturas e composição visual). Nesse mote, concordamos com a análise crítica de Warner (1996): a idealização e a alegoria podem desumanizar e tornar invisíveis as identidades individuais. Isso é evidenciado em esculturas que, ao elevar a mulher a um símbolo quase místico, muitas vezes ignoram as complexidades e diversidades da experiência feminina real.

Para que a arte pública contribua de fato para a visibilidade das mulheres, é necessário mover-se além das alegorias tradicionais, proporcionando um reconhecimento legítimo das contribuições e histórias individuais de diferentes figuras históricas.

3. Estratégias de visibilidade das mulheres na arte pública

A nossa investigação abrange três pontos estratégicos: (1) documentação e evidência: desde 2023 estamos identificando e analisando os monumentos existentes que representam mulheres, com um foco em como essas representações são realizadas — se de forma histórica ou alegórica; (2) inovação nas representações: desenvolvimento de novas abordagens para os estudos de arte pública que incluam a diversidade das experiências femininas, partindo da educação patrimonial afetiva, que englobam jogos educativos e tecnologia digital³, e (3) desenvolvimento de parcerias e elaboração de projetos em arte pública com base em experiências de visibilidade das mulheres, como é o caso do “States for equality”, rede colaborativa dedicada a promover a igualdade de gênero e a inclusão de minorias em diversos setores sociais e econômicos, idealizada pelos os artistas Gillie e Marc Schattner.

Statues for Equality surgiu a partir de uma reflexão sobre a desigualdade de representação de mulheres nas próprias obras dos artistas que haviam descoberto que apenas 1% de suas comissões de esculturas as retratavam. A partir dessa constatação, Gillie e Marc lançaram o projeto que envolve a participação do público na nomeação de mulheres a serem homenageadas, apoiando comissões de estátuas em espaços públicos. O objetivo é alcançar uma representação igualitária de 50% de mulheres em estátuas públicas até 2030. A iniciativa visa conectar e mobilizar governos estaduais, organizações sem fins lucrativos, empresas, e comunidades locais para desenvolver políticas e práticas que abordem as disparidades de gênero e promovam a justiça social.

Com base nessa experiência, esboçamos uma iniciativa em prol da associação da história

3 Experiências desenvolvidas no âmbito do LEENA. Para atualizações, conferir: <https://www.instagram.com/leenaufes/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

capixaba com a memória social, o imaginário cultural e a participação popular, pensando em um projeto de arte pública capixaba, associado a coletivos locais, que possa contribuir para a visibilidade de personalidades históricas considerando mulheres em diferentes papéis e contextos, incluindo, mas não se limitando ao comunitário, educacional e político. O projeto, ainda em fase de esboço, considera algumas capixabas que fizeram parte da construção sociocultural do município e que ainda não figuram na arte pública, dentre elas: Rosa Maria Nascimento Miranda (Figura 5) que lutou em prol da justiça social, tendo recebido homenagens, incluindo a Comenda de Honra ao Mérito Arautos da Paz em novembro de 2018; Neida Lúcia de Moraes (Figura 5): historiadora, ex-professora da UFES, membro titular da Academia Espírito-Santense de Letras e membro do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito-Santo que tem dedicado seus estudos aos fatos que marcaram o conjunto da História das Civilizações e as interligações com os acontecimentos do estado; Odette Braga Furtado (Figura 5) que foi a primeira capixaba a se formar em Direito, em 1928, a primeira mulher a integrar, por concurso público, o corpo de funcionários do Banco do Brasil e a primeira a exercer as funções de Chefe do Gabinete Civil de um Presidente de Estado (Governo do Cel. Nestor Gomes, no quadriênio, 1920-24); Adalgisa Amanda da Fonseca que foi a primeira médica capixaba, formada em 1926, e Geny Grijó que foi a primeira capixaba a sentar-se numa cadeira de vereador da Câmara Municipal de Vitória, tendo lançado o estudo pioneiro intitulado “Atuação do Serviço Social junto a pacientes venéreos”, editado pelas oficinas da Escola Técnica de Vitória em 1950 (JNEWS, 2023).

Figura 5. Respectivamente, Dona Rosa Maria Nascimento Miranda, s.d; Neida Lúcia de Moraes, s.d. e Odette Braga



Furtado, Capixaba de destaque, O Malho, 1922. Disponível em: <https://premiodomluis.es.gov.br/rosa-maria-nascimento-miranda>, <http://vitrinecapixaba.blogspot.com/2016/10/odette-braga-furtado-capixaba-de.html> e https://www.ael.org.br/patronos_e_academicos/cadeira_19.html. Acesso em: 20 dez. 2024.

Além desses nomes, é oportuno destacar outras mulheres com forte influência no imaginário social capixaba: Maria Ortiz, Lycia de Biase Bidart, Antônia Paneleira, Clara Maria Rosario dos Pretos, Constância D'Angola, Haydée Nicolussi, Maria Laurinda, Ana Ferreira da Conceição, Bernadette Lyra, Zacimba Gaba e Adelina Tecla Correia Lyrio.

Em suas reflexões, Sierra Rooney (2023) enfatiza que a arte pública deve não apenas refletir

a diversidade da sociedade, mas também ser usada como uma ferramenta para estimular o diálogo e confrontar controvérsias. Segundo Rooney, “os monumentos têm o poder de provocar questionamentos críticos e promover a compreensão mútua quando representam fielmente as contribuições de todos os segmentos da sociedade” (ROONEY, 2023, p. 52).

Nesse sentido, o projeto contribui para a promoção de diálogos entre a comunidade, valorizando a história capixaba, enfatizando a busca pelo equilíbrio na representatividade das mulheres.

4. Considerações finais

A análise dos monumentos revelou que menos de 10% representam mulheres, e dessas, a maioria são figuras alegóricas ou religiosas. Essa sub-representação marginaliza as contribuições das mulheres à história e à cultura, perpetuando estereótipos de gênero que confinam as mulheres a papéis limitados e idealizados.

A pesquisa, ancorada na bibliografia e nos levantamentos de campo, revelou que a presença feminina na arte pública capixaba é frequentemente alegórica, destacando figuras como “Mãe Bá” e “Vendedora de Água” que, embora valorizem aspectos culturais, frequentemente abstraem as identidades pessoais em favor de símbolos mais amplos. Essa abordagem não reconhece adequadamente as realizações individuais e a diversidade das experiências femininas.

Para reverter esse cenário, algumas implicações práticas podem ser consideradas a exemplo de iniciativas como “Statues for Equality” que servem como inspiração, promovendo uma representação equilibrada de gênero. Aplicar essas estratégias no contexto capixaba pode levar a uma revisão das narrativas dominantes e à inclusão de histórias femininas diversas. Outra questão é desenvolver programas educacionais que sensibilizem o público para a importância da representação inclusiva nos espaços públicos, incluindo a integração de jogos educativos e tecnologia digital para engajar a comunidade, como tem feito o LEENA e estabelecer parcerias com governos, instituições culturais, e organizações não-governamentais para desenvolver políticas e práticas que promovam a inclusão das mulheres na arte pública.

Por fim, do ponto de vista teórico, esta investigação reafirma a necessidade de revisar as narrativas históricas para incluir uma visão mais equitativa de gênero, destacando a importância de reconhecer as contribuições das mulheres, fortalecendo os estudos de gênero.

Referências

A SEGUIR. A Seguir Niterói: Pesquisa Sobre Monumentos em Niterói. A Seguir Niterói, 2024. Disponível em: <https://aseguirniteroi.com.br/noticias/niteroi-tem-53-estatuas-e-bustos-e-nenhuma-homenagem-a-mulher/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ACADEMIA ESPÍRITO-SANTENSE DE LETRAS. Patronos acadêmicos. Disponível em: https://www.ael.org.br/patronos_e_academicos/cadeira_19.html. Acesso em: 20 dez. 2024.

ARTE PÚBLICA CAPIXABA. O repositório da arte pública capixaba. Disponível em: <https://>

artepublicacapixaba.com.br. Acesso em: 20 dez. 2024.

CHOAY, Françoise. *A Alegoria do Patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

PERROT, Michelle. *Mulheres Públicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROONEY, Sierra. Public Monuments and Collective Memory: Reimagining Representation. *Journal of Public Art*, 2023, pp. 45-67.

ROONEY, Sierra. *Teachable Monuments: Using Public Art to Spark Dialogue and Confront Controversies*. Bloomsbury Academic, 2021.

JNEWS. Dia Internacional da Mulher: capixabas que fazem história. *Tribuna Capixaba*. Disponível em: <https://tribunacapixaba.com.br/dia-internacional-da-mulher-capixabas-que-fazem-historia/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

MANSUR, Ronald. Odette Braga Furtado, capixaba de destaque, 1922, O Malho. *Vitrine Capixaba*. Vitória. 29 out. 2016. Disponível em: <http://vitrinecapixaba.blogspot.com/2016/10/odette-braga-furtado-capixaba-de.html>. Acesso em: 4 dez. 2023.

PARTE III

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS E ESTÉTICAS

A CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DO INDÍGENA NA ARTE

Jaqueline Torquatro

A chegada de portugueses e espanhóis à América Latina

Eram os vinte e um dias de abril – estando da dita ilha distantes de 600 a 670 léguas, conforme dados dos pilotos, topamos alguns sinais de terra: uma grande quantidade de ervas compridas, chamadas botelhos pelos mareantes, assim como outras a que dão o nome de rabo-de-asno. No dia seguinte – quarta-feira pela manhã – topamos aves a que os mesmos chamam de fura-buchos. Neste mesmo dia, à hora de véspera, avistamos terra! Primeiramente um grande monte, muito alto e redondo; depois, outras serras mais baixas, da parte sul em relação ao monte e, mais, terra chã. Com grandes arvoredos. Ao monte alto o Capitão deu o nome de Monte Pascoal; e à terra, Terra de Vera Cruz (CASTRO, 1985, p. 76).

A carta de Pero Vaz de Caminha, sobre a chegada dos portugueses às terras brasileiras, é, provavelmente, o único relato que documenta a chegada dos europeus e o início do processo de colonização em um país latino-americano. Seu diário de bordo, exemplar de literatura de viagem, que surgiu com as grandes navegações, além de descrever o primeiro contato dos europeus com povos originários, demonstra que o processo de transculturação¹, na América Latina, começou imediatamente à chegada dos colonizadores.

Fernando Báez, escritor venezuelano, descreveu em seu livro, *A história da destruição cultural da América Latina* (2010), o processo de memoricídio, genocídio e etnocídio instaurados pelos colonizadores europeus desde a chegada dos primeiros exploradores, como forma de enfraquecer os nativos e diminuir o ímpeto a resistência contra a dominação europeia. Báez descreve diversas situações ocasionadas por espanhóis e portugueses com a finalidade de acabar com a cultura local. Os colonizadores destruíram a arquitetura existente, artefatos religiosos, livros maias e astecas e promoveram um genocídio que reduziu em 95% a população nativa que habitava a América Latina, num período de 130 anos.

A chegada dos europeus não foi ao acaso. Portugueses e espanhóis vieram à América Latina com a intensão de expandir seus territórios, ocupando as terras do Novo Mundo. Quando Colombo saiu em busca das Índias, tinha como desejo alcançar as terras localizadas na costa do Japão, descritas por Marco Polo em seu livro *As Viagens* (12??). Segundo Galeano (2019, p. 29) “[...] Colombo levava consigo um exemplar do livro de Marco Polo [...] “possuem ouro em enorme abundância, e as minas onde o encontram jamais se esgotam”. O desejo não era

1 A palavra transculturação foi inserida por Fernando Ortiz, escritor cubano, em 1940, em seu livro, que segundo Fernando Báez (2010, p.304) foi dedicado a indagar os efeitos causados em Cuba pela exploração do tabaco e do açúcar. O Guia para la clasificación de los datos culturales, de 1950, trocou “aculturação” para “transculturação” para classificar “número, caráter e intensidade dos contatos com outras culturas; fatores que afetam a receptividade cultural; exemplos de empréstimos culturais; modificação dos elementos introduzidos para sua adaptação; meios, organismos e agentes de troca cultural, etc.” (Báez, 2010, p. 305).

apenas por especiarias, mas por recursos naturais, escassos no continente europeu. Cristóvão Colombo não chegou à Cipango – as ilhas do Japão; chegou à Bahamas, e com ele trouxe todo o processo de transculturação que ocorreria na América Latina, durante os cinco séculos seguintes.

Ao estudar a história de ocupação da América Latina, nos deparamos com a repetição sistemática do modo de dominação do território. Grupos étnicos de diversas partes, da Meso América e da América do Sul foram subjugados, forçados a trabalhos escravos, catequizados e dizimados. Incas, Maias, Astecas, Tupiniquim, Guarani, Botocudos e tantos outros, sofreram com a invasão de seus espaços por estrangeiros, atrás de riquezas e recursos naturais. Segundo Báez (2010, p. 39) “[...] houve certamente destruição premeditada e negligenciada, saque direto, devastação permanente e uma miscigenação desigual que encobriu as origens”.

O projeto de destruição cultural da América Latina tinha como objetivo desarticular a formação de grupos de resistência indígena, a partir da dissolução da memória coletiva e da modificação da identidade cultural. Para tal, o processo de transculturação instaurado pelos europeus foi acelerado. Segundo Báez, o etnocídio se deu através da transculturação, que foi executada em 3 etapas:

[...] 1) estilhaçamento da memória subjugada, evidente nas perdas e nostalgias; 2) incorporação forçada da cultura dominante; 3) elaboração, por parte da sobrevivência, de estratégias de resistência e integração assinaladas pelo grau do contato (BÁEZ, 2010, p.37).

A invasão e colonização do solo latino-americano, causou a extinção de várias línguas nativas – mais de mil; a destruição e saqueamento de diversos monumentos; a sobreposição da arquitetura; a ausência de pinturas, esculturas, danças e cantigas; entre outras perdas incalculáveis. A inserção forçada da cultura importada, resultou na perda de cerca de 60% da memória coletiva, através da destruição, saques e depredação de monumentos, livros e diversos outros artefatos que traduziam a cultura e a identidade da população que aqui habitava. A maior parte da arte produzida pelos povos originários, até o século XV, foi destruída e fundida para a retirada do ouro, que seria enviado para a Europa.

Segundo Báez (2010, p.49), “os povos latino-americanos foram transculturados e translinguados”, através da manipulação e eliminação da memória e, a educação formal desenvolvida na América Latina, foi moldada para estimular a negação do grande saque sofrido e repudiar a cultura dos povos indígenas.

Ao desembarcarem em terras latino-americanas, Pero Vaz de Caminha relatou, em seu diário, um encontro amistoso com os indígenas. Em seu texto, Caminha afirma que o grupo de 18 indígenas que se encontrava armado com arcos e setas, acata o pedido de Nicolau Coelho para que abaixassem as armas. Um dos nativos presenteou Nicolau com um adereço, que pela descrição, aparenta ser um cocar. Os indígenas estavam dispostos a ouvir e conhecer os recém-chegados em seu território, e os primeiros portugueses pareciam fascinados. Como bem conhecemos a história, a boa relação não se manteve. A ganância portuguesa predominou, assim como a espanhola em outros territórios do continente.

Em sua carta, Pero Vaz de Caminha deixa claro que, desde o início, mesmo sob o fascínio do

descobrimto da nova cultura, os portugueses já almejavam a conquista do ouro e da prata. Em uma passagem de sua carta, Caminha relata uma interação entre um dos indígenas e um capitão. Ele diz:

Um deles viu umas contas de rosário, brancas: mostrou que as queria, pegou-as, folgou muito com elas e colocou-as no pescoço. Depois tirou-as e com elas envolveu os braços e acenava para a terra e logo para as contas do capitão, como querendo dizer que dariam o ouro por aquilo. Nós assim o traduzíamos por que era o nosso desejo... Mas se ele queria dizer que levaria as contas e mais o colar, isso nós não desejávamos compreender, porque tal coisa não aceitaríamos fazer (CASTRO, 1985, p. 79).

O desejo dos portugueses pelo ouro, prata e toda a riqueza que conseguissem em solos latino-americanos, assemelhava-se ao desejo dos espanhóis e, ambos utilizaram de toda artimanha que tiveram a disposição, para conquistar o que tanto almejavam, inclusive a imposição de sua cultura, como forma de enfraquecer a memória coletiva e a identidade cultural dos povos originários.

A atuação da Igreja Católica

A imposição da cultura europeia aos povos originários da América Latina ganhou respaldo com a presença da Igreja Católica, que desembarcou no Novo Mundo, no século XVI. Com a premissa de evangelizar, doutrinar e catequizar os “bons selvagens”, a igreja organizou diversas missões em solos americanos, que contribuíram para a devastação das expressões artísticas desenvolvidas pelos indígenas. A pintura, as esculturas, as danças e os cânticos, principalmente de cunho religiosos, foram destruídos ou proibidos, com a desculpa da exortação de demônios.

Diversos representantes da Igreja Católica foram listados como inimigos das culturas dos povos originários. Diego de Landa (1524-1579), foi um desses representantes. Segundo Báez (2010, p. 72), Landa estudou, por meses, a escrita e o idioma falado por eles, a fim de conhecer a personalidade indígena com o intuito de doutriná-los de forma convincente. Permitiu a tortura de 4,5 mil indígenas que persistiam na adoração de ídolos. Queimou diversos livros maias, por acreditar que suas escritas se destinavam a superstições e adoração à demônios. Entretanto, de acordo com relatos de outro sacerdote, o padre Acosta, os livros traziam conhecimento sobre plantas e animais. Segundo Báez (2010, p. 73) Diego de Landa foi responsabilizado pela tortura dos 4,5 mil indígenas, mas posteriormente isentado por uma investigação realizada por ele mesmo. Landa entrou para a história como autor de um dos maiores estudos sobre os maias e, ao mesmo tempo, foi quem criou um método para eliminar a idolatria: ensinar as crianças a odiarem a cultura dos pais.

No México, Juan de Zumárraga (1468-1548), frade franciscano, foi responsável pela perseguição aos astecas. Ordenou a queima de vários escritos; perseguiu sacerdotes de deuses indígenas; comandou a destruição de diversos artefatos religiosos e, permitiu a punição a todos que tentavam resistir a doutrinação católica em curso. Os franciscanos, inclusive, foram grandes responsáveis pela destruição de diversas peças artísticas indígenas. Eram iconoclastas e ordenavam a perseguição, castigo e assassinato de sacerdotes que comandavam cultos

religiosos nativos. Segundo Báez (2010, p.91), o “Santo Ofício tinha grande interesse, entre os anos de 1530-1540, na destruição da arte e dos objetos indígenas”. A Igreja proibiu que artistas pintassem ou esculpisse símbolos que não fossem reproduções de imagens bíblicas.

No Brasil, a evangelização ficou por conta da Companhia de Jesus, fundada em 1540 por Inácio Loyola (1491-1556), que tinha como meta catequizar os indígenas e convertê-los ao cristianismo. Os jesuítas desembarcaram no Brasil em 1549 e tentaram se espalhar por todas as capitanias. Até 1594, já circulavam 154 jesuítas pelos 3 Colégios existentes. A presença da Companhia de Jesus foi fundamental na formação social brasileira e influenciou a cultura, a religião e a identidade cultural. O primeiro efeito de suas ações foi a perda de diversos idiomas indígenas e predominância do português como idioma oficial. Os jesuítas foram, entre os diversos religiosos que atuaram na América Latina, como Landa e Zumárraga, os que utilizaram métodos de catequização mais brandos, e conseguiram criar diversas comunidades.

A catequização, além da evangelização e conversão ao cristianismo, visava moldar os costumes dos povos originários, aos quais os europeus julgavam selvagens, bárbaros e desprovidos de inteligência. O ensino era feito pelos religiosos, dentro de centros de doutrinação e buscava inserir, de forma hegemônica, a cultura europeia, inibindo qualquer forma de cultura divergente a ela. A arte ensinada era moldada nos tratados europeus. No Espírito Santo, diversas escolas foram construídas pelos religiosos que chegaram com a Companhia de Jesus. A Igreja de São Tiago, construída em 1551, que atualmente é sede do governo do estado, conhecido como Palácio Anchieta; a Igreja Nossa Senhora da Assunção, localizada na cidade de Anchieta e construída entre 1565 e 1569, bem como a Igreja dos Reis Magos, localizada em Nova Almeida, na Serra, construída entre os anos de 1580 e 1615, foram erguidas com o trabalho de indígenas. As duas últimas foram consideradas os polos de catequização mais importantes da época, dentro do território do Espírito Santo.

Os religiosos, que se espalhavam por toda América Latina, utilizavam-se da arte como instrumento de ensino. Pintura, escultura e cânticos eram utilizados como artifício para o ensino religioso. Segundo Báez (2010, p.104), “se sabe que criaram mais de mil esculturas, das quais hoje só restam cerca de duzentas. Da pintura, célebre por telas a óleo, afrescos, tetos, abóbadas e retábulos, sobrou pouco”. No Brasil, o envolvimento da arte com o ensino religioso se dava, também, através do teatro, chamado de Teatro Jesuítico, onde se destacava o Padre José de Anchieta (1534-1597) e o Padre Manoel da Nóbrega (1517-1570), aos quais os pesquisadores atribuem o pioneirismo e uma grande quantidade de peças escritas e encenadas.

Para frei Bernardino de Sahagún (1499-1560), as investidas dos colonizadores e da igreja, contra os povos originários, foram tão catastróficas, que os aspectos originais dos indígenas foram totalmente apagados. Toda ação dos colonizadores europeus, juntamente com a Igreja Católica, desde a chegada dos evangelizadores à inquisição e as encomiendas, contribuiu para a aniquilação de diversas culturas; a queima de diversos livros; a fundição de vários artefatos; a extinção de milhares de idiomas; e o desaparecimento de trajes étnicos, pinturas, representações, instrumentos e canções. Comunidades originárias, inteiras, foram removidas e realocadas, ou até mesmo dizimadas. Por último, a sujeição ao trabalho forçado e

o assassinato de todo indivíduo que incitava a resistência, contribuíram para o que Báez (2010, p. 84), chamou de “mutilação da memória coletiva”, que “desencadeou a tragédia cultural vivida por milhões de seres humanos durante a conquista.”

Essa mutilação possibilitou a implementação da transculturação na América Latina, que se deu de forma violenta e abrupta. O que sobrou de memória, a partir da chegada dos europeus, foi modificada e manipulada, por parte dos invasores. Por anos, os povos originários foram proibidos de praticarem seus rituais e repassarem sua cultura e história para seus antepassados, qualquer vestígio de memória era anulado, para que não incitasse a resistência. O apagamento da memória foi um projeto, uma estratégia de guerra, que vislumbrou a instalação da hegemonia cultural europeia. Dessa forma, a memória foi, a partir dos eventos da colonização, produzida através de uma narrativa contada pelo dominador.

Qualquer decisão sobre o que se deve recordar é uma forma dominada de saber o que se deve esquecer. Cada sociedade constrói, a partir do trauma ou do entusiasmo, uma imagem parcial de seu passado e bloqueia de modo voluntário ou involuntário suas recordações (BÁEZ, 2010, p. 297).

O memoricídio praticado na América Latina a partir do período colonialista, foi pautado em diversas ações que baseavam na exploração de recursos naturais; no escravismo; na mestiçagem e na implantação da vergonha étnica, que se deu através do extermínio e da substituição de valores religiosos e culturais. A instalação de universidades nos moldes europeus, em países dominados pela Espanha e a proibição de instalações de universidades em solos brasileiros, por parte dos portugueses, que obrigavam os membros da aristocracia viajarem para Portugal para estudarem, serviu para consolidar a transculturação, vigente desde o século XVI. Segundo Báez (2010, p. 118), a educação escolástica servia “[...]como mecanismo para apagar a memória do passado latino-americano e para formar uma elite conservadora que aprendeu a estabelecer sua identidade baseada na Contrarreforma”.

A criação e originalidade, nos centros de ensino, existentes na América Latina, não eram permitidos. O modelo de ensino da arte seguia o que os tratados europeus ordenavam, e seguiam a tendência estética estabelecida pelos cânones. No Brasil, a cultura portuguesa dominou todos os aglomerados urbanos que surgiam, desde os modelos de casas edificadas ao traçado urbanístico; às instalações de equipamentos públicos; à literatura e à arte. A hegemonia cultural portuguesa atuou como um entrave à resistência da cultura indígena, que foi desrespeitada e coibida. A mudança dos monarcas portugueses para a colônia e o fortalecimento dos centros jesuíticos de ensino contribuíram para apagar a memória de grupos de africanos escravizados e de diversas etnias indígenas e robustecer uma mestiçagem que favoreceu a formação de uma identidade cultural ocidentalizada.

O desenvolvimento da arte no território brasileiro

O processo de memoricídio e transculturação impactou diretamente no desenvolvimento da arte na América Latina. No Brasil, os principais estilos desenvolvidos durante os séculos XVI a XVIII foram a arte sacra e o Barroco, que ganhou características originais, inserindo aspectos

do território brasileiro, como frutas tropicais, indígenas, fauna e flora brasileira, em afrescos, pinturas, entalhes, esculturas. O Barroco e a arte sacra foram desenvolvidos, principalmente sob o comando de missionários da Igreja Católica, e eram os detentores da produção artística no Brasil Colonial.

Diversas comunidades e vilas foram formadas ao longo da costa brasileira, nos anos iniciais da colonização, que só começou, de fato, a partir de 1530. Foi em um desses povoados, localizado no Nordeste do país, que segundo Araújo (2000, p.14) surgiram “as primeiras manifestações de arte [...] casas, capelas ornamentadas com cruzeiros, feitas de madeiras brasileiras, juntamente com abóbadas, as talhas e os trabalhos de barro de objetos utilitários ou de toscas imagens”. Ao mesmo tempo em que a arte com características europeias passava a figurar nesses novos vilarejos, intensificou-se o processo de evangelização dos indígenas, a fim de convertê-los ao cristianismo, para integrá-los à sociedade e à fé cristã, como forma de facilitar a aceitação e obediência às autoridades reais.

Os jesuítas, que foram responsáveis pelo ensino na colônia por dois séculos e meio (1530-1759), construíram colégios em algumas das vilas, que segundo Araújo (2000, p.14) “eram destinados à formação de padres-professores e de uma elite intelectual que iria difundir na Colônia os modelos culturais europeus”. Nesses centros de ensino, passaram a utilizar o teatro como um dos métodos de catequização. Diferente de outros religiosos que atuaram na América Latina, os jesuítas apropriaram-se dos costumes e crenças, e de um dos idiomas para utilizá-los como ferramentas de evangelização dos indígenas. O teatro, desenvolvido nos colégios, passou a ser a primeira manifestação artística explicitamente voltada para a transculturação no Brasil.

Os autores de teatros que mais se destacaram, na época, foram o Padre Manoel da Nóbrega e o Padre José de Anchieta. Muitas vezes os autos eram encenados no idioma Tupi, por atores indígenas, e englobavam danças e cantos indígenas, mas eram inseridos elementos do cristianismo para convencê-los da existência de um Deus e um Diabo, do paraíso e do inferno, o bem e o mal, anjos e demônios. A intensão da utilização da Arte Cênica como forma de evangelização era “introduzir o cristianismo, utilizando as manifestações artísticas dos indígenas”, pois os jesuítas acreditavam que a melhor forma de desenvolver o processo de conversão seria “não obrigar os índios a entenderem o catecismo, mas sim levá-los a gostar da religião” (Araújo, 2000, p.32). Através do teatro, foram inseridos na cultura indígena os santos do catolicismo, o Deus, o Diabo, e outros símbolos religiosos trazidos da Europa. A Colônia, em 1557 (data do primeiro teatro registrado), apresentava diversos ícones da cultura europeia, espalhados pelas vilas existentes; a arquitetura maneirista, as cruzeiros e capelas ornamentadas, o ensino promovido pelos religiosos, misturados às manifestações artísticas indígenas.

Assim como o teatro, a pintura permitida e ensinada pelos jesuítas era relacionada a arte sacra. A inserção da pintura na Colônia foi através do revestimento colorido em esculturas sacras, de imagens de santos e de estampas, e costumava ser um elemento decorativo de retábulos e oratórios, presentes em colégios jesuíticos e igrejas. A pintura não foi utilizada como instrumento de catequese, como a escultura. Só na segunda metade do século XVI que alguns pintores religiosos chegam ao Brasil, como Belchior Paulo (1554-1619), que atuou em

diversos colégios, em Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo onde, segundo o Padre Serafim Leite (1890-1969), pintou a Adoração dos Reis Magos (1605?) (Figura 1), na Igreja dos Reis Magos, localizada na cidade de Serra, onde a comunidade indígena ainda é muito presente, inclusive com a existência de aldeias demarcadas, nas proximidades, na cidade de Aracruz. De acordo com Araújo (2000), são poucas as pinturas quinhentistas que resistiram ao tempo, aos conflitos e as demolições. A obra citada é um dos exemplares que não foi destruída e, atualmente, é considerada a pintura a óleo mais antiga do Brasil. De acordo com Kléber Galveas (2015), Belchior Paulo costumava atribuir características indígenas aos santos que pintava e, em razão disso, teve diversas obras destruídas a mando do Marquês de Pombal (1699-1782), em meados do século XVIII, período em que os jesuítas foram expulsos do Brasil.



Figura 1 - Adoração dos Reis Magos (1605?) - Belchior Paulo. Fonte: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Belchior-reismagos.jpg>

A atividade da pintura, até meados do século XVII era limitada a arte sacra, desenvolvida

dentro dos conventos, igrejas e colégios jesuíticos, com cuidado para que não houvesse nenhuma característica que levasse a heresias. Poucas eram as pinturas profanas, que remetiam a paisagens, a fauna e a flora, ou que retratasse o cotidiano na colônia. Apenas em 1630, com a chegada de pintores holandeses, a convite do governo do Brasil-holandês, que produções não vinculadas à arte sacra começam a figurar no cenário nacional. Pintores como Frans Post (1612-1680) e Albert Eckhout (1610-1665) empenharam-se em documentar as paisagens, a fauna e a flora tropical, as diversas etnias e o cotidiano da Colônia (exemplos: figuras 2 e 3).



Figura 2- Frans Post - Kerkelijk gebouw in Brazilië - 1675/1680. Fonte: https://artsandculture.google.com/asset/kerkelijk-gebouw-in-brazili%C3%AB-0001/KwFr_SDv0kYZOQ



Figura 3 - Albert Eckhout - Homem Tarairiu - 1641. Fonte: <https://artsandculture.google.com/asset/tarairiu-man-0001/MgHk0lQfgKyTMQ>

Segundo Araújo (2000, p. 92), os dois artistas foram importantes por serem os primeiros a retratarem “de forma plástica a natureza e a paisagem do Brasil [...] os habitantes, a fauna e a flora do Nordeste”. Albert Eckhout, passa a ser um nome de grande relevância para a construção imagética do indígena, dentro e fora do território brasileiro. Até então, as imagens produzidas sobre o indígena e seus costumes e cultura estavam vinculados principalmente a relatos e cartas de religiosos e viajantes, ou de outros artistas que nunca estiveram na América Latina, mas que eram convidados a ilustrar a produção literária que abordava o tema. Essa produção transitava por países da Europa, mas não eram veiculadas dentro do Brasil onde, como fora explicitado anteriormente, a arte era voltada apenas para a temática religiosa. Além dos artistas citados, Zacharias Wagener (1614-1668) foi outro pintor holandês que se interessou por representar personagens e cultura indígena em suas aquarelas, mas que não obteve tanto reconhecimento quanto os dois primeiros.

Diversos artistas contribuíram para o desenvolvimento da arte no Brasil, sendo Minas Gerais um dos polos de maior produção artística no período Colonial. Nesse cenário surgem dois nomes fundamentais: Manuel da Costa Ataíde (1762-1830) e Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho (1738-1814). Os artistas que atuaram no território mineiro, impulsionados pelo movimento gerado pela extração do ouro, alavancaram os estilos barroco e rococó, mantendo a base europeia, mas inserindo elementos característicos brasileiros, que tornavam a arte autêntica. Manuel e Aleijadinho foram importantes nomes no adorno de igrejas mineiras, pintando painéis, forros e fazendo esculturas sacras.

Foi no século XVII, também, que os jesuítas passaram a dar espaço para as pinturas em perspectiva arquitetônica, importada da Europa, onde eram bastante difundidas. Essas pinturas passaram a ter um grande valor artístico, mas ainda assim estavam atreladas, principalmente à espaços religiosos, como o forro da Sala de Coro do Convento de Santa Teresa. Quase todas as obras produzidas até início do século XVIII, no Brasil Colônia, não possuíam assinatura dos artistas, pois a igreja não permitia o reconhecimento dos produtores de arte. Segundo Araújo (2000, p. 97), é “[...] no final dos anos setecentos que a criação artística brasileira começava a ganhar personalidade, abandonando progressivamente o costume de copiar modelos europeus e passando a adaptar esses modelos à realidade local.” É nesse momento que se passaria a produzir uma arte profana ou religiosa que demonstrava como conviviam os povos originários, os credos, os costumes e as diferentes culturas, enfatizando a miscigenação e o hibridismo cultural, ilustrando todo o processo de transculturação instalado desde a chegada dos europeus à América Latina, principalmente através do controle rigoroso da Igreja Católica.

A escultura não se distanciou da pintura. Foi pouco desenvolvida durante os primeiros dois séculos e as poucas peças existentes eram de caráter cristão. Os três primeiros escultores foram monges beneditinos, portugueses e brasileiros, mas que estudaram em Portugal, que esculpiram imagens sacras dentro dos ideais renascentistas, uns mais livres, outros mais enrijecidos, mas ainda muito influenciados pelos moldes europeus. As esculturas de imagens sacras eram produzidas para adornarem o interior de capelas e igrejas existentes no território brasileiro. Até o século XVIII existiam apenas duas modalidades de escultura no Brasil, a talha em madeira e a escultura de santos em barro ou madeira, mas é ainda nesse período que

surtem algumas esculturas monumentais em regiões como Bahia, Sergipe, Pernambuco e Paraíba. Os dois nomes mais importantes da escultura do período colonial, que extrapolaram o espaço privado e ocuparam lugares públicos foram Mestre Valentim e Aleijadinho, dos quais falaremos de forma mais aprofundada no capítulo 2.

Diversos artistas, estrangeiros ou brasileiros, como Manuel da Cunha (1737-1809) e Jean Baptiste Debret (1768-1848), foram responsáveis pelo desenvolvimento da arte profana no Brasil, principalmente após a chegada da Missão Francesa e da abertura da primeira Academia de Belas Artes no Brasil, inaugurada em 1816, muito antes da instalação da primeira universidade, que só surgiu anos após a declaração da República, em 1920. Durante seus primeiros anos de existência, o corpo docente da academia lecionava diversas disciplinas, mas a partir de 1831, dedicou-se exclusivamente, ao ensino da arte. Em 1855, a Academia passou a ter cinco especializações: arquitetura; escultura; pintura; ciências acessórias e música. O governo monárquico português investiu em instituições educacionais e artísticas a fim de promover e fortalecer a Monarquia e o Estado Imperial do Brasil, principalmente durante o período que a colônia enfrentava diversas revoltas. Apesar do declínio no fim do primeiro reinado, Dom Pedro II apadrinhou a Academia de Artes, e começou a investir em artistas, patrocinando viagens e prêmios. Segundo Gabler (2015), esse apoio gerou uma moeda de troca e “[...] grande parte das obras produzidas visaram a exaltação do monarca ou a criação de uma identidade genuinamente brasileira, aos moldes do romantismo literário, tendo a natureza e o indígena como elementos de destaque”.

A análise do desenvolvimento da arte no Brasil nos permite perceber que a cultura indígena foi completamente abafada com a dominação europeia. Da chegada dos portugueses e da Igreja Católica, até 1759, quando os jesuítas foram expulsos e, até mesmo depois, a Igreja foi responsável por ditar o que deveria ou poderia ser produzido no meio artístico brasileiro. Quase todos os artistas que desenvolveram projetos dentro e sobre o Brasil, tiveram que passar pelo crivo da Igreja Católica. A hegemonia da cultura europeia no Brasil Colonial, seja pela imposição da religião, seja pela cópia dos moldes europeus na arte, foi imensamente impactante na formação sociocultural e perdura até a atualidade.

O modo de representação de etnias indígenas na arte

A produção imagética e a literatura sobre os povos originários, que habitavam a América Latina no período da invasão europeia, começaram assim que os primeiros forasteiros chegaram ao Brasil.

Quando fizemos vela, estariam já na praia, assentados perto do rio, mais ou menos sessenta ou setenta homens [...] Um deles trazia um arco e seis ou sete flechas; e na praia andavam muitos com seus arcos e flechas [...] Imediatamente, Afonso Lopez levou os dois mancebos até o Capitão [...] A feição deles é parda, algo avermelhada; de bons rostos e bons narizes. Em geral são bem-feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de cobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso são tão inocentes como quando mostram o rosto. Ambos os dois traziam o lábio de baixo furado e metido nele um osso branco e realmente osso, do comprimento de uma mão travessa, e da grossura de um fuso

de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do lábio, e a parte que fica entre o lábio e os dentes é feita uma roque-de-xadrez, ali encaixado de maneira a não prejudicar o falar, o comer e o beber.

Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta, mais que verdadeiramente de leve, de boa grandeza e, todavia, raspada por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da covinha, de fonte a fonte, na parte de detrás, uma espécie de cabeleira feita de penas de ave, amarela, de um comprimento de um coto, muito basta e cerrada, que lhe cobria a nuca e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena, com uma confeição branda com cera – mas em verdade não o era – de maneira que a cabeleira ficava mais redonda e muito basta, com um todo igual, e não era necessária mais lavagem para a levantar da cabeça. [...] suas vergonhas, as quais não eram circuncisadas; e as cabeleiras delas estavam raspadas e feitas (CASTRO, 1985, p. 78,79).

A carta de Pero Vaz de Caminha (1450-1500), foi o primeiro registro feito por um europeu, sobre os nativos, em 1500. Caminha descreveu diversos aspectos que o impactaram no primeiro encontro com uma nova cultura. Desde a coloração da pele, aos ornamentos utilizados pelos indígenas, aos aspectos físicos que se contrapunham aos costumes religiosos cristãos. A descrição dos indígenas, feita por Pero Vaz de Caminha, em sua literatura de viagem, não se ateve apenas as características físicas. Em seu texto, Pero Vaz deixa claro o suas impressões acerca da aparente falta de civilidade e a ingenuidade que dominavam os nativos, frente a malícia que acompanhava a comitiva portuguesa. A carta escrita por Caminha, em 1500, de certo modo, foi o prelúdio de como seria a representação dos indígenas, não apenas fenotípica, mas social; em obras de arte, na literatura, na história por todos os séculos seguintes.

A representação do indígena se fazia presente em relatos, cartas e crônicas de jesuítas; de viajantes; de aventureiros que vinham explorar as novas terras. Os jesuítas, responsáveis pela transculturação entre os povos indígenas, também foram responsáveis pela difusão de imagens estereotipadas, principalmente sobre os costumes dos indígenas, a fim de justificar a invasão, a dominação e a doutrinação na fé cristã. Para fundamentar a presença da Igreja em solos americanos, Simão de Vasconcelos criou a teoria de que os indígenas seriam descendentes do mesmo povo que originou os europeus, mas sofreram uma modificação fenotípica e cultural pela quantidade de tempo isolados da civilização. Ameríndios, padres, colonizadores e europeus teriam sido criados pelo mesmo Deus, por isso, teriam a mesma capacidade de tornar-se cristãos.

Assim como Vasconcelos criou uma teoria, Yves d'Evreux (1577-1632) acreditava que todos possuíam a capacidade de reconhecer a verdadeira religião, mas enquanto os indígenas não o fizessem, permaneceriam debaixo do jugo do demônio. Os nativos da América só poderiam atingir a civilidade, a luz e avançar na ciência, a partir do momento que se tornassem cristãos. Padre Manoel da Nóbrega, em seu Diálogo sobre a conversão do gentio, defendeu que todos os povos foram originalmente bestas, mas que poderiam evoluir e se transformar em cristãos. Simão de Vasconcelos, Yves d'Evreux e Padre Manoel da Nóbrega defendiam que a catequese seria a melhor ferramenta para transformar os indígenas degenerados em cristãos.

Outra vertente existente na época era defendida por Conde de Buffon (1707-1788) e Cornelius De Pauw (1739-1799), que acreditavam que os indígenas passaram por tantas

catástrofes naturais, que sofreram uma degeneração tão profunda impossível de ser revertida. Esse processo teria tornado os nativos americanos inferiores e incapazes de alcançar a civilidade existente na Europa. Essa teoria, apoiada na tese de escravidão natural de Aristóteles, justificaria o aprisionamento, o trabalho forçado e até mesmo o assassinato de indígenas, pois eles seriam selvagens com alma de animais, incapazes de se converterem ou de tomarem decisões. Segundo Roger Bartha, o europeu criou o mito do homem selvagem, e a falta de lei, de rei, de fé, a inocência e a nudez do indígena contribuíram para que os colonizadores inserissem os nativos nessa classificação. Os colonos e os jesuítas enxergavam os nativos como seres que precisavam ser tutelados. Para os colonos, eram gentios que serviriam ao trabalho forçado, para os jesuítas, cristãos que tornar-se-iam colonos-tutelados, através da catequese.

A iconografia utilizada para representar os indígenas, justificar a intervenção europeia em solos latino-americanos e reforçar as teorias citadas acima, foi baseada no conceito do índio bárbaro, que vivia com o corpo nu, envolvido em guerra, canibalismo e vingança. A visão europeizada sobre os povos originários, aproximaria os ameríndios aos turcos, aos citas e aos normandos. O barbarismo, segundo Raminelli (1996) atenua a fronteira cultural entre os povos não cristianizados. As imagens produzidas no século XVI reforçariam a estereotipia bárbara do ameríndio, trazendo principalmente a representação de rituais canibalistas e guerras entre diferentes etnias indígenas, que nem sempre estavam baseadas na realidade. Várias ilustrações passaram a circular na Europa, produzidas por artistas que estiveram ou não em terras americanas. Muitas imagens produzidas na época misturavam elementos atemporais, como seres medievais e mitológicos: sátiros, faunos.

Uma das imagens produzidas (Figura 4) em meados do século XVI, foi a *Melee d'hommes nus*, de Etienne Delaune (1518-1583), possivelmente, o artista que retratou os ameríndios da forma mais idealizada e distante da realidade do Novo Mundo. Nessa gravura percebe-se essa fusão de elementos atemporais, e a forma de representação do indígena dentro dos padrões classicistas, assemelhando, fisicamente, indígenas aos europeus. É uma imagem caótica, de guerra entre semelhantes, com vestígios de canibalismo, e com a presença de seres mitológicos. Para Raminelli (1996, p.58), “Delaune une seres das mais diversas procedências,



Figura 4- *Melee d'hommes nus* - Etienne Delaune (1550-1560). Fonte: <https://collections.vam.ac.uk/item/O627619/melee-dhommes-nus-print-etienne-delaune/>

mesclando suas identidades e transformando-os em seres marginais à cristandade”. A selvageria dos indígenas, representada a partir da estereotipia do bárbaro, fica evidente através dos corpos nus, dos ataques com frutas e galhos, das mordidas de mãos, pés, pernas e do desmembramento de corpos de inimigos, motivados pela vingança.

A selvageria indígena apareceu em imagens que ilustravam relatos de viajantes; imagens avulsas; mapas que incluíam a América Latina, e clichês que circulavam por países europeus. A produção dessas imagens, no entanto, poderia ou não traduzir com fidelidade os costumes e a cultura do nativo, como era relatado nas cartas dos jesuítas à Coroa. De acordo com o artista que fosse ilustrar os relatos, essa imagem poderia estar mais ou menos próxima a realidade. A produção de imagens sobre os nativos americanos estava, principalmente, atrelada aos interesses econômicos, religiosos e políticos da época.

Theodor de Bry (1528-1598), ilustrador e editor da coleção Grandes Viagens, dedicou-se a representar diversas batalhas entre os nativos e rituais de canibalismo. Segundo Raminelli (1996), em suas gravuras, raramente apareciam europeus; suas imagens buscavam enfatizar as duas maiores características do bárbaro americano: a antropofagia e o gosto pela guerra. E Theodor trazia mais veracidade às suas narrativas imagéticas, ao inserir em suas gravuras elementos como arco, flechas, crânios humanos e gestos que mostravam euforia e prazer do ameríndio frente aos eventos onde encontravam-se inseridos. Entretanto, Theodor de Bry era contra a expansão e a dominação espanhola no Novo Mundo, por isso, além de retratar os indígenas em cenas de barbarismo, utilizava a gravura para denunciar as atrocidades cometidas pelos ibéricos na América Latina. Theodor produziu diversas imagens de espanhóis queimando nativos vivos, lançando bebês aos cães e mutilando os primeiros habitantes dessa região, figura 5.



Figura 5 - Espanhóis lançando bebês indígenas aos cães - Theodor de Bry. Fonte: <https://www.meisterdrucke.pt/impressoes-artisticas-sofisticadas/Theodore-de-Bry/939380/Descri%C3%A7%C3%A3o-dos-crimes-infligidos-aos-%C3%ADndios-por-colonos-espanh%C3%B3is---Conquist>

Além das cenas de guerra e de canibalismo, alguns relatos descreviam o trabalho árduo do religioso que se prontificava a desbravar o ambiente hostil formado por florestas, animais selvagens e indígenas agressivos, que tornava a missão do jesuíta extremamente difícil e potencialmente heroica. A representação imagética de assassinatos de religiosos pelas mãos dos nativos passou a produzir mártires religiosos, como o padre Francisco Pinto, que se tornou símbolo da necessidade da expansão do cristianismo, como forma de libertar os indígenas das garras de Satã.

[...] o árduo trabalho de conversão dignificava os religiosos e o colonialismo: por intermédio dos brancos, os nativos se livrariam da opressão da barbárie e se comportariam como homens racionais. A difusão de imagens de barbárie e histórias dos mártires do cristianismo legitimavam a intervenção dos religiosos, conclamavam pela continuidade da dura missão de converter os gentios [...] o estereótipo do bárbaro ressaltando a importância da missão dos padres (RAMINELLI, 1996, p. 78-79).

Apesar das imagens denunciativas, e das teses de que o indígena era o homem natural, livre do artificialismo no qual a Europa encontrava-se afundada, o estereótipo do indígena bárbaro sobressaiu a qualquer movimento contrário, pois era o único modo de assegurar a legitimidade da intervenção do homem branco, no Novo Mundo. Colonos, europeus, religiosos, todos recorreram aos relatos e às imagens produzidas nesse primeiro momento, como justificativa para a ocupação do território litorâneo brasileiro.

Já no século XVII, surgem as primeiras imagens do indígena civilizado. Albert Eckhout (1610-1666), artista holandês que veio ao Brasil junto com a Missão Artística de Nassau, desenvolveu diversos registros alegóricos de indígenas e escravizados. Eckhout utilizava elementos naturais



Figura 6 - A mulher Tupi Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14526/india-tupi>



Figura 7 - A mulher Tapuia. Fonte: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24485/india-tarairiu-tapuia>

e artificiais para evidenciar, ou não, a inserção do nativo na sociedade recém-formada. Duas imagens significativas, produzidas pelo artista são A mulher tupi (1641), figura 6, e A mulher Tapuia (1643), figura 7, sendo a primeira uma alegoria da domesticação do indígena e a segunda, a alegoria do canibalismo e da selvageria. Eckhout utilizou a vestimenta branca, a plantação ao fundo, a presença da construção colonial, a presença da bananeira que, segundo Raminelli (1996), era fonte de alimentação para os europeus, para enfatizar a proximidade dessa indígena com os colonizadores. Na segunda, A mulher Tapuia, o artista insere elementos como a vegetação nativa, pedaços de corpos, a falta de vestimentas, para colocá-la afastada dos costumes dos novos ocupantes da região.

Entre os séculos XVI e XIX, os indígenas foram representados dentro dessas estereótipos: bárbaro, selvagem, canibal, domesticado. Em meados do século XIX, na década de 1860, surge no Brasil o indianismo, dentro da literatura romancista. Autores como José de Alencar (1829-1877), com seus títulos O Guarani (1857), Iracema (1865) e Ubirajara (1874), e Maria Firmina dos Reis (1822-1917) que escreveu, em 1861, o romance Guapeva, introduziram na literatura brasileira, histórias que se caracterizavam pelo protagonismo de personagens indígenas; por um nacionalismo exagerado; pela valorização da natureza brasileira. A representação do indígena deixa de ser baseada na estereótipa bárbara e passa a ser construída no personagem heroico e incorruptível, com uma ingenuidade e inocência que o europeu não possuía.

Os monumentos públicos surgiram paralelamente ao indianismo no Brasil. O primeiro monumento público com temática nacionalista foi instalado em 1862, e homenageava a figura de Dom Pedro I. A forma como a escultura foi desenvolvida dialoga diretamente com toda a narrativa que desenvolvemos até aqui. Uma figura paternalista, de um homem branco, imponente em seu cavalo, que gerencia a formação socioespacial de uma nova nação. Um representante do povo que trouxe a civilidade para o território brasileiro, que precisa guiar os nativos e os subalternos, rumo ao futuro. Para afirmar a importância dessa figura e a opulência desse líder, são colocadas alegorias de indígenas na base do monumento, junto a elementos da fauna e da flora brasileira. As obras indianistas, tanto na literatura, pintura ou escultura, buscavam justificar a presença dos europeus, como fonte de salvação para os indígenas selvagens e socialmente miseráveis.

As imagens produzidas pelos europeus, que retratavam os indígenas, nortearam o imaginário da população daquela época e dos vários séculos seguintes. Ilustrações e relatos de europeus, estamparam até mesmo livros didáticos. A construção da imagem do indígena como selvagem, preguiçoso, primitivo, animalesco, que dependia da intervenção do homem branco para conquistar a civilidade, ainda hoje, habita o inconsciente de diversas massas da sociedade.

MEDO DO MEDO, CANTOU CAPICUA. O HIP-HOP NA INTERSEÇÃO COM A EDUCAÇÃO E COM A PEDAGOGIA¹

Paula Guerra

Resumo

Neste capítulo procuraremos estabelecer pontes profícuas entre a sociologia e a cultura hip-hop, no sentido da sociologia pública postulada por Burawoy (2006). Assim, através da obra da rapper portuense Capicua analisaremos como é possível encontrar no hip-hop preocupações muito próximas à perspectiva sociológica e de alguns dos principais sociólogos contemporâneos, bem como relações com a educação e com a pedagogia freirana. Assim, primeiro analisaremos as principais características da cultura hip-hop. Em seguida, abordaremos de forma resumida a génese do hip-hop em Portugal; por fim, entramos na análise sociológica da canção Medo do Medo de Capicua, que nos permite concluir pelas ligações entre sociologia e hip-hop.

Palavras-chave:

Educação, identidades, hip-hop português feminino, Capicua.

1. Prelúdio

No campo sociológico existe uma crescente preocupação com um suposto afastamento das ideias originais da disciplina. Isto é, uma sociologia de intervenção, que se sentisse na vida quotidiana das pessoas. Que fizesse a diferença. É o cerne da emergência da sociologia pública, postulada por Burawoy. E colocando de lado as críticas lançadas contra essa perspectiva, já que não é esse o nosso propósito, consideramos que a sociologia (e as ciências sociais no geral) tem muito a ganhar se se envolver com o mundo artístico, e mais propriamente com a cultura hip-hop. No fundo, um renovado entendimento epistemológico relativamente ao campo das artes, que já procurámos fazer em outros lugares (GUERRA, 2024; GUERRA, 2021a).

Neste pretendemos prosseguir nessa senda, desta vez acionando o exemplo da rapper Capicua e de como uma das suas canções, Medo do Medo, possui em si material sociológico de primeira linha. Desta forma, iniciaremos o estudo com uma pequena revisão da cultura hip-hop e das suas três vertentes: visual, musical e gestual; em seguida estudaremos a génese do hip-hop em Portugal. Depois entraremos na segunda parte do capítulo, em que analisaremos a letra da canção Medo do Medo e procuraremos estabelecer pontos entre o hip-hop e a sociologia, mais especificamente uma sociologia crítica e pública.

1 Capítulo baseado na seguinte publicação: GUERRA, Paula. Verdade e consequência no hip-hop português contemporâneo: o caso de Capicua. In SITO, Tírsio & GUERRA, Paula (eds). Reinventar o discurso e o palco: o rap, entre saberes locais e saberes globais (pp. 202-219). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2019.

2. Cultura hip-hop: da génese ao mainstream

A cultura hip-hop teve origem no South Bronx, na cidade de Nova Iorque, durante os anos 1970 do século XX e nas décadas seguintes acabou por se expandir um pouco por todos os continentes. Entre as várias figuras pioneiras desta cultura, importa destacar Afrika Bambaataa que criou, em 1973, a organização The Universal Zulu Nation com o objetivo de canalizar a violência juvenil da luta de rua entre gangs para a música, a dança e o graffiti. Assim sendo, o hip-hop surge associado a várias expressões da cultura de rua da juventude urbana. Portanto, o hip-hop trata-se de práticas bastante diversas, apesar de possuírem uma base comum (SIMÕES, 2010). O hip-hop agrega três elementos principais: o graffiti (vertente visual), o rap (vertente musical) – inclui o mc'ing e djing – e o breakdance (vertente gestual).

No que concerne às vertentes do hip-hop, o graffiti originalmente foi utilizado como referência a inscrições e pinturas encontradas em antigas sepulturas e ruínas. A sua raiz etimológica advém do grego “γραφειν” que significa “escrever”. Existem dois tipos de graffiti atualmente, por um lado, o gang graffiti que apresenta como principal objetivo marcar território e não tem inerente intenções artísticas e, por outro lado, o graffiti art que representa a autoexpressão e a criatividade do artista. Os writers, ou seja, quem faz o graffiti utilizam muros, habitações, mobiliário urbano e transportes públicos para deixarem as suas marcas visuais e gráficas nas cidades. É a vertente que mais se posiciona às margens da sociedade dominante. Por ser uma manifestação pública e visual, o graffiti impõe-se a toda a população urbana e não apenas aos seus potenciais interessados (CAMPOS, 2010; PAIS, 2002; DIÓGENES, 1998). De forma sintética, o graffiti “(...) não é uma mensagem nem clara nem objetiva. É um fim em si mesmo (uma forma de expressão) e não um meio para atingir um fim (uma forma de informação)” (SIMÕES, 2010, p. 43). Assim, o graffiti não deve ser interpretado como vandalismo do espaço público, isto porque obedece a regras e códigos na sua execução e, para além disso, possui ambições artísticas.

A forma mais comum de graffiti diz respeito à assinatura/tag, uma vez que pode ser efetuada com poucos recursos materiais e de forma rápida. No fundo, representam siglas ou pseudónimos identificáveis apenas por quem pertence ao meio, tendo em linha de conta o anonimato dos autores. Quando a atividade do graffiti é realizada de forma individual denomina-se de writer o ator que a realiza, tal como já mencionado anteriormente, quando é realizada em grupo designa-se de crew, que surge como fonte de identidade, afiliação e sistema de apoio. As obras têm inerente uma hierarquia, isto é, as obras de grandes dimensões – normalmente realizadas em grupo – são chamadas de hall of fame, enquanto as pinturas rápidas são chamadas de bombing ou throw up (vômito). O reconhecimento das qualidades estéticas do graffiti só pode ser feito pelos próprios writers ou por alguém que faça parte do meio. O reconhecimento das qualidades passa pelo conhecimento do estilo – qualidade estética, técnica utilizada do autor – mas também pelo facto de alguns graffitiis serem remetidos a um destinatário em concreto.

Existe também a hierarquia dos writers, quer isto dizer que no topo estão os veteranos ou grandes mestres (king) e na base os iniciados ou aprendizes (toy), no meio existem writers menos hábeis que, apesar de experientes, por incapacidade técnica e/ou de afirmação/

reconhecimento, não se podem caraterizar de mestres. Podemos considerar que existe divergências de interesses que se convertem em confrontos que podem ser materiais ou simbólicos, isto devido à relação iniciados/veteranos. Simões (2010, p. 47) afirma que a resolução destas divergências pode tomar dois sentidos: por um lado, agressões físicas ou verbais e, por outro lado, agressões simbólicas como, por exemplo, pintar por cima de outro graffiti, ou seja, *crossar*.

No que se refere ao rap, este nasce da conjugação das palavras *rhythm and poetry*, que procura realçar a dependência existente entre o nível do ritmo e o da poesia (palavra). Apresenta como objetivo primordial a denúncia de problemas sociais presentes nas minorias. Estes dizem respeito à insatisfação e descontentamento perante um sistema injusto e elitista (DAYRELL, 2005). Assim sendo, podemos admitir que o rap consiste numa oralidade rítmica, cantada sobre um acompanhamento musical (ROSE, 1994). Esta vertente compreende duas componentes expressivas, o *djing* que se carateriza por ser a atividade levada a cabo pelo *disk jockey* ou por quem manipula os discos e produz a sonoridade típica do rap e o *mcing* que se carateriza por ser a atividade a cargo do mestre-de-cerimónias, *rapper* ou cantor de RAP (SIMÕES, 2010, P. 35).

Inicialmente, o rap estava associado às manifestações improvisadas em festas e encontros de rua, sendo que os músicos eram essencialmente DJ's que misturavam discos de várias proveniências produzindo uma sonoridade particular. No entanto, a figura do mestre-de-cerimónias (MC), com o tempo, acabou por se sobrepôr. A atividade deste consistia em sessões de improviso (*free-styling*), sendo que se contava uma história sob forma rimada que poderia ser de variadas naturezas, como por exemplo, política e erótico, no entanto, o caráter simultaneamente provocatório e jocoso estava sempre presente. Falando em termos técnicos, o *breakbeat* foi inventado pelo DJ Kool Herc e consistia em misturar dois discos através de um *gira-discos* duplo de modo a prolongar determinado trecho musical. Foi a base para os movimentos do *breakdance* que é outra vertente do *hip-hop* e que será explanada mais à frente. Para além desta técnica, importa realçar o *scratching* que consistia em arrastar o disco no prato do *gira-discos* para trás e para a frente, criando um efeito simultaneamente de inversão e repetição, por sua vez, criada por Grand Wizard Theodor. Outro DJ importante no que respeita às técnicas é Grandmaster Flash: criou o *backspin*, que corresponde a um desenvolvimento do *breakbeat* que consistia na repetição de passagens de um disco mediante o retrocesso rápido de uma faixa.

Os locais onde decorriam as festas não eram neutros no que respeita às relações estabelecidas entre os participantes, isto porque os DJ's disputavam entre si, através de *battles*, o domínio sobre um determinado território. No fundo, o rap refere-se explicitamente aos contextos geográficos onde se insere e às condições socioeconómicas das suas populações, ou seja, refere-se a lugares concretos e identificáveis. Simões (2010) afirma que o facto de o rap possuir caraterísticas estéticas que o tornam específico e identificável enquanto género musical não significa que seja um género musical homogêneo, apresentando-se como um género híbrido constituído por inúmeras influências com procedências diversas.

Por último, abordamos a vertente do *breakdance*, que é composto por estilos de dança

variados. É coincidente com a era do disco, no entanto, estes dois estilos de dança estão completamente afastados. No caso do breakdance acentuam as passagens das músicas da mesma forma que utilizam diversos recursos técnicos que tendem a evidenciar quebras no interior das músicas, prolongando determinadas secções rítmicas. É neste contexto de descontinuidade (breaks) que os primeiros breakdancers efetuavam os seus movimentos. O breakdance acabou por se tornar um pilar fundamental da animação das festas e encontros de rua das primeiras manifestações do hip-hop. Inicialmente, incluía apenas movimentos dos pés e pernas. A crew composta por Crazy Legs, Frosty Freeze e Rock Steady introduziu outros movimentos acrobáticos que viriam a tornar o breakdance um tipo de dança caraterístico. Assim sendo, considera-se que esta vertente é composta por movimentos dos pés, braços, mãos e acrobacias apoiadas nas mãos e na cabeça. Como caraterísticas principais, de acordo com Simões (2010), importam realçar: a sua natureza espetacular, perigosa e competitiva, sendo que esta competição caraterística se traduzia através de disputas ou battles entre crews.

3. Hip-hop em Portugal

Os anos 1980 em Portugal foram marcados pelo surgimento de subculturas juvenis. Uma delas, marcada por diferentes características, foi o movimento hip-hop. Apesar de a sua influência pública ser mais forte na década de 1990, consideramos que no hip-hop a importância de uma multitude de fatores que surgiram na década de 1980 não deve ser escamoteada e, por conseguinte, consideramos o hip-hop mais um exemplo da inovação e rutura artística em Portugal na década de 1980.

Portugal na década de 1980, após a experiência traumática da descolonização e a chegada ao país de quase 600 mil retornados, começa a sentir um fluxo migratório de características económicas vindo das antigas colónias africanas (MACHADO, 1994, p. 112). Um fluxo que se dirige, acima de tudo, para a Área Metropolitana de Lisboa, para bairros suburbanos degradados e estigmatizados. Como Barbosa (2011) lembra, tratou-se de uma imigração laboral e precária, em que estas pessoas passaram a exercer as profissões mais desqualificadas, quando não mesmo clandestinas. Ora, isto não deixa de gerar novas identidades transnacionais fruto desta imigração, levando mesmo Teresa Fradique (1999, p. 123) a afirmar que “Portugal torna-se numa sociedade pós-colonial à moda da Europa”.

Uma das principais características deste novo espaço consiste no facto de não ser gerido segundo um modelo clássico de apropriação e significação a partir de memórias sociais, mas antes habitado por núcleos familiares cujos pais são originários de outros lugares (...). Nesse sentido estamos a falar de um lugar virgem e, por isso, amplamente aberto à construção de novas identidades juvenis baseadas na apropriação (simbólica, se quisermos) deste espaço urbano de ninguém. É destes novos espaços e da cultura suburbana que deles emergiu que surge a estrutura de interação social e organização do quotidiano que permitiu a formação de comunidades juvenis que escolheram o hip-hop (entre outros produtos culturais) como fórmula de crescimento (FRADIQUE, 1999, p. 123).

É precisamente esta vivência do espaço urbano, a *life in the street*, que é condição sine qua non para se ingressar no movimento hip-hop nacional. Mas mais do que isso: permitiu uma reorganização geográfica do urbano, de um mapa alternativo do urbano. Em vez do tradicional periferia-centro-periferia, o hip-hop, por seu turno, “percorre bairro a bairro, numa espécie de expedição que reserva o centro para ocasiões especiais” (FRADIQUE, 1999, p. 124). Por seu lado, a segregação deste grupo social nestes bairros abriu caminho a narrativas, potenciadas pelos média, de um “Outro” exótico e marginal, passando a estar associados a ideias como criminalidade e pobreza (PAIS & BLASS, 2004; BARBOSA, 2011). Se a isto associarmos um conjunto de políticas discriminatórias que excluía estas populações do “nós-nação” e da cidadania política, como a mudança, em 1981, do modelo *jus solis* para o de *jus sanguinis*, podemos ter uma ideia da marginalidade a que estes grupos estavam votados.

A isto temos também de adicionar o contexto sociopolítico da época: o chamado cavaquismo (1985-1995) que marcou as últimas décadas do século XX em Portugal. Portugal entra na CEE; surge uma política de crescimento económico baseada em obras públicas, a chamada política do cimento; abertura ao mercado global; e, não menos importante, passa a existir um sentimento de que finalmente Portugal estava a apanhar os parceiros europeus a nível económico, social e cultural. Mesmo a chegada destes novos imigrantes parecia abrir uma nova fase no país: deixava de ser um país de emigrantes para ser um país de imigrantes. Finalmente podia falar de um multiculturalismo e pluralismo. E esta retórica de multiculturalismo e pós-colonialidade, o que Fradique (2003) apelidou de redescoberta da multiculturalidade pós-colonial, ganhou adesão na comunicação social, na comunidade académica e inclusivamente no campo político (SIMÕES, 2018C).

Mas não era bem assim. Este crescimento demográfico ficou associado a casos de racismo e xenofobia (que tiveram o seu culminar nas mortes de José Carvalho e Alcindo Monteiro às mãos de grupos skinheads e o subsequente nascimento de organizações antirracismo, o SOS Racismo ou o Olho Vivo, por exemplo). E será esta experiência de xenofobia e de desigualdade económica que primeiro encontrarmos nas letras do hip-hop nacional. Para José Machado Pais (1994, p. 128), o rap foi utilizado pela segunda geração de imigrantes dos PALOP como “forma de expressão/manifestação” contra a periferização social, cultural e económica que os afetava e que já tinha afetado os seus pais. O rap era, portanto, entendido como uma forma de mobilização política e social, assente quer em referentes simbólicos de origem, quer em novos referentes de identificação geracional, como é o caso do rap (LUPATI, 2016; MACHADO, 1994, p. 128).

Rapidamente este género musical se tornou um elemento central na vida social destes imigrantes, fosse nas escolas, fosse nas improvisações que faziam na rua ou em espaços como o Incrível Almadense, Voz do Operário ou espaços de diversão noturna (LUPATI, 2016). Como diz Cidra (2010, 2008), o hip-hop forneceu a estes imigrantes uma linguagem de resistência contra a exclusão e discriminação racial que era alvo na sociedade portuguesa (RAPOSO, 2007). E não é despidendo que, nesta primeira fase do hip-hop nacional, estes jovens como Boss AC ou Chullage cantassem ou nos seus dialetos, nomeadamente em crioulo, ou (raramente) em inglês. Não em português (SOUZA, 2011; BARBOSA & RAMOS, 2008). Como

refere Fredrica Lupati (2016) era uma forma de encontrarem “o seu espaço de pertença e identificação – a sua própria nação, em certo nível – procurando por referências na sua tradição cultural e utilizando-as em contraste com o establishment, neste caso identificado com a língua portuguesa”.

Posto isto, quando surgiu o rap/hip-hop em Portugal? Para Soraia Simões (2018a, 2018b, 2018c, 2017) é possível vislumbrar as primeiras influências e grupos nos anos 1982-1989. Um movimento influenciado pelo que se estava a passar nos Estados Unidos da América ao nível do hip-hop, nomeadamente os trabalhos de grupos como Public Enemy ou N.W.A. Isto é, a transposição do teor contestatário das ruas e uma crítica à sociedade branca americana (SIMÕES, 2018B) para a realidade portuguesa, para a sua realidade quotidiana (Cacilhas, Massamá, Cova da Moura, Vila Nova de Gaia, etc.), servindo o hip hop para cantar as suas condições de vida nos bairros onde viviam. É precisamente por isso que Simões (2017, 2018b) afirma que os anos de 1982-1989 foram decisivos para a imagem do hip-hop em Portugal: um hip-hop de contestação, de confronto e de afirmação destas comunidades perante o poder (económico, social e cultural) hegemónico.

Mas como chegou até aqui a influência do hip-hop? O hip-hop é uma boa forma de se visualizar a crescente abertura do país ao que se fazia lá fora. E por vários meios de informação, fosse a rádio, através de programas como o Mercado Negro (1986-1987), que passava no Correio da Manhã Rádio e que era da autoria do radialista João Vaz; de programas de televisão internacionais que eram vistos com o recurso da parabólica (o Yo!MTV RAPS) ou programas de televisão nacional (o Via Rápida de 1988 com transmissão na RTP); cinema (os filmes Breakin' e Beat Street, ambos de 1984); bem como através da crescente imprensa, especialmente os jornais Independente e Blitz (SIMÕES, 2018B, 2017).

O caso d'O Independente é particularmente interessante. Fundado em 1988, com Miguel Esteves Cardoso e Paulo Portas como diretores e um dos fundadores do Blitz, Manuel Falcão, como subdiretor, era claramente situado à direita do espectro político. Foi paradoxalmente um dos média que mais promoveu o hip-hop nacional (na linha do que faziam com várias formas de cultura urbana, contudo). Como Simões (2018c) afirma, foi uma ironia histórica: o facto de o cavaquismo não conseguir reunir apoios culturais nem à esquerda nem à direita, o surgimento de uma cultura de direita (ARAÚJO, 2014) particularmente visível nos novos média, e a sua relação com a comunidade artística, permitiu e favoreceu a divulgação (espetáculos, gravações, entrevistas, etc.) e o impacto deste novo estilo musical e estético em Portugal, especialmente entre os mais jovens.

A afirmação [do hip-hop] no campo musical e cultural português esteve no arranque desta prática em Portugal, à semelhança do que sucedera nos EUA, fortemente marcada por uma conjuntura histórica. Cá, esse facto resultava, por um lado da permanência de um regime político (cavaquismo) que no campo das artes e da cultura no geral não conseguiu reunir simpatizantes nem de uma fileira progressista nem de uma ala conservadora, por outro lado pelo desenrolar de um movimento cultural que cresceu nas margens e paulatinamente se afirmou no centro (hip-hop), ao mesmo tempo que um movimento do centro se afirmava gradualmente nas margens: o de uma indústria de novas publicações de conteúdos,

especialmente audiovisuais (Correio da Manhã Rádio/CMR: 1983 - 1993, SIC: 1992, SIC Radical: 2001, TVI:1993) e escritos — jornais, revistas e semanários (Jornal Blitz: 1984 - 2006, semanário O Independente: 1988 - 2006, Revista K: 1990 - 1993) —, que curiosamente se assumiu como um contraponto de natureza conservadora, mas simultaneamente «culta» e «liberal», junto das esferas urbanas e elitistas, às publicações de esquerda que prevaleciam desde o pós 25 de abril.

Se as temáticas nas letras, bem como a própria presença no espaço mediático, ressoavam, antes e acima de tudo, aos jovens nas mesmas condições sociais de vida, o impacto do hip-hop rapidamente se estendeu para jovens da mesma geração, mas sem quaisquer relações com a vida social dos rappers. Falamos da apropriação das temáticas abordadas pelo hip-hop por grupos e movimentos sociais sem ligação ao movimento hip-hop, como aquando das lutas estudantis contra a Prova Geral de Acesso, que se estendeu entre 1989 e 1993, ou contra as propinas (SIMÕES, 2018b, 2018c). Mas talvez mais importante que tudo isto foi o impacto que a presença do corpo imigrante, livre e com uma atitude de confronto, teve na sociedade portuguesa. O contacto com a diferença num país até então praticamente homogêneo permitiu, também, um outro avanço na direção de uma sociedade cosmopolita e plural. Não só no sentido de abertura perante os mercados globais, da descoberta de novidades estilísticas e artísticas que então se faziam, mas também da introdução de novas sensibilidades e apropriações que o hip-hop nacional fez: em vez de se cantar em inglês, muitos apostaram em cantar nos seus dialetos, fosse em quimbundo ou em crioulo (SIMÕES, 2018b). Além da inovação ao nível da sensibilidade musical, também foi uma rutura do que se convencionou chamar portugalidade: estes jovens rappers reinventaram-na como refere Contador (2001, p. 116), já que a “essa portugalidade, ficcionada e vivenciada pelos jovens negros portugueses, acrescentam-se as reapresentações da africanidade e, sobretudo (...) as reapresentações da negritude que perturbam, promovendo a criação das suas linhas de fuga, a definição do sentido do eu — sense of self — dos jovens negros portugueses”.

4. A palavra que une o rap à sociologia

Chegou a altura de introduzir a segunda parte do artigo e estabelecermos uma comparação entre o hip-hop e a sociologia. Isto é, como um género específico de sociologia, a sociologia pública, encontra linhas de coexistência com o hip-hop. Um dos principais proponentes da sociologia pública, Burawoy (2006), considera que atualmente a sociologia perdeu o rumo que os seus pioneiros lhe atribuíam: a capacidade para mudar o mundo, de defender uma justiça social capaz de melhorar a vida em sociedade. Com o desenvolvimento de uma cultura sociológica específica, o que se verificou foi um estreitar dos tópicos a abordar, muito devido à excessiva importância dada às carreiras académicas.

Para Burawoy este é o momento de mudança: marcado por uma forte viragem à direita no campo político, de uma privatização de tudo na vida social, mas que, por isso mesmo, também provocou uma contrarreacção de uma sociologia crítica, que busca o regresso da sociologia à sua fonte de conhecimento: os públicos. E são os países semiperiféricos, como Portugal ou

Brasil, que possuem um papel fulcral no que apelida de terceira fase da sociologia. Trata-se de países que estão mais bem posicionados para levar a cabo uma contrarreacção face ao neoliberalismo e privatização de tudo; para apostar nos públicos como audiência preferencial e procurar formar uma sociedade civil global e, com isso, influenciar as sociologias dos países centrais (BURAWOY, 2007, p. 145).

Se olharmos para o hip-hop como um fenómeno cultural global, mainstream e massificado, ele torna-se não apenas num veículo de expressão artística, mas também numa ferramenta sociológica de investigação e de reflexão. A este nível, Guerra destaca que o hip-hop, enquanto prática cultural, transcende o entretenimento, uma vez que o mesmo atua como um "laboratório vivo" de resistência, crítica social e de empoderamento das comunidades marginalizadas (GUERRA, 2021b). Essa visão está alinhada com os princípios da pedagogia crítica, proposta por Paulo Freire (2018), que enfatiza o papel da educação como um instrumento de conscientização e de transformação social.

Artistas como a Capicua, por exemplo, emergem como um caso paradigmático de como o hip-hop pode dialogar com a sociologia crítica e com a pedagogia crítica, estando tal afirmação patente nas suas letras, onde encontramos uma interseção entre temas feministas, ambientais e sociais, que questionam as instauradas estruturas de poder e promovem uma consciencialização coletiva. Como Freire (1970) sugere, o processo de "conscientização" ocorre quando os indivíduos passam a compreender as suas condições sociais e a agir coletivamente para transformá-las e, dessa forma, o trabalho artístico e criativo de Capicua funciona como um ato educativo e sociológico, proporcionando narrativas que desafiam o status quo e que criam espaços de resistência cultural.

Desta feita, ao propor o hip-hop como uma materialização de um ideal de sociologia pública, reforçamos a ideia de que ele não é apenas um produto cultural, mas também um espaço de diálogo sociológico. No Brasil, por exemplo, o trabalho artístico de Emicida e de Rael ressoam como exemplos dos modos como o hip-hop pode ser mobilizado para educar e movimentar comunidades marginalizadas, alinhando-se à pedagogia crítica freiriana. Em Portugal, por outro lado, artistas como a Capicua, com projetos como "Mão Verde" (ler abaixo), como vimos, demonstra como o hip-hop pode ser adaptado para audiências infantis, educando sobre ecologia e cidadania de forma inclusiva e criativa.

4.1.1. Capicua

Capicua, nome artístico de Ana Matos Fernandes, nasceu na cidade do Porto em 1982. Formou-se inicialmente em Sociologia no ISCTE — Instituto Universitário de Lisboa e, em seguida, fez um Doutoramento em Geografia Humana na Universidade Barcelona. Define-se como uma “mulher, branca, filha de pais escolarizados e neta de avós escolarizados” e com uma infância feliz, sem nada digno de nota. Começou a fazer graffiti com quinze anos e aí descobriu o hip-hop. Daí foi um passo para descobrir festas de rap, construir um grupo de amigos dentro dessa cultura. Enfim, cresceu a ouvir a primeira geração de rappers do Porto, que muito influenciaram a sua identidade de adolescente dentro da tribo. Anos mais tarde,

escrevia as suas próprias rimas, acabando por formar uma banda com alguns amigos, com a qual gravou EPs e mixtapes. Cumpriu todo o percurso típico que um rapper underground precisa de fazer para espalhar o seu nome pela cena hip-hop nacional. Foi com o hip-hop que Capicua se rotulou. Ironicamente contra todos os outros rótulos que externamente se impunham. Aqui podemos analisar a força da música: foi com o hip-hop que Capicua criou, primeiro, uma relação estreita com a sua cidade e com a língua portuguesa e, segundo, se apercebeu o quanto é revolucionário elevar a nossa linguagem quotidiana, o nosso calão e as nossas referências locais, a matéria-prima para a criação artística.

Como não podia deixar de ser, num músico underground, aprendeu com o hip-hop uma ética da auto-superação e espírito de iniciativa, muito ligado ao ethos do-it-yourself (DIY). Este ethos, cuja origem teve a sua génese no movimento punk, foi essencial para que Capicua tomasse consciência da possibilidade de não se contar com apoios externos, bem como a possibilidade libertadora de que qualquer um pode fazer música, mesmo sem tocar instrumentos, mesmo sem saber ler pautas, mesmo sem ter voz para cantar, mesmo sem grandes estúdios, mesmo sem editoras.

Em 2012, edita o seu primeiro LP em nome próprio, através da "Optimus Discos", que teve um significativo sucesso comercial e crítico. Foi o momento em que a sua música passou a atingir um público mais abrangente, saindo do meio hip-hop e entrando nos circuitos habituais de divulgação da música portuguesa. Foi também aí que foi descoberta pelos média. Passou a ser solicitada para largas dezenas de entrevistas, nos mais variados meios de comunicação. Em 2014, lança o segundo disco, "Sereia Louca", editado pela Valentim de Carvalho, e o interesse mediático aumentou ainda mais.

Após o lançamento de "Sereia Louca" em 2014, Capicua continuou a expandir a sua presença no panorama musical português, tendo levado a cabo diversos projetos que reforçaram a sua versatilidade artística. Por exemplo, em 2015, lançou "Medusa", um álbum de remisturas que incluiu novas versões de faixas anteriores e algum material inédito. No ano seguinte, apresentou "Mão Verde", um disco-livro infantil em colaboração com Pedro Geraldes², o seu marido, onde abordou temas ecológicos, demonstrando o seu compromisso com a educação ambiental.

Em 2017, participou no projeto luso-brasileiro "Língua Franca", em parceria com artistas

2 Pedro Geraldes é um músico português, reconhecido principalmente pelo seu papel como guitarrista na banda Linda Martini, da qual foi membro fundador em 2003. Durante quase duas décadas, contribuiu significativamente para o som e sucesso do grupo, participando em álbuns como "Olhos de Mongol" (2006), "Casa Ocupada" (2010) e "Turbo Lento" (2013). Em fevereiro de 2022, anunciou a sua saída da banda, que prosseguiu como trio

como o Emicida³, Rael⁴ e Valet⁵, onde explorou as conexões culturais entre os países lusófonos através do rap. Em 2020, lançou ainda "Madrepêrola", o seu terceiro álbum de estúdio, escrito e gravado durante a sua gravidez. Este trabalho aborda temas como machismo e a gentrificação, e valeu-lhe o Prémio José Afonso em 2021. Ainda nesse ano, deu continuidade ao projeto infantil com "Mão Verde II", novamente em colaboração com Pedro Geraldes, bem como com Francisca Cortesão⁶ e António Serginho⁷.

Em 2022, lançou "Aquário", um livro que reúne crónicas, poemas e letras de canções, refletindo a sua visão artística e pessoal. No ano seguinte, apresentou "Cor-de-Margarida", um livro infantil que aborda a aceitação das diferenças e o amor-próprio, inspirado nas histórias que contava ao seu filho e, paralelamente, continuou a escrever letras para vários intérpretes, incluindo Gisela João⁸, Clã⁹, Aline Frazão¹⁰, Ana Bacalhau¹¹ e Aldina Duarte¹², para quem escreveu todas as letras do álbum "Metade-Metade", lançado em 2023. Capicua também esteve envolvida em projetos sociais e comunitários, como "OUPA" (2015-2018) e "Recanto"

3 Emicida é um rapper, cantor e compositor brasileiro. Destacou-se no cenário do hip-hop nacional pela habilidade em batalhas de improviso, vencendo diversas competições em São Paulo. Em 2008, lançou o single "Triunfo", que marcou o início de sua carreira discográfica. Seu álbum de estreia, "O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui" (2013), consolidou sua posição na música brasileira.

4 Rael iniciou a sua trajetória musical aos 16 anos, formando o grupo Can KND. Posteriormente, integrou o coletivo Pentágono, ganhando destaque no cenário do rap nacional. Em carreira solo, lançou álbuns como "Diversoficando" (2014) e "Coisas do Meu Imaginário" (2016), nos quais mescla rap com influências de MPB, reggae e samba.

5 Valet, pseudônimo de Keidje Torres Lima, nasceu em 14 de novembro de 1981 em Lisboa, Portugal. Filho de emigrantes são-tomenses, começou sua participação no movimento hip-hop português em 1997. Lançou os álbuns "Educação Visual" (2002) e "Serviço Público" (2006), conhecidos por letras com forte teor político e social, refletindo uma postura anticapitalista e de esquerda. Valet é considerado uma figura influente no rap lusófono, reconhecido por sua habilidade lírica e engajamento em temas contemporâneos.

6 Francisca Cortesão é uma cantora, compositora e multi-instrumentista portuguesa. Desde 2006, lidera o projeto Minto & The Brook Trout, onde escreve e interpreta canções que têm sido reconhecidas pela sua simplicidade e profundidade lírica. Além disso, cofundou a banda They're Heading West, colaborando com diversos artistas nacionais.

7 António Serginho é um músico português, reconhecido pela sua habilidade em instrumentos de percussão e teclas. Tem colaborado com diversos projetos musicais, incluindo os já mencionados "Mão Verde" e "Mão Verde II", ao lado de Capicua, Pedro Geraldes e Francisca Cortesão, focados na educação ambiental através da música. Além disso, integra o grupo Retimbrar, que se dedica à reinvenção da música tradicional portuguesa

8 Gisela João é uma fadista contemporânea que trouxe uma nova energia ao fado tradicional. O seu álbum de estreia homónimo, lançado em 2013, foi amplamente aclamado pela crítica, destacando-se pela autenticidade e emoção nas suas interpretações.

9 Formada em 1992, Clã são uma banda portuguesa de pop rock conhecida pela sua versatilidade musical e letras introspectivas. Com a vocalista Manuela Azevedo à frente, o grupo lançou vários álbuns de sucesso, incluindo "Kazoo" (1997) e "Lustro" (2000).

10 Aline Frazão nasceu em Luanda e é reconhecida por fundir música tradicional angolana com jazz e MPB. Álbuns como "Insular" (2015) e "Dentro da Chuva" (2018) evidenciam a sua capacidade de criar músicas que refletem questões sociais e pessoais, estabelecendo-a como uma das vozes mais influentes da música lusófona contemporânea.

11 Ana Bacalhau ganhou notoriedade como vocalista da banda Deolinda, conhecida por revitalizar a música tradicional portuguesa com uma abordagem moderna. Em 2017, lançou o seu álbum a solo "Nome Próprio", onde explora uma variedade de estilos musicais, desde o fado ao pop, demonstrando a sua versatilidade vocal e artística.

12 Fadista portuguesa nascida em Lisboa, Aldina Duarte é conhecida pela sua interpretação profunda e emotiva do fado tradicional. Com uma carreira que inclui álbuns como "Roubados" (2006) e "Quando Se Ama Loucamente" (2015), Aldina tem sido uma defensora da pureza do fado, colaborando com diversos poetas e músicos para manter viva a essência deste género musical.

(2022-2023), e manteve uma presença ativa como cronista na revista *Visão* (2015-2021) e no *Jornal de Notícias*. A sua carreira multifacetada destaca-se pela escrita emotiva, feminista e politicamente engajada, consolidando-a como uma das figuras mais influentes na música e literatura portuguesas contemporâneas.

5. Medos e pânicos morais

Apoiando-nos na ótica interacionista, temos de salientar a importância da categorização social enquanto processo que rege a vivência quotidiana e no qual se baseia a interação. Neste paradigma das teorias de etiquetagem, a etiquetagem rege-se pelos seguintes eixos: primeiro, a variabilidade - a rotulagem é variável de acordo com diversos fatores, como o tempo e o espaço; segundo, a negociabilidade - a rotulagem não é irreversível e algumas vezes procede-se a uma re-etiquetagem, sendo que uns indivíduos conseguem rejeitar o rótulo negativo, enquanto outros não reúnem condições/recursos que permitam rejeitar esse rótulo; por fim, o master status, que é processo mediante o qual, desde que um determinado rótulo é imputado a um indivíduo, todas as suas ações, presentes e passadas, são interpretadas à luz desse mesmo rótulo.

Estes processos são cruciais no modo como as pessoas se percebem a si próprias. É de salientar que a construção identitária é o resultado do modo como os outros agem e respondem em relação a nós (GOFFMAN, 1992). Outra das consequências do processo de etiquetagem centra-se naquilo que Goffman (1992) designa como interação falsa. Isto significa que as pessoas que estão em contacto com a pessoa etiquetada agem e conversam com ela tendo sempre presente o rótulo, acabando consequentemente por ignorar o que a pessoa etiquetada é, de facto, na realidade. No essencial, a estigmatização pode ser encarada como uma forma de classificação que, avivando as suas identidades negativas, lança no descrédito determinadas categorias sociais consideradas como anormais face aos padrões dominantes. As pessoas, nesta situação, sentem-se inferiorizadas perante uma sociedade que as rejeita. A estigmatização, assinalando a diferença, é uma marca do indesejável, permitindo a constituição de uma plataforma geradora de processos de evitamento e de recusa do outro.

Esta análise também nos leva a equacionar o facto de que os indivíduos situados nos mais baixos escalões da estrutura social serão, porventura, os mais vulneráveis à fabricação de representações mediáticas acerca das suas próprias vidas, pois ocupam uma posição de dominação cultural, social, política e simbólica. Esta situação, por seu turno, como deixamos antever anteriormente, é particularmente importante e quotidianamente presenciada no conjunto de pessoas que habitam nas cidades em bairros de pendor social, associados à degradação física e humana, assim como, à prática de atos ilícitos num quadro de uma economia paralela. Como Champagne poderemos dizer que “estes bairros são representados como insalubres e sinistros, e os seus habitantes como delinquentes”; as pessoas que os habitam e “que procuram trabalho não ousam dizer que habitam nestes locais na medida em que estes são universalmente mal-afamados” através da sua enunciação mediática (CHAMPAGNE, 1991, pp. 61-62).

Importa, pois, reconhecer que o mesmo processo se aplica em termos espaciais. Efetivamente, os bairros urbanos de pendor social são exemplo paradigmático. São tidos privilegiadamente como o topo do perigo, na medida em que se afiguram como locais de transgressão estética (locais de degradação do espaço construído e da sua envolvente, de qualidade de construção duvidosa, etc.), mas também de transgressão ética (habitados por populações desviantes, caracterizados por famílias desagregadas, por índices de insucesso escolar e profissional muito elevados, por práticas de economia subterrânea, pela delinquência juvenil, etc.). Por outro lado, este reconhecimento social leva à constituição de um estigma que conduz a perceção de que os bairros são todos iguais e são todos espaços perigosos. Esta etiquetagem é constituída por dois processos paralelos: a redução cognitiva e o evitamento espacial. Através da redução cognitiva, os atores sociais elaboram um mapa orientativo acerca dos espaços de insegurança e das atividades desviantes, uma vez associados ao estereótipo que tem na base o rumor enquanto alavanca fulcral de transmissão da informação mediática. Por via do evitamento experiencial, os atores sociais não conhecem, nem passam pelos topos do perigo, o que inclusivamente é facilitado pela própria topografia da cidade, na medida em que não é necessário passar ou frequentar os bairros para a prossecução de um quotidiano.

Será também importante considerarmos que os relatos mediáticos acabam por cristalizar um imaginário social acerca dos bairros, pautado por uma representação negativa, toldada por sentimentos de medo e de insegurança. Este imaginário assume-se como elemento determinante no estabelecimento das relações dos espaços estigmatizados com a cidade no seu todo, provocando relativamente aos bairros “a sua rutura com a cidade normativa, a homogeneização dos habitantes sob a etiqueta negativa, a perda de autoestima coletiva e o consequente agravamento da situação” (FERNANDES, 1998, p. 75).

Dentro de uma leitura renovada do interacionismo e de um frutuoso cruzamento com Pierre Bourdieu, podemos considerar que uma cidade se apresenta como um conjunto descontínuo de espaços sobre o qual, sobretudo, e por via das representações mediáticas, os atores sociais da normatividade tendem a representar os espaços da habitação social como “perigosos”, vividos e percecionados como inseguros. Desta feita, nasce uma representatividade da insegurança, vivida no imaginário coletivo como um permanente possível. Radica neste sentimento o crescente prognóstico de atos violentos, a busca desenfreada de comportamentos securizantes, o aumento do medo e a constituição de estereótipos que se alimentam de rumores. É com base nestes processos – ou melhor na reflexividade sobre os mesmos – que se imbrica, em parte, a matéria de que são feitas as canções críticas de Capicua.

Verdade e Consequência
Ouve o que eu te digo,
Vou-te contar um segredo,
É muito lucrativo que o mundo tenha medo,
Medo da gripe,
São mais uns medicamentos,
Vem outra estirpe reforçar os dividendos,

Medo da crise e do crime como já vimos no filme,
Medo de ti e de mim,
Medo dos tempos,
Medo da multidão,
Medo do chão e do tecto,
Medo da solidão,
Medo de ficar gordo velho e sem um tostão,
Medo do olho da rua e do olhar do patrão
E medo de morrer mais cedo do que a prestação,
Medo de não ser homem e de não ser jovem,
Medo dos que morrem e medo do não!
Medo de Deus e medo da polícia,
Medo de não ir para o céu e medo da justiça,
Medo do escuro, do novo e do desconhecido,
Medo do caos e do povo e de ficar perdido,
Sozinho,
Sem guito e bem longe do ninho,
Medo do Vinho, Do Grito e Medo do vizinho (Capicua, Medo do Medo, 2012).

Retomando Burawoy (2006), o mesmo advoga que a sociologia pública deve dialogar com os públicos para entender e transformar as estruturas que moldam a vida em sociedade. Em *Medo do Medo*, Capicua estabelece essa conexão ao explorar como o medo é socialmente construído e perpetuado em contextos vivenciais contemporâneos e neoliberais. Passagens como "O medo é uma coleira" sugerem a internalização de estruturas de controlo que impedem a emancipação pessoal e coletiva. A música, nesse sentido, funciona como uma forma de sociologia pública ao questionar de que forma esses medos estruturais – tais como o medo do fracasso ou da exclusão – moldam as relações sociais e políticas. Para Burawoy (2006), a sociologia pública não apenas diagnostica problemas, mas também oferece narrativas que possibilitam a resistência, algo que Capicua exemplifica ao transformar a experiência do medo numa espécie de chamamento à ação coletiva.

Paulo Freire (1970) argumenta que a educação deve ser um processo de conscientização, ajudando os indivíduos a identificar as forças que limitam a sua liberdade. Em *Medo do Medo*, Capicua apoia-se na linguagem poética e metafórica para provocar reflexões sobre a condição humana contemporânea, atuando como uma educadora cultural. Ao trazer à tona temas como a alienação e a ansiedade, a música convida os ouvintes a reconhecerem as raízes sociais desses problemas, promovendo um diálogo crítico. Mais, além de Burawoy (2006) e Freire (1970), outros teóricos ajudam a contextualizar a música de Capicua em análise. Ahmed (2004), por exemplo, discute como as emoções, incluindo o medo, são moldadas culturalmente e utilizadas para organizar relações sociais. Em *Medo do Medo*, Capicua demonstra-nos que o medo é retratado como uma emoção que não apenas controla os indivíduos, mas que também estrutura a sociedade contemporânea. A este respeito, Ahmed (2004) argumenta

que as emoções podem ser mobilizadas para reforçar hierarquias ou para desafiar as normas existentes – uma ideia que ressoa na forma como Capicua transforma o medo em resistência.

A questão leninista “O que fazer?” é algo ubíquo a todo o sociólogo que analisa e se envolve em questões sociais. Após a teoria, analisar os dados e apresentar os resultados, o que fazer? O que fazer para mudar a situação que estudamos? Devemos nos manter numa estrita neutralidade axiológica e afastarmo-nos dos problemas sociais que analisamos (o que nem de perto nem de longe corresponde ao que Max Weber procurou defender com a ideia de neutralidade axiológica)? Ou envolvermo-nos na prossecução de soluções? É esta, em parte, a resposta da sociologia pública, como analisámos atrás. As opções são várias. Mas a primeira, e talvez a que mais seguidores tem encontrado, é a procura de focalizar as desigualdades e denunciá-las. E uma das melhores maneiras é dando voz aos desfavorecidos.

Um dos primeiros exemplos leva-nos a um autor que associamos à sociologia da comunicação: Paul F. Lazarsfeld. Este autor, em conjunto com dois colegas, analisou de forma qualitativa, com uma grande preocupação em ouvir os atores sociais, o impacto social e pessoal do desemprego de longa duração numa pequena cidade austríaca na década de 1930. A questão que levanta no último capítulo é sintomática: “Durante quanto tempo pode isto durar?” (JAHODA, LAZARSFELD & ZEISEL, 2002).

Mas a obra clássica desta sociologia pública não pode deixar de ser *A Miséria do Mundo*, de Pierre Bourdieu (2011). O sociólogo francês decide colocar a sua sociologia a atuar politicamente. Como qualquer boa sociologia pública, deu a voz a pessoas ubíquas na nossa sociedade, mas sempre invisíveis. Deu-lhes a palavra, respeitou os seus discursos em longas entrevistas pouco estruturadas, e apresentou diferentes análises do mundo social construídas por cada entrevistado. Foi um sucesso comercial e mediático.

Foi um passo que o colocou numa longa tradição de intelectuais engajés francês: Sartre, Foucault, entre outros. Uma perspetiva muito próxima à sociologia pública, a de um cruzamento entre teoria e prática, em que os resultados devem ter consequências reais na vida das pessoas. Assim, com o enfoque nas pequenas misérias diárias, Bourdieu colocou o centro as desigualdades sociais novamente no cerne do debate político: a precariedade, os excluídos do interior, os imigrantes, as mulheres vítimas de violência doméstica, etc. Assim sendo, como pode Capicua ajudar? Ora, após uma leitura das suas letras, que denotam uma clara sensibilidade sociológica, pensamos que, à semelhança de Pierre Bourdieu, elas têm uma capacidade de desconstruir e refutar um conjunto de doxas que estão na base de muitos estigmas e desigualdades sociais. Isto porque a arte é ela própria criadora de ação, produtora de conhecimento ao suscitar a emergência de problemáticas que se fazem refletir na própria realidade social.

Veja-se, por exemplo, a música *Medo do Medo*. Sem quaisquer problemas poderia ser utilizada para resumir um artigo sobre teoria de etiquetagem e de pânico morais. Especialmente sobre uma verdadeira linha de montagem de pânico morais: “de ti e de mim”, “da multidão”, “de ficar gordo”, “de Deus”, “medo de judeus, negros, árabes, chineses”, “do terrorismo”, “da cidade”. E da interiorização que isso implica: “Eu tenho tanto medo/ Nós temos tanto medo” e das reações que isso implica ao nível urbano: “Compro uma arma/

Agarro a mala, fecho o condomínio/Olho por cima do ombro/Defendo o meu domínio/Protejo a propriedade”. Através desta letra musical, podemos ver como se processa o surgimento de uma cidade dentro da cidade. O sentimento de medo, de walking on thin ice, como diriam os americanos, leva a um fechamento social, a construir “um muro/E mantém a distância”. Manter a distância não apenas a Outros, mas também “Uma vontade de pôr grade/À volta da realidade”. Tudo isto está na base dos condomínios fechados, verdadeiros guetos voluntários, onde as classes médias/altas criam um espaço habitacional fechado em si mesmo, com um forte dispositivo de segurança, com o propósito de os proteger contra uma suposta ameaça das restantes classes sociais, remetendo isto para a questão do medo da cidade que Bauman fala, expressa através de uma necessidade de “defender a própria segurança procurando apenas a companhia dos semelhantes e afastando os estrangeiros” (BAUMAN, 2009, p. 5).

Numa música de 4m7s, o substantivo “medo” é utilizado nada menos que 65 vezes. É ubíquo na música e, podemos dizer, na sociedade. Quantas vezes nos últimos tempos ouvimos falar de uma nova doença, de super-bactérias, de grupos terroristas que ameaçam o nosso estilo de vida, etc.? Isso leva, apoiando-nos na música, a várias opções com o mesmo resultado: o nosso medo da morte e envelhecimento faz com que entreguemos à “farmácia” e à “pastilha” os nossos receios e responsabilidades; o medo do outro leva a que se “compr[e] uma arma” e se “constrói um muro” e, mais importante, “Aceita a vigilância/ O medo paga à máfia/ Pela segurança”.

Assim, como temos vindo a detalhar, Capicua na música Medo do Medo faz uma radiografia de uma verdadeira sociedade do medo. Ulrich Beck (1992) falava-nos da sociedade do risco, consequência de uma rede infindável de pânico morais, na qual se tem medo de tudo. Capicua, na última estrofe, fala de mais um medo que, por sua vez, explica o porquê de este avolumar de medos: “Eles têm medo de que não tenhamos medo”.

De forma muito resumida, é este o propósito de uma boa sociologia pública. Se para Wittgenstein o papel da filosofia era o de mostrar à mosca o caminho para sair do caça-moscas, para Bourdieu o papel da sociologia é de revelar “a self-deception, o mentir a si próprio, coletivamente mantido e encorajado, que em todas as sociedades está no fundamento dos valores mais sagrados e, por isso mesmo, de toda a existência social” (BOURDIEU, 1996, p. 31). Para isso é necessário a rutura com a doxa, particularmente com o que apelida de paradoxo da doxa: o facto de a ordem do mundo, apesar de todas as desigualdades e injustiças, ser respeitada e, mais, aceite muitas vezes como algo natural e legítimo.

E, neste pequeno exemplo de uma música, é exatamente isso que Capicua faz. Analisa criticamente um processo de produção artificial de pânico morais e medos, que serve para encobrir desigualdades. Mas mais do que isso, procura um público amplo para ouvir as suas posições críticas. Deste modo, Capicua, bem como a sociologia pública, responde à questão de Howard S. Becker (1967), De que lados estamos, e às de Burawoy (2006), Conhecimento para quem? e Conhecimento para quê?. A sua resposta é clara: do lado dos mais desfavorecidos e deserdados.

6. Pistas reflexivas

O exercício que se procura fazer poderia, tendo em conta o material analisado, consistir unicamente na análise descritiva dos temas das canções objeto de estudo – tarefa necessária e primordial e, por tal, condição primeira para que o que partilhamos possa ser possível. Não obstante, a nossa análise pretende ir mais além, ao procurar demarcar uma perspetiva, ainda em construção, no que respeita à inter-relação que existe, e que se procura potenciar precisamente através da análise, entre a arte e as ciências sociais, nomeadamente a sociologia. Pretende-se, então, recolocar, de certo modo epistemologicamente, os posicionamentos daqueles dois domínios, numa perspetiva dialógica, onde a arte, mais do que um espelho ou reflexo da realidade social é, ela própria, criadora de ação, produtora de conhecimento ao suscitar a emergência de problemáticas que se fazem refletir na própria realidade social (CHEPP, 2015).

O que se pretende é reforçar a necessidade de um renovado entendimento epistemológico (GUERRA, 2020; GUERRA, 2021b) sobre o campo das artes, enquanto produtor de conhecimento ao representar de forma própria e autónoma a realidade social, interferindo nesta e ao condicionar e gerar análises e interpretações no seio do conhecimento instituído. Assim, pretendemos demonstrar como os movimentos sociais encontram recursos na música, confirmando a importância das representações coletivas em relação à ação coletiva: neste quadro, a música é uma atividade social através da qual novas formas de identidades e práticas sociais afloram (EYERMAN & MCCORMICK, 2006).

É claro que temos de falar da relação profícua da arte - interventiva, reflexiva, desconstrutora - com a educação, pois pugnamos pela importância da arte na educação para a construção de uma pedagogia crítica. A arte potencia o desenvolvimento de um imaginário de possíveis determinantes para o desenvolvimento humano. A diversidade das linguagens artísticas aciona conhecimento, interconhecimento, intraconhecimento. As artes proporcionam emoções poliédricas, saberes diversos, inovação, criatividade, competências humanistas – são, assim, significado e significante de reflexibilidade numa sociedade cheia de incertezas, riscos e obliquidades (GUERRA & SOUSA, 2021).

Na nossa opinião, é possível aferir a importância da arte enquanto ação social e desta enquanto meio na construção de uma pedagogia crítica através das letras de Capicua. Devido a constrangimentos de espaço, apenas nos foi possível analisar uma das suas letras. Mas pensamos que conseguimos demonstrar a proficuidade que essa pequena música, de menos de cinco minutos, possui: uma visão crítica e irónica da sociedade, que faz pensar e duvidar da narrativa hegemónica. E além desta posição crítica, a música leva à ação. E é exatamente por isso que no último capítulo deste artigo decidimos avançar, de forma sintética, com uma possível nova pedagogia que leve a um contínuo repensar do estado do mundo (SANTOS & GUERRA, 2017): uma pedagogia crítica, muito ligado ao ethos DIY e confrontativo do movimento punk, que permitisse que as pessoas voltassem a sentir que tinham o controlo das suas vidas. Que são sujeitos com agência e não simples consumidores passivos numa sociedade de consumo e alienante.

Referências Bibliográficas

- AHMED, Sara. *The cultural politics of emotion*. Routledge, 2013.
- ARAÚJO, António. *A cultura de direita em Portugal*. Malomil, 2014. Disponível em: <https://malomil.blogspot.pt/2014/01/a-direita-portuguesa-contemporanea.html>. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BARBOSA, Carlos; RAMOS, Max Ruben. Vozes e movimentos de afirmação: os filhos de cabo-verdianos em Portugal. In: GÓIS, Pedro (Org.). *Comunidade(s) Cabo-verdiana(s): as múltiplas faces da imigração cabo-verdiana*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2008. p. 173-192.
- BARBOSA, Carlos. A música rap e espaços de representação juvenil negra em Portugal. *O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Doutoramento do CES/FEUC/FLUC*, v. III, n. 5, 2011. Disponível em: http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n5/documentos/2_CarlosElias.pdf. Acesso em: 10 dez. 2024.
- BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BECK, Ulrich. *Risk society*. Londres: Sage, 1992.
- BECKER, Howard S. Whose side are we on?. *Social Problems*, v. 14, n. 3, p. 239-247, 1967.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BURAWOY, Michael. Open the social sciences: to whom and for what?. *Portuguese Journal of Social Science*, v. 6, n. 3, p. 137-146, 2007.
- BURAWOY, Michael. Por uma sociologia pública. *Política & Trabalho*, n. 25, p. 9-50, 2006.
- CAMPOS, Ricardo. *Por que pintamos a cidade? Uma abordagem etnográfica do graffiti*. Lisboa: Fim de Século, 2010.
- CAPICUA. *Medo do medo*. Capicua [CD]. Lisboa: Optimus Discos, 2012a.
- CHAMPAGNE, Patrick. La construction médiatique des « malaises sociaux ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 90, p. 64-76, 1991.
- CHEPP, Valerie. Black feminism and third-wave women's rap: a content analysis, 1996–2003. *Popular Music and Society*, v. 38, n. 5, p. 545-564, 2015.
- CIDRA, Rui. Cape Verdean migration, music recording and performance. In: BATALHA, Luís; CARLING, Jørgen (Orgs.). *Transnational Archipelago. Perspectives on Cape Verdean migration and diaspora*. Amsterdão: University of Amsterdam Press, 2008.
- CIDRA, Rui. Hip-hop. In: CASTELO-BRANCO, Salwa (Org.). *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX*. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates, 2010. p. 618-623.
- CONTADOR, António Concorde. *Cultura juvenil negra em Portugal*. Oeiras: Celta, 1999.
- CONTADOR, António Concorde. A música e o processo de identificação dos jovens negros portugueses. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 36, p. 109-120, 2001.
- DAYRELL, Juarez. *A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- DIÓGENES, Glória. *Cartografias da cultura e da violência: gangues, galeras e o movimento hip-hop*. São Paulo: Annablume, 1998.
- EYERMAN, Ronald; McCORMICK, Lisa. (Eds.). *Myth, meaning, and performance: toward a new cultural sociology of the arts*. Boulder, CO: Paradigm, 2006.

FERNANDES, José Luís. O sítio das drogas: etnografia das drogas numa periferia urbana. Lisboa: Editorial Notícias, 1998.

FRADIQUE, Teresa. Nas margens do rio: retóricas e performances do rap em Portugal. In: VELHO, Gilberto (Org.). Antropologia urbana: cultura e sociedade no Brasil e em Portugal. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 121-140.

FRADIQUE, Teresa. Fixar o movimento: representações da música rap em Portugal. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da libertação em Paulo Freire. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

GUERRA, Paula. Quebrar o silêncio. Reinventar o lugar. As cidades musicais ao som do brega. Revista Farol, 19(28), 138–152, 2024.

GUERRA, Paula. Sons, corpos e lugares. Para uma metonímia das cidades musicais contemporâneas. CSOnline - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, 33, 171–197, 2021a.

GUERRA, Paula. O que tem o rock a ver com Bourdieu? Contributos acerca da aplicação da teoria dos campos ao rock alternativo português (1980-2010). CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, 32, 135-160, 2021b.

GUERRA, Paula. Sereias distópicas: um ensaio sobre a relevância da distopia nas criações artísticas contemporâneas portuguesas. Arte e Ensaios, Rio de Janeiro, PPGAV-UFRF, 26(40), 393-407, 2020.

GUERRA, Paula & SOUSA, Sofia. Eu Não Sou de Aço. Eu Sou de Bambu. Hip-hop, desigualdades de gênero e resistência. Iluminuras, Porto Alegre, 22(58), Dossiê: Cidades em metamorfose: memórias, percursos urbanos e imagens, 134-164, 2021.

JAHODA, Marie; LAZARSFELD, Paul F.; ZEISEL, Hans. Marienthal: the sociography of an unemployed community. Londres: Routledge, 2002.

LUPATI, Federica. The African diaspora through Portuguese hip hop music: a case study. Congresso Internacional Exodus: Migrações e Fronteiras, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2016. Disponível em: <https://research.unl.pt/en/publications/the-african-diaspora-through-portuguese-hip-hop-music>. Acesso em: 10 dez. 2024.

MACHADO, Fernando Luís. Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade. Sociologia - Problemas e Práticas, n. 16, p. 111-134, 1994.

MARCON, Frank Nilton. Identidade e estilo em Lisboa: kuduro, juventude e imigração africana. Cadernos de Estudos Africanos, n. 24, p. 95-116, 2012.

PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria. Introdução. In: PAIS, José Machado; BLASS, Leila Maria (Orgs.). Tribos Urbanas: Produção Artística e Identidades. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.

PAIS, José Machado. Praxes, graffitis, hip-hop. In: FEIXA, Carles; COSTA, Carmen (Orgs.). Movimientos Juveniles en la Península: Graffitis, Griofas, Okupas. Barcelona: Ariel Social, 2002.

RAPOSO, Octávio. Representa Red Eyes Gang: das redes de amizade ao hip-hop. 2007. Dissertação (Mestrado) — ISCTE-IUL, Lisboa, 2007.

ROSE, Tricia. Black Noise: Rap music and black culture in contemporary America. Londres: Wesleyan University Press, 1994.

SANTOS, Tiago Teles; GUERRA, Paula. From punk ethics to the pedagogy of the bad kids: core values and social liberation. In: SMITH, Gareth Dylan; DINES, Mike; PARKINSON, Tom (Eds.). *Punk Pedagogies: Music, Culture and Learning*. Londres: Routledge, 2017. p. 210-224.

SIMÕES, José Alberto. Entre percursos e discursos identitários: etnicidade, classe e género na cultura hip-hop. *Estudos Feministas*, v. 21, n. 1, p. 107-128, 2013.

SIMÕES, Soraia. *RAPublicar: a micro-história que fez história numa Lisboa adiada (1986-1996)*. Lisboa: Editora Caleidoscópio, 2017.

SIMÕES, Soraia. RAPoder no Portugal urbano pós 25 de Abril. *Esquerda.net*, 2018a. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/rapoder-no-portugal-urbano-pos-25-de-abril/53414>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SIMÕES, Soraia. RAProduções de memória: apontar origens, influências e contradições (I). *Esquerda.net*, 2018b. Disponível em: <https://www.esquerda.net/artigo/raproducoes-de-memoria-apontar-origens-influencias-e-contradicoes-i/53196>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SIMÕES, Soraia. Fixar o (in)visível: papéis e reportórios de luta dos dois primeiros grupos de RAP femininos a gravar em Portugal (1989-1998). *Cadernos de Arte e Antropologia*, v. 7, n. 1, 2018c.

SOUZA, Ângela Maria. O rap crioulo em Portugal: corporalidades em performance dando voz a novas realidades. *Revista Angolana de Sociologia*, n. 8, p. 111-127, 2011.

PARTE III

GRAVURA E EXPERIMENTAÇÃO ARTÍSTICA

NOVE REFLEXÕES SOBRE A GRAVURA EM RELEVO E A XILOGRAFIA

Fernando Gómez Alvarez

Reflexão 1

Desde seu surgimento em diversas culturas e épocas, a estampa esteve vinculada à reprodutibilidade (anúncios de mercadorias, cartazes, etiquetas, papel moeda), a difusão e ilustração das ideias (os livros, textos religiosos), fatos da atualidade (a folha volante – a xilo de cordel –, a imprensa escrita, cartazes, gravuras comemorativas). Poderíamos inclusive dizer que a invenção da maioria das diversas técnicas da gravura esteve vinculada ao mercado, pois o que se visava era produzir tiragens cada vez maiores, mais econômicas e de maior qualidade técnica. No campo das artes visuais, a imagem impressa sempre ocupou uma posição de destaque, mesmo que de forma intermitente. Por outro lado, a gravura tem sido associada, desde os primórdios das artes, ao desenho, já que tanto o suporte definitivo, tradicionalmente o papel, como as especificidades do caráter gráfico – a gestualidade do traço, as hachuras – aproximam as narrativas dessas duas manifestações artísticas.

Do ponto de vista etimológico, devemos discernir as nuances entre o que hoje denominamos como gravura de interpretação, gravura de reprodução, e gravura original. Na gravura de interpretação, o criador da imagem não a executa. Isto fica por conta de um gravador experiente que visa a reproduzir, com a maior acuidade, a intenção do artista, como acontecia com a xilogravura japonesa, na renascença ou com as ilustrações de Doré. Na gravura de reprodução, o realizador-gravador transcreve obras existentes no campo das artes, visando a reproduzi-las o mais fielmente possível. Ferreira cita Vassari e Delacroix, que coincidiam em sustentar, em épocas diferentes, que a finalidade da gravura de reprodução era divulgar a cultura (FERREIRA, 1994, 31). Permitindo, acrescentamos nós, a multiplicação de aqueles originais guardados em coleções privadas e museus, numa época em que as distâncias eram enormes.

Contribuindo também para tornar o custo da obra de arte mais acessível, uma vez que uma gravura custa menos que um original. Atualmente há edições limitadas de livros de artistas ou de livros para bibliófilos, realizadas por editoras especializadas, como, por exemplo, a Skira francesa ou a Cosac & Naify brasileira. Esse é o caso dos álbuns de gravuras publicados em edições limitadas, numeradas e autografadas por seus autores. A gravura original – concebida, realizada e impressa pelo próprio artista ou sob a sua supervisão – esteve direcionada à criatividade e à difusão dos conteúdos espirituais e expressivos mais diversos do ser humano. Contudo, nem sempre uma determinada forma de fazer gravura se mantém no mesmo patamar de excelência por muito tempo. Os diversos procedimentos técnicos sofrem altos e baixos, viram modas fugidias que caem no esquecimento. O apogeu de criatividade em determinado ramo da gravura, independentemente da época, está quase sempre vinculado

à identificação do sujeito criador, tanto com os procedimentos técnicos, a empatia com os materiais e as ferramentas inerentes à mesma, como à reinvenção pessoal da técnica como, por exemplo, em Antonio Berni, Franz Krajcberg, Wenda Gu, Wayne Crothers, Willie Cole, e Thomas Kilpper, dentre muitos outros.

Reflexão 2

Utilizamos o conceito de gravura em relevo, por sua abrangência, para nos referirmos à gravura subtrativa realizada por entalhe, perfuração, abrasão, queima ou corte sobre uma superfície plana na qual, o que é entalhado resulta na cor branca – no caso, a cor do papel, às vezes denominado de negativo – e o que fica em relevo recebe a tinta, isto é, o positivo. O mesmo aplica-se a gravura em relevo aditiva, na qual o positivo é a superfície com maior altura.

Os antecedentes da gravura remontam-se à arte pré-histórica em geral, e pré-cabraliana no Brasil em particular. Adam e Robertson balizam que um dos exemplos do que poderia ser considerado como o Intaglio mais antigo tem 77 000 anos de antiguidade e foi encontrado em South Cape, África do sul (ADAM & ROBERTSON, 2007, 8). Chamberlain baliza que na década de 1970 os arqueólogos usavam a expressão “gravura a buril” para se referir às inscrições paleolíticas devido ao elevado grau de precisão. E acrescenta, mais adiante, que à época uns vinte tipos diferentes de buris de pedernal, para diferentes finalidades, tinham sido encontrados (Chamberlain, 1978a).



Figura nº 1: À esquerda: Carimbo Quimbaya ou Muísca em argila para pintura corporal, medindo em média 07 X 10,5 cm. Imagem do Catálogo da mostra Sellos rodillos estampaderas. Quimbaya zona arqueológica. Alberto Betancourt B., gravura sobre papel artesanal, edição de 300 exemplares, Museu Candango, Brasília, DF, (s. f). Fonte: Acervo do autor. À direita: Carlos Giovanni Mesquita, cilindro em argila cozida, 24 X 42 cm, edição de 05 exemplares, Ateliê de gravura da UFES, Vitória, ES, Brasil, 2008. Fonte: Própria.

Nas Américas, houve fabricação de carimbos para pintura corporal em várias partes do continente. Argila cozida e madeira, e mais raramente osso ou pedra, eram usados em Tlatilco, México, desde há 3000 anos. Os carimbos variavam muito de forma e tamanho, indo desde um cm² até 23 cm de diâmetro. Westheim cita uma obra de Jorge Enciso, na qual se reproduzem 600 selos para pintura corporal de origem Olmeca, Náuatle, Totonaca e Teotihuacana (WESTHEIM, 2005, 289-291). Na Colômbia, os carimbos Quimbayas pré-colombianos de argila cozida alcançaram um sofisticado grau de elaboração. No Brasil, os carimbos para pintura

corporal eram feitos com roletes de bambu, aroeira e casca de cajá, dentre outras plantas, assim como também em osso e, provavelmente, em pedra arenito ou calcária (PESSIS, 2004, 145-146). As crônicas de Frei Gaspar de Carvajal, no século XVI, e do padre Cristóbal de Acuña, no século XVII, mencionam a pintura corporal por esses médios assim como as substâncias empregadas no preparo das cores¹. Dados corroborados por Costella (COSTELLA, 2003, 83-86). Resumindo, nas Américas a gravura em relevo fora inventada de forma autóctone pelos seus primeiros povoadores e o suporte definitivo da mesma costumou ser a epiderme humana.

Figura nº 2: À esquerda: Impressão por esfregado pelo verso do papel de uma pictografia. Fonte: Traditional techniques in contemporary Chinese Printmaking. Honolulu: University of Hawai'i Press, 2005, pp. 102. À direita: Moreno Pinheiro



Cunha, xilografia em compensado impressa pelo mesmo método, denominado de takuzuri pelos japoneses, 42 X 59,6 cm, Ateliê de gravura da UFES, Vitória, ES, Brasil, 2006. Fonte: Própria.

O esfregado ou repuxado de estelas de pedra com inscrições é uma tradição viva na China que abarca um período que se estende desde 2000 anos AEC até os dias de hoje. Há inúmeras evidências arqueológicas de repuxados sobre osso, carapaça de tartaruga, azulejos, cerâmica, bronze, jade e madeira. Contudo, as matrizes mais empregadas foram as inscrições em pedra, visando reproduzir fielmente os textos canônicos de Confúcio. A partir da década de cinquenta do século XX, houve intentos bem sucedidos de retomar a matriz de pedra, no caso, pedrasabão, como substituto da madeira e do linóleo na gravura, entre os inuit, no ateliê Kinngait de Cape Dorset, Nunavut, Canadá.

Em China aconteceu o desenvolvimento do estampado sobre tecidos entre os anos 100 e 400 EC, e do estampado em cores entre os anos 680 e 760 EC. Na Índia, a estampagem de tecidos por médio do carimbo de blocos de madeira tem uma longa história, que a tradição oral remonta até 3000 anos. Segundo Costella, a palavra sânscrita Chintz (que passou a ser o Chit indiano e posteriormente a Chita portuguesa) significa tecido de algodão de pouco valor (geralmente morim) impresso com matriz em madeira (COSTELLA, 2003, 45-49). Atualmente há na Índia um renascimento das tradicionais técnicas de impressão de tecidos com matrizes xilográficas impressas com um golpe da mão. Notadamente, nas regiões de Jaipur, Sanganer e Bagru, no estado indiano de Rajasthan, aonde chegou a ser criado em 2005, um museu, The Anokhi Museum of hand printing. Na bacia mediterrânea, Chamberlain descreve que os mais antigos tecidos estampados com blocos de madeira, datados do ano 400 EC, foram

1 Autores vários, Catálogo da Mostra de Gravura Brasileira. SP: Fundação Bial, 1974, p.131.

encontrados no Egito (CHAMBERLAIN, 1978b, 11). Vários cronistas descrevem o avançado estágio da técnica de estampagem entre os anos de 400 e 600 EC, embora existam registros da presença da estampagem de tecidos no território desde o ano 2000 AEC. Na Europa, a impressão de tecidos com cilindros de madeira data do século XIII, aproximadamente. Com destaque para os remanescentes ateliês de stampa a ruggine (estampagem com óxido de ferro) com técnicas de impressão do século XVIII na região da Emília-Romana, no Marche, Itália².

Reflexão 3

Desde a Renascença com o advento do livro impresso e ilustrado na era do paradigma pré-fotográfico, a xilografia passou a encarnar o conceito de gravura em relevo embora existissem outras formas de fazê-lo. Posteriormente, quando passou a vigorar o paradigma seguinte, neste caso, o fotográfico, a solidificação técnica dos processos químicos e o aprimoramento dos suportes empregados para fixar a imagem por intermédio de dispositivos ópticos, eximiram à gravura da necessidade reprodutiva. Coincidentemente, esta foi a época das grandes exposições universais nas metrópoles das potências colonialistas, da descoberta da xilografia japonesa por parte da arte ocidental europeia, e do surgimento dos antecedentes do expressionismo e da gravura original, nas figuras cimeiras de Munch e Gauguin. Ambos os artistas amplificaram a xilografia enquanto meio expressivo gráfico. Seriam os expressionistas alemães seus herdeiros diretos, os que acabariam por fixar no imaginário coletivo uma associação indissolúvel entre xilografia e gravura em relevo enquanto meio expressivo “direto”, emparentado com o desenho pelo caráter visceral dos entalhes.

No entanto, durante um século, a xilografia europeia, herdeira da rica tradição iconográfica das iluminuras medievais sobre pergaminhos, com seus desenhos lineais com tinta preta e composições estilizadas seguiu as pautas da referida tradição. Privilegiando as linhas pretas dos contornos, em relevo, e descartando outros elementos gráficos. Aos poucos, começaram a surgir pequenas áreas de raiados e hachuras à maneira de sombras ou de texturas que passaram a se multiplicar e diversificar, no intuito de representar as diferentes matérias. Como é possível constatar ao compararmos algumas das diferentes ilustrações xilográficas da obra-prima de Koberger em 1493. Por sua vez, a linha preta sobre fundo branco foi uma constante na gravura oriental, em especial, em China e Japão. No Oriente, a pauta fora marcada pela caligrafia e o desenho. No entanto, o emprego da cor na xilografia começou desde cedo em virtude do tipo de pigmentos empregados e da forma de entintar a matriz – o que possibilitava entintar mais de uma cor em uma mesma matriz.

O ano de 1513 é data oficial do nascimento da primeira xilogravura feita com linha branca sobre fundo preto, obra do suíço Urs Graf. O artista-soldado inverteu e, ao mesmo tempo, simplificou a forma de entalhar o desenho. Com esse simples procedimento a xilografia ganhou, por complementação, o seu segundo elemento constitutivo. Em conjunto, as técnicas da linha preta sobre fundo branco e da linha branca sobre fundo preto, acrescidas do trabalho

2 Recuperado de https://it.wikipedia.org/w/index.php?title=Stampa_a_ruggine&oldid=111370994 em 20/04/2021

tonal das áreas, constituem a sintaxe da linguagem gráfica.

Figura nº 3: À esquerda: Anônimo holandês, nona ilustração da versão curta da *Ars Moriendi*, 1460-70. Fonte:



Recuperado em <https://www.wdl.org/pt/item/8976/view/1/25/>. No centro: Hishikawa Moronobu, jovem flertando com uma cortesã, 26 X 36,8 cm, 1680. Fonte: Recuperado em <https://collections.mfa.org/objects/233491/a-young-man-dallying-with-a-courtesan-from-an-untitled-series?ctx=77f7d307-494e-4f80-9123-38f16ae5d5f4&idx=22>. À direita: Urs Graf, Porta-estandarte do cantão de Berna, 19,2 X 10,8 cm, 1521. Fonte: Recuperado em <https://collections.mfa.org/objects/36736/mercenary-lands-knecht?ctx=9b142916-083e-4b52-b05d-2e5a1ff1c60d&idx=0>.

Reflexão 4

A xilografia é de fato uma forma específica da gravura em relevo. A voz xilo vem do grego *Ksulon* e significa, segundo o dicionário Houaiss, “madeira, tronco, árvore”. O dicionário acrescenta que o vocábulo xilografia começou a ser usado em 1844, xilográfico em 1858, e xilógrafo em 1874³. Por sua vez, a palavra xilogravura, no sentido de gravura em madeira, começou a ser empregada a começos do século XX. Um breve arco temporal possibilita-nos ver que os incunábulo chineses e coreanos datam dos séculos VII e VIII, respectivamente. E que ambas as culturas imprimiam livros com tipos móveis e ilustrados com xilogravuras no século XIII.

Por sua vez, o alemão Albert Pfister publicava o primeiro livro europeu ilustrado com cinco xilogravuras em 1460. Que o também alemão Erhard Raldof editava as primeiras xilos coloridas europeias em 1482. E que, pouco depois, em 1493, Anton Koberger editava, em Nuremberg, Alemanha, a *Nuremberg Weltchronik* com textos sobre geografia, religião e árvores genealógicas das casas reais europeias, escritos por Hartmann Schedel, e profusamente ilustrado com 645 xilogravuras de diversos autores usadas repetidamente – para representar diversas cidades e fatos – até alcançar o total de 1809 ilustrações (Grafton, 1999, iv).

O referido livro marcou um ponto de mutação no que diz respeito ao crescente papel da xilografia na incipiente indústria editorial, uma vez que se trata de um livro de trezentas e poucas páginas. Cranach, Baldung Grieg e Holbein destacam-se na ilustração norte-europeia durante o século XVI. Na Itália, Aldus Manutius se sobressai pela leveza do tratamento lineal da

3 Houaiss, A.; Villar, M. S. M. (2001) Houaiss. Dicionário da língua portuguesa, RJ: Instituto Houaiss/Editora Objetiva Ltda., p. 2896.

ilustração xilográfica. Por sua vez, foi em 1765 que o japonês Harunobu fez a primeira edição colorida de uma xilografia, empregando matrizes separadas, uma para cada cor, descoberta esta que daria início ao período áureo da gravura japonesa conhecida como Ukiyo-e ou melhor, Mokuhanga. Convém balizar que tanto na xilografia japonesa quanto na europeia estamos em presença de um trabalho de equipe interdisciplinar, que compreende as figuras do editor, do artista, do artesão entalhador e do impressor. Já o primeiro livro sobre a técnica xilográfica foi publicado por Jean-Michel Papillon em Paris, em 1766. Na mesma cidade, em 1783, Hoffmann desenvolveu a politípi. Por sua vez, na Inglaterra do movimento de Arts & Crafts, Edward Burne-Jones e William Morris deram grande impulso tanto a xilografia quanto, especialmente, à gravura de topo ou xilografia ao contrafo, técnica aprimorada e difundida pelo também inglês Thomas Bewick, em fins do século anterior.

Paralelamente, nas décadas de 1840 e 1850, deu-se um último impulso à utilização da xilografia na indústria gráfica, desta vez, na utilização de caracteres de madeira de grande tamanho para a impressão de cartazes coloridos com pochoir por Rouchon, em 1845; e os cartazes com xilografias a tamanho natural de Morse, em 1856. Concomitantemente, entre as décadas de 30 e 60 do mesmo século, o inglês Baxter idealizou um método que combinava um desenho resolvido com águas-fortes e águas-tintas e colorido com xilografia. Pouco depois, em 1860, Boltog inventava a fotoxilografia. A xilografia entraria em estagnação até a descoberta pelos europeus da xilo japonesa na segunda metade do século XIX, e das inovadoras obras xilográficas de Gauguin e Munch, que marcariam o renascimento da técnica enquanto gravura original.

Reflexão 5

No Brasil, os antecedentes da gravura autóctone, na forma de carimbo, têm uma longa existência documentada por diversas fontes, dentre as quais cronistas, exploradores – como Langsdorff, Hercules Florence e Guido Boggiani –, e mais recentemente antropólogos e etnólogos – como Darci Ribeiro, Lux Vidal e Regina Polo Müller. Contudo, sob o peso de uma tradição de etnocentrismo europeu costuma-se dizer que a gravura começou pouco após a descoberta do Brasil com a edição das primeiras obras com relatos e imagens sobre os ameríndios.

Estamos falando das 54 xilogravuras das edições príncipes de Hans Staden: suas viagens e cativo entre os selvagens do Brasil, Marburgo, 1557; das 41 xilografias do livro de André Thevet, *Les singuláritez de la France Antartique*, Paris: 1557; e de Jean de Lery, *Histoire d'un Voyage fait en la terre du Brésil*, La Rochelle, 1578. A seguir, houve uma espécie de vazio histórico que foi preenchido, ao que parece, apenas pelas vinhetas e emblemas jesuítas das missões durante o século XVIII, e com o trabalho isolado do padre jesuíta José Diógenes de Menezes, em Minas Gerais, em 1806. As guerras napoleônicas provocaram o traslado da corte portuguesa ao Brasil, e, por conseguinte, a migração dos gravadores do Arco do Cego em Lisboa para dar início a Impressão Régia e ao Arquivo Militar em conjunto com o Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, em 1809.

A posterior chegada da Missão francesa, em 1816, após a queda do governo napoleônico permitiria fundar a Escola de Belas Artes. De fato, todos os xilógrafos – e também os gravadores em metal e litógrafos – atuantes no Brasil na primeira metade do século XIX, eram estrangeiros e dedicavam-se à gravura de reprodução.



Figura nº 4: Anônimo, Ilustração da edição príncipe do livro de Hans Staden, Xilografia, 1557. Fonte: Recuperado de <https://digital.bbm.usp.br/view/?45000008047&bbm/6639#page/138/mode/2up>.

A xilografia artística brasileira terá de esperar pela publicação de duas obras-primas de Oswaldo Goeldi para ter data de nascimento oficial na década de 30 do século XX. Estamos a falar de 10 gravuras em madeira de Oswaldo Goeldi, com prefácio de Manuel Bandeira, em 1930⁴; e Cobra Norato. Texto de Raul Bopp, 11 xilogravuras de Goeldi⁵, em 1937 (SILVA, 1995, 185-186). Convém balizar que Goeldi manteve um longo e muito frutífero relacionamento com a ilustração de livros, revistas e jornais entre as décadas de 20 e 60. Embora ele não tenha participado diretamente da semana de 22 (SILVA, 1995, 3) a sua obra se constitui no marco divisório das águas que introduzem as vanguardas no Brasil (SILVA, 1995, 225-227).

A xilografia moderna brasileira inexistia antes de Goeldi, porém se complementa com a obra de Lívio Abramo, o outro pai da xilogravura nacional. Nele há também o apelo à ilustração de jornais e livros como pode ser constatado ao acompanharmos a sua biografia. A suíte de 37 xilogravuras para o livro *Pelo Sertão: Histórias e paisagens*, de Affonso Arinos de Melo Franco⁶, em 1946, é uma sinfonia em preto e branco, em perfeita comunhão com as ideias preconizadas por Westheim sobre a xilogravura, no que diz respeito à obtenção de um efeito de policromia, que sugere cor, por intermédio das inter-relações de justaposição e contraposição assim como as nuances entre a cor preta e cor branca (WESTHEIM, 2005, 225-227).

Reflexão 6

4 Impresso em Rio de Janeiro pelas Officinas Graphicas de Paulo Pongetti & Cia., em uma edição de 200 exemplares, numerados e assinados pelo autor.

5 Impresso em Rio de Janeiro pelos Ateliês Reunidos Rohde Gaelzer, em edição semiartesanal impressa pelo mestre impressor Armindo Di Mônaco, com tiragem de 150 exemplares coordenadas pelo próprio Goeldi.

6 Em edição fechada com tiragem original editada pela Sociedade dos 100 Bibliófilos.

As madeiras tradicionalmente usadas na xilografia brasileira ao fio são: jacarandá, canela preta, jequitibá-vermelho, cedro, mogno, pinho, pequiá-marfim, casca de cajá, guatambu, peroba-rosa, peroba-do-campo, goiabeira, imburana, e a imbuía (phoebe porosa) (MARTINS, 1987, 34-41).

Com base nas pesquisas de Kohler e do gravador Osvaldo Silva no Horto Florestal, na década de 1940, Itajahy Martins faz uma lista de madeiras brasileiras plausíveis de serem empregadas na gravura de topo, em ordem decrescente, que se inicia com o guatambu, o pau osso, o pequiá marfim, a peroba-rosa e o ipê (MARTINS, 1987, 73). A pesquisadora mineira Andrea Franco Pereira atualizou o trabalho anterior, acrescentando a esta lista a marupá ou caxeta, a imbuia, dentre outras espécies (PEREIRA, 2020). Porém na atualidade, produto do acentuado desmatamento tem havido um aumento crescente de madeiras industrializadas como o compensado ou contraplacado e em menor medida, subprodutos da indústria madeireira como o MDF (do inglês medium density fiberboard, chapa de fibra de madeira de media densidade) assim como a HDF (do inglês high density fiber, chapa de fibra de eucalipto de alta densidade), comercialmente conhecida como Eucatex, também são muito empregadas nas universidades.

Figura nº 5: À esquerda: Ernesto Pina, xilografia sobre compensado, 28,8 X 34,5 cm, 4/5, 2009. Fonte: Própria. À direita:



Ariana Margoto, xilografia, matriz perdida sobre MDF, 46,3 X 46,4 cm, 2008. Ambos os trabalhos foram realizados no Ateliê de gravura da UFES, Vitória, ES, Brasil, Fonte: Própria.

Reflexão 7

Enquanto a xilografia emprega as tábuas que foram cortadas no sentido vertical da árvore, há uma especialização da técnica que usa apenas os cortes no sentido horizontal permitindo o aproveitamento da compacta superfície das terminações do veio da madeira, com uma ressalva: os buris substituíram as goivas e os formões. A técnica ganhou diversos nomes: gravura ou madeira a topo, gravura ou madeira de pé (FERREIRA, 1994, 44), gravura à contrafibra, e, mais recentemente, gravura em madeira (do inglês Wood engraving) para diferenciá-la da xilografia.

Ferreira cita Hind, segundo o qual, o entalhe em linha branca sobre fundo preto contém

já o princípio da gravura de topo, para acrescentar que as primeiras xilogravuras nordestinas se originam no mesmo princípio (FERREIRA, 1994, 51). Embora a Oxford University Press empregasse madeira de topo para a confecção de letras capitulares em fins do século XVII, e que Jean Michel Papillon publicasse um tratado onde comenta essa técnica em 1776 (CHAMBERLAIN, 1978a, 17), assim como que algumas obras do Ukiyo-e japonês pareçam ter sido feitas com essa técnica, a historiografia tradicional costuma creditar a invenção desse desdobramento da xilografia ao ourives e gravador Thomas Bewick, também um exímio ilustrador (WALKER, 2005, 16), cuja História geral dos quadrúpedes de 1790, fez eclodir o interesse pela técnica.

A extensa durabilidade do bloco entalhado possibilitou que a gravura de topo tomasse o lugar da gravura e metal na ilustração de livros e revistas. Impulsionando geometricamente a tiragem de jornais e revistas ilustradas com a inauguração de academias reais para o ensino da técnica em toda Europa em um lapso de 50 anos. Para Ross, a insaciável fome por ilustrações da indústria editorial transformou negativamente a gravura de topo em gravura de reprodução e ilustração, feita basicamente por artesãos muito habilidosos (ROSS ET AL., 1999, 42) que Itajahy Martins denomina de gravadores-interpretres.

Walker, por sua vez, baliza que apenas com o advento do movimento de Arts & Crafts protagonizado por Willian Morris houve uma retomada das possibilidades expressivas da gravura de topo per se, em contraposição à tendência editorial imperante à época, de utilizar máquinas para entalhar, assim como de ocultar que as ilustrações eram entalhadas, pois a grande maioria simulava serem desenhos a bico-de-pena. Menciona ainda o autor, sem citar as fontes, que a história das artes gráficas costuma omitir a contribuição das gravadoras inglesas à gravura de topo, pois foram elas que gravaram a maioria dos pequenos ornamentos utilizados nas edições da segunda metade do século XIX (WALKER, 2005, 17-19). Após o declínio da gravura de topo devido à substituição dos blocos de buxo pela fotogravura e o meio tom, a mesma seria revivida no século XX por artistas como Lynd Ward, Frans Masereel, e Fritz Eichenberg com suas novelas xilográficas ou wordless novels (ROSS ET AL., 1999, 42).

Na década de 50 do século XX, no Ateliê 17, em Paris, o gravador norte-americano Arthur Deshaies passou a utilizar chapas de acrílico, conhecidas comercialmente pelo seu nome fantasia (Lucite, Plexiglass ou Perplex) para realizar com buris, gravuras de grande formato em edições limitadas. O que revolucionou a gravura de topo ao liberá-la do pequeno formato imposto pelas limitações físicas dos blocos da madeira de buxo usados nessa técnica desde as suas origens no final do século XVIII, e, inclusive, ajudou a dissociá-la da ilustração de livros (CHAMBERLAIN, 1978a, 80-82). A superfície lisa da chapa de acrílico (polimetacrilato de metila ou PMMA pelas suas siglas em inglês), a sua leveza, o tamanho, o custo relativamente menor, e, em especial, a sua transparência, fizeram deste material um excelente substituto, mediado pela tecnologia, do suporte original.

Embora surgido na Alemanha, a inícios do século XVI, o Chiaroscuro adquiriu características específicas na Itália, pois há diferenças entre o tratamento gráfico dado à técnica em ambos os países. Enquanto alemães e holandeses enfatizavam o emprego das linhas pretas para realizar e delimitar a composição e empregavam hachuras nos meios tons, os italianos abriram mão das mesmas, trabalhando as cores como manchas monocromáticas conforme exemplificado por Ugo da Carpi. Ross e Romano apontam Jost de Negker como sendo o primeiro a realizar xilos coloridas em 1508 (ROSS ET AL., 1990, 4).

Contudo, outros autores apontam a Cranach e Burgkmair como sendo os inventores no mesmo ano e inclusive no anterior (GNANN ET AL., 2014, 28). Trata-se de uma técnica que obtém meios tons que semelham aguadas ou aquarelas, por intermédio de áreas monocromáticas – em tons de ocre, sanguíneas e verdes – impressas com duas matrizes no começo, mas que posteriormente chegaram a três ou a quatro sobreimpressas. Sempre dos tons mais claros aos mais escuros, com uso de um registro apurado. Em geral, a cor preta, que corresponde às linhas, era impressa em último lugar embora tenha sido a primeira matriz a ser entalhada, e a partir da qual eram obtidas, por contraprovas, cópias exatas que serviram para entalhar as várias cores do chiaroscuro. O resultado impresso da técnica apresenta semelhanças com a matriz perdida, técnica esta relativamente recente. No século XVIII, houve um renascimento do chiaroscuro na Inglaterra, na forma de técnica mista, ao ser combinado com um desenho lineal realizado em água-forte. Na França de inícios do século XX também houve um renascimento da referida técnica na forma de gravura a duas cores monocromáticas – às vezes três – (BERONA (ed.), 2010, 58-96).

Reflexão 9

O linóleo foi um material inventado e patenteado na Inglaterra por Frederick Walton, em 1860 e 1863, cuja fórmula original continha óleo de linhaça oxidado e pó de cortiça aos que foi adicionado um tecido de juta para lhe conferir firmeza. Era utilizado para fazer pisos baratos para casas e navios. Seria um arte-educador austríaco, Franz Cisek, quem o empregou para ensinar gravura aos seus alunos em Viena, em 1908. O meio artístico começaria a utilizá-lo pouco antes da Primeira Guerra Mundial. Entre as décadas de 1920 e 1930, o intensivo trabalho de Claude Flight, seus colegas e discípulos na Grovesnor School of Modern Art fez com que o uso desse material virasse moda na Inglaterra. Entre as décadas de 1920 e 1950, os artistas mexicanos do Ateliê de Gráfica Popular, empregaram-no de forma tanto intensiva quanto extensiva, em particular Leopoldo Méndez (ITTMANN, 2006, 71-76 e 178-183).

Por sua vez, Picasso, ao trabalhar com o impressor Hidalgo Arnéra, em Vallauris, França criou o método redutivo, mais conhecido como matriz perdida e, inclusive, como método Picasso, para o trabalho da gravura colorida em uma única matriz de linóleo, que é retrabalhada e sobreimpressa tantas vezes quantas cores houver. A técnica hoje é realizada costumeiramente em xilografia. Nos anos 50, as pesquisas de Michael Rothenstein amplificaram os horizontes da gravura em relevo em geral e do linóleo em particular (HAYTER, 1962, 98). Pesquisas posteriores conduzidas por Allen no Goldsmith's College de Londres revolucionaram as

possibilidades tonais do linóleo ao descobrir que esse material pode ser corroído com soda cáustica é que resulta possível trabalhá-lo como uma água-forte para obter meios tons, por imersão (RUSS, 1975, 93-97). No Brasil, sua presença está indefectivelmente ligada aos fundadores dos clubes de gravura de Bagé e Porto Alegre, em Rio Grande do Sul, na década de 50. Todos receberam a influência de Leopoldo Méndez e do Taller de Gráfica Popular/TGP de México. Contudo, houve no Brasil, um antecedente no emprego do linóleo. Estamos a falar da obra de Lívio Abramo entre os anos de 1931 e 1939 (ARAÚJO, 2006, 170). Na historiografia da arte brasileira, a quase estereotipada visão de Abramo como xilogravador, exclui a análise dessas linoleografias feitas em paralelo as suas primeiras xilos e editadas em tiragens de entre 20 e 50 exemplares.

Considerações finais

Segundo Coldwell, a gravura é uma forma de arte multifacetada, na qual coexistem uma série de tecnologias antigas e novas, sobrepondo-se umas às outras, ao mesmo tempo em que descobertas de novos processos, em especial digitais, acontecem em ritmo crescente (COLDWELL, 2010, 33). Paralelamente, a revisitação ou resgate de técnicas já ultrapassadas da gravura a transformam a pesquisa plástica em uma espécie de arqueologia das artes gráficas. As suas ideias poderiam ser resumidas nos seguintes conceitos: a revisitação de tradições; o olhar dos pintores e, também, o olhar dos escultores ao fazer gravura; a gravura híbrida; a gravura no campo ampliado; e, finalmente, as novas tecnologias. Gravura expandida ou gravura no campo ampliado poderiam ser duas formas de nomear a ampliação de propostas e de linhas de pesquisa plástica atualmente existentes, após o boom internacional da gravura iniciado na década de 50; a proliferação de eventos internacionais como bienais e trienais, galerias de arte, museus, e revistas especializadas e o estabelecimento de ateliês profissionais experimentais que viabilizaram o aumento da escala da gravura em uma única folha de papel a formatos impensados por Chamberlain; o uso do papel não apenas como suporte definitivo, mas como cor da gravura; o interesse em produzir gravuras híbridas; e, também, livros de artistas em tiragens limitadas.

No universo das artes plásticas contemporâneas: a gravura pretende transcender as duas dimensões e a escala intimista tradicionalmente associada ao meio; ampliando seu formato até alcançar à arquitetura, seja por intermédio de obras em lugares públicos, no caso, das matrizes (entintadas ou não), seja pela impressão sobre tecidos, ou porque as próprias matrizes tornaram-se objetos únicos assim como a pintura de cavalete (COLDWELL, 2010, 33-43). Por sua vez, a revisitação de tradições abarca desde trabalhar em uma determinada técnica tradicional da gravura, como na relação de Luise Weiss com a técnica da matriz perdida, documentando com uma única cópia cada etapa do processo de entalhe. Nas xilocolagens de Berni com intensivo emprego das ensamblagens – isto é, do método bricoleur de fabricar objetos –, aprofundando em outro patamar, as trilhas do Dadaísmo. Outro tanto acontece com a transmutação em objetos-matrizes de madeira de Abel Barroso dos artefatos do universo cotidiano.

Referências bibliográficas

- Adam, R. y Robertson, C. Intaglio. The complete safety-first system for creative Printmaking. New York, USA: Thames & Hudson, 2007.
- Araújo, O. T. A gravura de Lívio Abramo. São Paulo, Brasil: Instituto Tomie Ohtake, 2006.
- Autores vários. (Catálogo) Gravura Brasileira. São Paulo, Brasil: Fundação Bienal de São Paulo, 1974.
- Barker, D. Traditional techniques in contemporary Chinese Printmaking. Honolulu, USA: University of Hawai'i Press, 2005.
- Berona, A. D. (ed.) Salaman, M. C. The art of the woodcut. Masterworks from the 1920s. Mineola, New York, USA: Dover Publications, Inc. 2010 reedição.
- Chamberlain, W. The Thames and Hudson manual of Wood engraving. London, UK: Thames & Hudson, 1978a.
- The Thames & Hudson Manual of Woodcut Printmaking. London, UK: Thames & Hudson, 1978b.
- Coldwell, P. Printmaking a contemporary perspective. London, UK: Black Dog Publishing, 2010.
- Costella, A. F. Breve história ilustrada da Xilogravura. Campos do Jordão, Brasil: Editora Mantiqueira, 2003a.
- Xilografia na Escola do Horto (Adolf Kohler e seus discípulos) Campos do Jordão, Brasil: Editora Mantiqueira, 2005b.
- Ferreira, O. C. Imagem e letra. São Paulo, Brasil: EDUSP, 1994.
- Franco P., A. Madeiras brasileiras. Guia de combinação e substituição (2da edição). BH: FAPEMIG/Blucher, 2020.
- Gnann, A., Ekserdjian, D. e Foster, M. Chiaroscuro. Renaissance woodcuts from the Collection of Georg Baselitz and the Albertina, Vienna. London, UK: Royal Academy of Arts, 2014.
- Grafton, B. C. (Ed.). Medieval Woodcut illustrations. City views and decorations from "The Nuremberg Chronicle". Mineola, New York, USA: Dover Publications, Inc., 1999.
- Hayter, S. M. About prints, London, UK: Oxford University Press, 1962.
- Ittmann, J. (Ed.) Mexico and Modern Printmaking. A revolution in the graphic arts 1920-1950. Philadelphia, USA: Philadelphia Museum of Art/Yale University Press, 2006.
- Martins, I. Gravura arte e técnica. São Paulo, Brasil: Fundação Nestlé de Cultura, 1987.
- Moreno, M. C. (Ed.) y Betancourt, B. B. (s. f) Sellos rodillos estampas. Quimbaya. Zona arqueológica, Brasília, Brasil.
- Pereira, A. F. Madeiras brasileiras. Guia de combinação e substituição. 2da edição. BH: FAPEMIG/Blucher, 2020.
- Pessis, A. M. A transmissão do saber na arte rupestre do Brasil in Autores vários, Antes. História da pré-história. São Paulo, Brasil: Centro Cultural Banco do Brasil, 2004.
- Ross, J., Romano, C. y Ross, T. The complete Printmakers. Techniques. Traditions. Innovations. Revised and expanded version. New York, USA: The Free Press, 1990.
- Rothenstein, M. Linocuts & woodcuts and related ways of printmaking. London, UK: Studio Books, 1962.

- Russ, S. A complete guide to Printmaking. London, UK: Nelson & sons Ltd., 1975.
- Silva Ribeiro, N. (curadoria). Oswaldo Goeldi. Um autorretrato. Rio de Janeiro, Brasil: Centro Cultural Banco de Brasil, 1995.
- Walker, G. A. The woodcut artist's handbook. Ontario, Canada: Firefly Books Ltd., 2005.
- Westheim, P. El grabado en Madera. México D.F., México: FCE, (Terceira reimpressão), 2005.
- Wickoff, E. y Silver, L. Grand scale. Monumental prints in the age of Dürer and Titian. New York, USA: Davis Museum and Cultural Center, Wellesley College/Yale University Press, 2008.

HIPERMODERNIDADE: A ACELERAÇÃO SIMBÓLICA E SEUS EFEITOS NAS ARTES

Luciano Tasso

I'm Abe Lucas and I've murdered. I've had many experiences
and now a unique one. I've taken a human life. Not in battle
or self defense, but I made a choice I believed in and saw it
through. I feel like an authentic human being

Irrational Man

1. Introdução

A humanidade está sob ataque. Termos desconhecidos e carregados de simbologia invadem as mentes das pessoas disseminando confusão, medo, angústia e ódio. Um Leviatã que se ergue das profundezas e instaura nas sociedades e comunidades acadêmicas as mais variadas e discrepantes ideias salvacionistas ou negacionistas, numa disputa pela supremacia do imaginário coletivo. Ideias que, se aceitas e postas em prática, prometem impedir o fim do mundo tal qual o conhecemos; se refutadas, irão obnubilar importantes discussões sobre fatores que estão contribuindo para o aniquilamento das espécies do planeta. Uma delas, o próprio homem. Este nível de ansiedade gerado por uma profusão de informações em acelerada continuidade se reflete nas produções contemporâneas e encontram, nas Artes, seu principal termômetro.

Meios digitais e ferramentas de tratamento de imagens como a Realidade Virtual Aumentada e a Inteligência Artificial Generativa tornam-se cada vez mais acessíveis, permitindo a expansão da criatividade em obras interartísticas feitas por profissionais e amadores. A fantasia encontra limites apenas na capacidade de orientar os modelos de machine learning, e como pagamento pela produção desenfreada, enxurradas de informação retroalimentam o big data promovendo um ciclo contínuo de aparente infinitude. Neste momento de inflexão, no qual empresas de tecnologia concentram grande parte da informação no mundo globalizado, algo parece estar fora do controle. Algo que abre espaço para que novas simbologias ocupem o lugar razoavelmente estável de significados que até o final do século passado nos orientavam e agora pressionam o homem moderno em direção às incertezas e ao hedonismo fugaz. Será que estamos fazendo as melhores escolhas ante aquilo que queremos deixar para as próximas gerações?

2. Razão e emoção em disputa para a preservação de uma espécie

Cotidianamente o noticiário é invadido por novas catástrofes naturais: rios poluídos que matam e adoecem comunidades, queimadas que dizimam ecossistemas, temperaturas que aumentam, geleiras que se desfazem e tantas outras calamidades que acompanhamos atônitos, sem conseguir formar uma imagem minimamente nítida do que está acontecendo. Isto tudo numa velocidade que desorienta os espíritos e abre terreno para o reino das metáforas de que se valem os discursos sobre o tempo e o espaço que ocupamos num mundo globalizado (Santos, 1998). Uma época na qual os signos ganham dimensões titânicas, capazes convencer massas de seguidores a se jogarem no abismo, como o faziam nativos norteamericanos com os bisões.

Em matéria publicada no jornal Folha de São Paulo no dia 23 de junho de 2024, um artigo sob o jocoso título “Auge de atividade solar eleva chances de Terra ver auroras” alertava, em suas entrelinhas, sobre o aumento sazonal de tempestades geomagnéticas capazes de interferir nos sistemas elétricos e interromper sinais de GPS e internet.

O temor dos cientistas é que um evento da mesma magnitude do de Carrington [astrônomo inglês Richard Carrington que estudava manchas solares] – a maior tempestade geomagnética já registrada, em 1859 se repita, o que poderia desencadear uma pane nos sistemas elétricos e de comunicação, deixando o planeta às escuras. [...] No caso de erupções solares, as partículas chegam à Terra em oito minutos, por viajar na velocidade da luz. As ejeções de massa coronal mais poderosas demoram entre 18 e 24 horas. E os ventos solares de alta velocidade provenientes das manchas, cerca de dois dias.

Esse é o tempo em cada um dos tipos de fenômeno que os cientistas teriam para desligar os equipamentos suscetíveis a danos devido a tempestades geomagnéticas e evitar viagens aéreas nas regiões dos polos (Queiroz, 2024, p. B6).

Seguimos um Leviatã que nos aponta a arma da urgência.

Encontramos respaldo para essas informações em documentos chancelados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. Seu teor técnico e científico, entretanto, é diluído na linguagem eufemística da grande mídia. A mesma notícia se repete no jornal digital da BBC com semelhante estratégia. Sob o título “O que é o ‘máximo solar’, período que explica a atual hiperatividade do Sol e a ocorrência da aurora boreal”, abre espaço para outro alerta: “Mas estas tempestades não são apenas feitas de luzes bonitas – elas trazem problemas, explica Ian Muirhead, pesquisador de sistemas espaciais da Universidade de Manchester”; e o mais importante: “Somos muito mais dependentes tecnologicamente agora do que na última grande tempestade de 2003. Muitos dos nossos serviços vêm do espaço, nem sequer percebemos isso. É a cola que mantém unida grande parte da nossa economia” (Rannard, 2024, BBCNews).

Dióxido de Carbono, Combustíveis Fósseis, Efeito Estufa, Metano, Biodiversidade, Ecossistemas, Recursos Naturais, Energia Renovável, Protocolo de Quioto, Sustentabilidade, Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC), Organização Meteorológica Mundial (OMM) e do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), são apenas alguns dos ‘neologismos’ que assumem a postura de vilões ou heróis nessa desconexa corrida contra o fim do mundo. Uma profusão de termos que assaltam nossas vidas domésticas e nos fazem perder a dimensão do ridículo ante seu poder manipulatório e reducionista: reciclamos

lixo enquanto respiramos toneladas de CO₂ despejadas no ar pelas indústrias; ficamos aterrorizados ante o poder da flatulência bovina que abre buracos no céu; acompanhamos entusiasmados ou incrédulos à novela dos milionários preparando sua fuga interplanetária.

Aparentemente, o Leviatã se aninha na economia.

O projeto Florestas Tropicais Para Sempre, elaborado pela ministra do Meio Ambiente e Mudança do Clima do governo Federal do Brasil, Marina Silva¹, propõe que os países ricos do Norte Global paguem para que as Nações que tenham reservas florestais de grande porte sob seu território arrecadem subsídios para mantê-las preservadas. Espera, com isso, arrecadar cerca de R\$8 bilhões anuais para o país numa economia que se autodenomina finança climática e movimenta mais de R\$ 100 bilhões por ano desde 2019. Na esteira da salvação ambiental, outro neologismo se apresenta: a geoengenharia. David Keith, professor de Harvard, desenvolve desde 1991 teorias para desacelerar o aquecimento global que poriam qualquer previsão de gênero “ficção científica” no chinelo. Uma intervenção radical que propõe liberar intencionalmente dióxido de enxofre na estratosfera, as partículas refletiriam parte da energia solar para longe da terra, e por consequência, resfriariam as temperaturas no planeta. Seu projeto audacioso divide a comunidade científica, provoca a fúria de ambientalistas e povos indígenas e o regozijo de grandes corporações que farejam lucro no horizonte: um cabo-de-guerra que se acentua e acirra os ânimos neste panorama de mundo pautado por lideranças submissas aos interesses econômicos.

No início do século XVII Thomas Hobbes concluía sua teoria mecanicista para justificar a manutenção de Estados autoritários que objetivassem conter o caos e a violência em sociedades dominadas pelo medo e insegurança. Uma obra seminal que trata de forma crua e direta o tipo de retórica funcional que deve ser aplicada nos discursos dos líderes: método eficaz para manipular o que podemos chamar de sociedade das urgências.

Se o discurso for apenas mental, consistirá em pensamentos de que uma coisa será ou não, de que ela foi ou não foi, alternadamente. De modo que, onde quer que interrompamos a cadeia do discurso de alguém, deixamo-lo na suposição de que algo será ou não será; de que foi ou não foi. Tudo isto é opinião. E tudo quanto é apetite alternado, na deliberação relativa ao bem e ao mal, é também opinião alternada, na investigação da verdade sobre o passado e o futuro. E tal como o último apetite na deliberação se chama vontade, assim também a última opinião na busca pela verdade sobre o passado e o futuro se chama JUÍZO, ou sentença final e decisiva daquele que discursa. E tal como o conjunto da cadeia de apetites alternados, quanto ao problema do bem e do mal, se chama deliberação, assim também o conjunto da cadeia de opiniões alternadas, quanto ao problema da verdade e da falsidade, se chama DÚVIDA. (Hobbes, 2003, p. 58 *itálicos do autor*).

Neste momento que o mundo exige urgência por soluções ante um visível e comprovado aquecimento do planeta, o vácuo histórico aberto pelo direcionamento de investimentos em campos científicos que poderiam estar comprometidos com a ética e a preservação das vidas unindo, por exemplo, geologia, antropologia e ambientalismo, acabaram por se pulverizar em especializações isoladas e com pouco diálogo interdisciplinar. Essa dissonância acadêmica cobra caro pela desunião de esforços, pela briga por verbas entre as Faculdades, e abre

1

Ministra do governo de Luis Inácio Lula da Silva (2023 – 2026).

margem ao estado de dúvidas que vivemos: um prato cheio para quem domina o discurso.

Desde então, ela [a ciência] se associou progressivamente à técnica, tornando-se tecnociência, e progressivamente se introduziu no coração das universidades, das sociedades, das empresas, dos Estados, transformando-os e se deixando transformar, por sua vez, pelo que ela transformava. A ciência não é científica. Sua realidade é multidimensional. Os efeitos da ciência não são simples nem para o melhor, nem para o pior. Eles são profundamente ambivalentes. Assim, a ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer. A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade. É dessa complexidade que se afastam os cientistas não apenas burocratizados, mas formados segundo os modelos clássicos do pensamento. Fechados em e por sua disciplina, eles se trancafiam em seu saber parcial, sem duvidar de que só o podem justificar pela idéia geral a mais abstrata, aquela de que é preciso desconfiar das idéias gerais! Eles não podem conceber que as disciplinas se possam coordenar em torno de uma concepção organizadora comum, como foi o caso das ciências da Terra, ou se associar numa disciplina globalizante de um tipo novo, como é o caso, há muito tempo, da ecologia, ou ainda se entre fecundar numa questão ao mesmo tempo crucial e global, como a questão cosmológica, em que as diversas ciências físicas, utilizadas pela astronomia, concorrem para conceber a origem e a natureza de nosso universo. (Morin, 2005, p. 9).

Retomando a máxima que diz ser necessário compreender o passado para construir o futuro, o historiador Dipesh Chakrabarty (2013) traça uma profunda reflexão acerca de nosso estágio civilizacional moderno, a partir de uma ótica interdisciplinar. “A disciplina da história existe tendo como pressuposto que nossos passado, presente e futuro estão ligados por uma certa continuidade de experiência humana” (Chakrabarty, 2013, p. 4). Concebendo a espécie humana como parte integrante e indissociável da história da Natureza – em contraposição às formulações de Vico e do próprio Hobbes – e procurando conexões possíveis entre biologia e cultura, Chakrabarty revê brevemente a história da biologia humana e o período (ainda em discussão) denominado Antropoceno, como uma consequência natural de nossas escolhas.

...no fim das contas, o que está sendo posto em risco com o aquecimento global não é o planeta geológico em si mesmo, mas as próprias condições biológicas e geológicas das quais depende a continuidade da vida humana tal como ela se desenvolveu durante o período do Holoceno (Chakrabarty, 2013, p. 14).

Indissociável, portanto, pensar nas relações econômicas ditadas pelo sistema capitalista – que impõe suas regras – com a crise das mudanças climáticas. Crise que já está entre nós, e “pode continuar fazendo parte desse planeta por muito mais tempo do que o próprio capitalismo, ou muito depois que o capitalismo já tiver sofrido várias outras mutações históricas” (Chakrabarty, 2013, p. 14). Em contrapartida, desenvolve-se um sistema que impele países do Sul Global a encontrar uma moeda de troca que financie seus direitos ante processos de libertação, aquisição de autonomia e emancipação do subjugo econômico. Neste sentido a exploração econômica da natureza, como o uso de combustíveis fósseis, coabita com a reivindicação de recursos para preservar as florestas (como vimos anteriormente) fechando o ciclo de absurdos discursivos no qual estamos inseridos.

Mas haveria, então, alguma esperança para a vida ante essa inconsequente briga simbólica? Chakrabarty cita o pensamento de Crutzen e Stoermer com uma possível solução:

Desenvolver uma estratégia globalmente aceita que leve à sustentabilidade dos ecossistemas contra os estresses induzidos pelo homem será uma das grandes tarefas futuras da humanidade, exigindo esforços de pesquisa intensivos e sábia aplicação do conhecimento adquirido até agora [...]. Uma tarefa emocionante, embora difícil e assustadora, jaz em frente da comunidade de engenharia e pesquisa global, de maneira a conduzir a humanidade à gestão ambiental, sustentável e global. [“A”, p.18]. (Crutzen e Stoermer apud Chakrabarty, 2013, p. 13).

Neste sentido, precisamos pressupor uma “sábia aplicação do conhecimento adquirido até agora” dissociando os falsos discursos e criando, como preconiza Hobbes, o JUÍZO para não nos jogarmos no precipício de regimes autoritários pressupostos pela DÚVIDA.

Tarefa difícil para o homem racional que, em sua irracionalidade parece locupletar-se na qualidade humana de experimentar seu próprio genocídio.

3. Arte na guerra

Desde fevereiro de 2022 acompanhamos hipermediaticamente os desastres provocados pela guerra num longínquo país praticamente desconhecido para a maioria dos brasileiros. Rússia e Ucrânia disputam territórios logísticos importantes para sua economia matando pessoas e destruindo cidades. Por traz da vida e da morte de 11 mil civis e mais de 21 mil feridos, segundo dados recentes², duas das maiores potências (a outra seriam os Estados Unidos e não a Ucrânia) travam uma queda de braços demonstrando ao mundo seu poderio bélico e estabelecendo as fronteiras na geopolítica do mundo globalizado. Alguns graus abaixo da guerra balcânica, antes de chegar ao Trópico de Câncer, o regime deposto de Bashar al-Assad, na Síria, revela o sistema de tortura de prisioneiros usado até recentemente e, mais além, Israel expande seus domínios territoriais massacrando comunidades da Palestina.

Pouco a pouco esses temas vão emergindo nas rodas de bar, nas academias de estudo, nos jantares em família... Mesmo as pretensões mais alheias ao noticiário se impregnam pelo desolamento global que vivenciamos, seja ele distante ou próximo, como o caso das recentes queimadas que destruíram grande parte da fauna e flora do centro do Brasil, o alagamento no Rio Grande do Sul, etc., etc., convidando a um estado emocional que poderia ser traduzido como um desânimo geracional.

Em contrapartida e na mesma proporção que nos deprimimos ante a instabilidade criada pela profusão de simbolismos alarmistas, encontramos formas de escapar deste desânimo entregando-nos ao hiperhedonismo proporcionado pela sociedade de consumo.

O Leviatã sabe perfeitamente disso.

Para os teóricos da hipermodernidade Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2009), essa situação cria condições para o surgimento do que chamam de Homo aestheticus, que se caracteriza

2 Informação fornecida no site oficial da Organização das Nações Unidas: <https://news.un.org/pt/story/2024/06/1832886>. Último acesso em 16 de dezembro de 2024.

pela ansiedade, esquizofrenia, e, particularmente, pela sanha em busca da beleza e da estética como táboas de salvação para sua catástrofe pessoal e coletiva – algo que interfere sobremaneira na forma como vemos, produzimos e consumimos Arte.

Cada vez mais as indústrias culturais ou criativas funcionam de modo hiperbólico, com filmes de orçamentos colossais, publicidades criativas, séries de TV diversificadas, programas de televisão que misturam o erudito com o music hall, arquiteturas-esculturas de grande efeito, videocliques delirantes, parques de diversão gigantescos, concertos pop com uma mise-en-scène “extrema”. Mais nada escapa das malhas da imagem e do divertimento, e tudo o que é espetáculo se cruza com o imperativo comercial: o capitalismo artista criou um império transtético proliferante em que se misturam design e star-system, criação e entertainment, cultura e show business, arte e comunicação, vanguarda e moda. Uma hipercultura comunicacional e comercial que vê as clássicas oposições da célebre “sociedade do espetáculo” se erodirem: o capitalismo criativo transtético não funciona na base da separação, da divisão, mas sim do cruzamento, da sobreposição dos domínios e dos gêneros. O antigo reino do espetáculo se apagou: ei-lo substituído pelo do hiperespetáculo que consagra a cultura democrática e mercantil do divertimento (Lipovetsky, Serroy 2009, p. 17 do pdf)

Como consequência dessa profusão estética, a Arte perde sua elevada missão emancipadora, pedagógica e política de transmitir a experiência extática do Absoluto, para resvalar na proposição de experiências consumatórias, lúdicas e emocionais em função, apenas, da diversão e dos prazeres efêmeros (Lipovetsky e Serroy, 2003). Aparente fruto desta arte hiperestética vazia, o artista húngaro Dávid Szauder, nascido em 1976, divide com tantos outros profissionais das Artes essa corrida pela reprodução do hiperonírico e fugacidade instantânea. Auto referenciado como “multidisciplinary media artist”, Szauder usa como principal ferramenta para seu trabalho animações em realidade virtual aumentada às quais adiciona efeitos produzidos por Inteligência Artificial. Alguns de seus canais de venda e divulgação são o comércio por meio das NFTs³, a plataforma Instagram, além do próprio site.

Por mais que os elementos retratados nesta última obra da série *Me, myself and AI*, faça referência à arte retratista, muito comum entre pintores que serviam à nobreza e à burguesia renascentista, nada podemos esperar além de um rosto sofrido (de quem retém gases involuntariamente), e uma roupa de astronauta feita por balões de festa infantil. A série prossegue com o próprio artista se auto-retratando em diferentes manifestos da História da Arte (ainda que algumas referências se percam totalmente). Sua precária ironia, no entanto, não vai muito além do trocadilho que dá nome à série.

Em referência à Figura 2, *Earth's spheres*, encontramos a seguinte pérola:

Tecnografica is thrilled to add Freeform & Szauder among the artists of its Art Collections. Human creativity, artificial intelligence and professional skills thus come together in a series of graphic subjects dedicated to those who want to move away from the ordinary to design memorable and unconventional spaces (Dávid Szauder, 2023. Website do artista).

3 NFT quer dizer "token não fungível". Não-fungível significa algo é único e insubstituível. Ao contrário do dinheiro físico e criptomoedas que são fungíveis, o que significa que podem ser negociados ou trocados. Cada NFT contém uma assinatura digital que o torna cada uma única. NFTs são ativos digitais e podem ser fotos, vídeos, arquivos de áudio ou outro formato digital. Exemplos de NFT incluem obras de arte, histórias em quadrinhos, artigos colecionáveis esportivos, figurinhas comerciais, jogos e muito mais.

Da citação acima, tiramos a importante conclusão sobre o que pensa Szauder: sua obra pretende sair do lugar comum e fazer o consumidor/expectador ou expectador/consumidor experimentar o inconventional.

Muito provavelmente nada além disso.



Figura 1 . Cyclical monotony, sem data, Dávid Szauder. Trecho de videoclipe utilizando a música Nannou do grupo Apex Twin; e Figura 2 . There is no place like home, sem data, Dávid Szauder. Trecho de videoclipe utilizando a música Dorothy de Polo & Pan. Ambas produzidas com filmagens e animações em realidade aumentada com efeitos de Inteligência Artificial. Fonte: Screenshots de celular com aplicativo Instagram aberto.



Figura 3 . Earth's spheres, sem data, Dávid Szauder e estúdio Freeform. Papel de parede e decoração ambiente. Fonte: <<https://www.davidarielszauder.com/#/new-gallery-4/>>. Último acesso, 16 de dezembro.



Figura 4 . Me, myself and AI, sem data, Dávid Szauder. Foto e efeitos com Inteligência Artificial. Fonte: <<https://www.davidarielszauder.com/#/me-myself-and-ai/>>. Último acesso, 16 de dezembro.

4. Conclusões

Certamente recursos digitais, midiático-sociais e a inteligência artificial compõem o meio (media) que se confunde com a produção artística determinando não somente a estética e a poética da obra mas aquilo que ela comunica. A comunicação deve ser rápida, esteticamente agradável, além de proporcionar novas experiências inconventionais, desde que não tenham a profundidade necessária para fazer-nos perder tempo com elucubrações filosóficas sobre

nossa própria condição de vida. Não obstante esta ser uma tendência patrocinada pela estrutura da sociedade contemporânea, e aqui incluímos a artística, é preciso compreender que o tipo de pensamento nos atravessa e, em grande proporção irriga as produções humanas desta época, pois serão elas as responsáveis pela cristalização de uma enorme gama simbólica que perdurará pelas próximas gerações – até que uma nova concepção de arte, talvez mais emancipatória, pedagógica e política volte a reger o pensamento e a criatividade dos artistas. Algo que, provavelmente só ocorrerá quando a fuga hedonista deste mundo caótico e a velocidade ansiolítica das informações que invadem nosso cotidiano puderem ser revertidas em momentos de introspecção e de consciência do lugar do homem no seu entorno, no mundo e no planeta globalizados.

Oxalá possamos ver nascer esta geração.

5. Referências

CHAKRABARTY, Dipesh. O clima da história: quatro teses. *Sopro*, n. 91, p. 4-22, 2013. Disponível em: <https://culturaebarbarie.org/sopro/n91.html>. Acesso em: 19 jul. 2024;

GELLES, David. Cientista defende bloquear a luz do Sol para resfriar a Terra. In *Folha de São Paulo*, São Paulo, 6 de agosto de 2024. *Caderno Ambiente*;

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Org. Richard tuck, Trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003;

IRRATIONAL MAN. Direção: Woody Allen. Produção: Letty Aronson, Stephen Tenenbaum, Edward Ealson. EUA, 2015;

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. A estetização do mundo, viver na era do capitalismo artista. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ltda, 2005;

QUEIROZ, Claudinei. Auge de atividade solar eleva chances de Terra ver auroras. In *Folha de São Paulo*, São Paulo, 23 de junho de 2024. *Caderno Ciências*;

RANNARD, Georgina. O que é o 'máximo solar', período que explica a atual hiperatividade do Sol e a ocorrência da aurora boreal. In *BBC News Brasil*, 22 de maio de 2024. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cp001l2nyyro> (Últ. acesso, 22 de agosto de 2024);

SANTOS, Milton. *Técnica espaço tempo, Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998;

SZAUDER, Dávid . website. <<https://www.davidarielszauder.com/>> Último acesso, 16 de dezembro de 2024.

STECKEL, T. R. C; et all. Estudo dos Efeitos das Explosões Solares na Ionosfera Terrestre no Período de Outubro a Novembro de 2003. In Centro Regional Sul de Pesquisas Espaciais – CRS/CIE/INPE–MCT, Relatório Final de Atividades. Santa Maria: INPE, junho de 2008.

PARTE V

CONCEPT ART E A INDÚSTRIA AUDIOVISUAL

FUNDAMENTOS VISUAIS: A CONCEPT ART COMO ESTRUTURA PRELIMINAR PARA PROJETOS AUDIOVISUAIS

Hugo Bernardino

Iasmim Dala Bernardina Rodrigues

Rosely Kumm

1. Concept Art

As ideias por trás do processo criativo dos produtos da indústria audiovisual, tais como videogames, animações e cinema em geral, são normalmente desenvolvidas através de informações gráficas (esboços de ideias). Neste meio esses esboços são conhecidos pelo nome de Concept Art. Segundo matéria do website da Instituição de Ensino de Arte Digital Revolution, Concept Art pode ser definido da seguinte maneira: “[...] quando falamos em concepts, estamos nos referindo à desenhos que funcionam como representações iniciais de cenários, personagens, figurinos, veículos ou qualquer outro elemento que possa estar presente dentro de games, animações, filmes live-action e HQs”¹. Lilly (2015) diz que “Uma definição comum de um artista conceitual é um indivíduo cujo objetivo principal é criar imagens que concretizem ideias e projetos de determinado assunto que ainda não existe” (grifo do autor, tradução nossa)². O autor justifica sua colocação:

Através de várias rodadas de iteração e eliminação, ele ou ela começa a estreitar o foco do assunto em uma visão singular e coerente. Isso geralmente é feito para garantir eficiência no processo de produção de filmes, videogames, animações e, às vezes, até histórias em quadrinhos, porque é mais rápido e mais barato projetar essa ideia na fase de desenho do que durante a produção completa. Fora dessa definição simplificada, no entanto, existem várias realidades das quais também devemos estar cientes. (LILLY, 2015, p. 12, tradução nossa)³

O Concept Artist Luiz Celestino⁴, que já trabalhou para a Netflix na série “3%” (2016), em seu

1 A Instituição de Ensino de Arte Digital Revolution é uma escola de artes digitais localizada em Curitiba. EIKO, J. “O que é Concept Art?”. Revolution Now. 2018. Disponível em: <<https://revolutionnow.com.br/o-que-e-concept-art/>>. Acesso em: 29/07/2019.

2 “A common definition of a concept artist is an individual whose primary goal is to create images that flesh out ideas and designs of particular subject matter that does not exist yet”. LILLY, E. The big bad world of Concept Art for video games. 1ª edição. Los Angeles: Design Studio Press, 2015, p 12.

3 “Through several rounds of iteration and elimination, he or she begins to narrow the focus of the subject matter into a singular, coherent vision. This is usually done to ensure efficiency in the production process of films, video games, animations, and sometimes even comic books, because it is faster and cheaper to design that idea at the sketch phase than during full production. Outside of that simplified definition, however, are several realities that one should also be aware of.” Ibid., p. 12.

4 Pesquisador e Concept artist, Luiz Celestino fundou o site e grupo de pesquisa sobre Concept Art “Brushworkatelier” – onde compartilha reflexões sobre depoimentos de artistas e estudos sobre o universo e produção de Concept Art. Celestino é um dos pioneiros no Brasil na pesquisa deste campo.

blog “Brushworkatelier”, em referência a Feng Zhu⁵, escreve:

[...] segundo Feng, Concept Art/concept design não é o que VOCÊ quer fazer, e sim o que seu CLIENTE quer que você faça! Você não é pago para sentar no computador e desenhar o que você quer, você é pago para resolver um problema e entregar para tal uma representação visual. (CELESTINO, 2016⁶)

Ou seja, com base nestas colocações, Concept Arts são esboços gráficos desenvolvidos por artistas capacitados com o propósito de transmitir ideais através de desenhos e pinturas para atender seus respectivos clientes em relação ao projeto áudio visual em questão, seja um jogo, uma animação ou um filme. Dentro desta proposta, o termo abarca algumas áreas que constituem sua grandeza e corroboram para o seu propósito, são elas: design de personagens, design de criaturas, design de cenários, design de veículos e design de objetos⁷.

Embora o termo tenha sido consolidado através de exigências específicas por meio do desenvolvimento de projetos audiovisuais, a Concept Art é comumente confundida e associada diretamente com a ilustração, um grande equívoco considerando as disparidades entre estas áreas: “Se a arte conceitual inventa e desenha os conceitos, a ilustração os elabora e os coloca em forma apresentável. É, portanto, a ilustração que representa o produto final, concebido de forma a ser apresentado diretamente ao público” (NUTS COMPUTER GRAPHICS, 2018, tradução nossa⁸). Em outras palavras, enquanto a ilustração tem como objetivo imprimir uma arte final do produto para o público, a Concept Art tem como objetivo alcançar a ideia do projeto para testar e construir elementos visuais que atendam ao cliente. Em concomitância,

Enquanto a ilustração é produzida pensando em ser apresentada por si só, os concepts são desenvolvidos pensando em um produto final. Isso significa que o produto final de uma ilustração será ela, já produzido e finalizado. Já o de um concept, de um personagem em uma animação 3D, por exemplo, será o resultado de todo o desenvolvimento dele renderizado. (EIKO, op. cit.)

Contudo, mesmo se tratando de áreas distintas no campo da produção de imagem para a indústria audiovisual, o próprio processo de especificação do termo acontece de forma nebulosa e subjetiva pois, segundo Celestino (2016), não havia distinção entre as áreas artísticas a respeito de uma produção audiovisual há cerca de 20 anos atrás: “Quando Feng

5 Feng Zhu é Concept artist e já trabalhou na empresa Blizzard e filmes da franquia Star Wars. Hoje é fundador da FZD, a maior escola de artes digitais da Ásia voltada ao entretenimento.

6 CELESTINO, L. “O que é Concept Art? E o que não é?”. Brushworkatelier. 2016. Disponível em: <<https://brushworkatelier.com/blog/2016/2/3/o-que-concept-art>>. Acesso em: 23/03/2020.

7 Não existe uma regra exata em relação aos nomes das áreas que constituem o universo da Concept Art, isso varia entre as instituições de ensino e métodos praticados nos estúdios, porém existem três vertentes distintas, são elas: Character design, Environment design e Prop design. CONCEPT ART EMPIRE. “Characters, Props or Environments: Picking a Concept Art Specialty”. 2016 [?]. Disponível em: <<https://conceptartempire.com/picking-a-concept-art-specialty/>>. Acesso em: 30/07/2019.

8 “If the concept art invents and draws the concepts, the illustration elaborates them and puts them in good copy. It is therefore the illustration that represents the final product, conceived in such a way as to be presented directly to the public.” NUTS COMPUTER GRAPHICS. “Illustration and Concept Art: what are the differences?” 2018. Disponível em: <<https://www.nutscomputergraphics.com/en/illustration-and-concept-art-what-are-the-differences/>>. Acesso em: 23/03/2020

começou, quase 20 anos atrás, na Origin Systems (hoje parte da EA⁹), o título de Concept Artist era bem raro. Dos 400 funcionários que a empresa possuía na época, ele foi o primeiro com esta titulação¹⁰. Portanto, compreendemos que o papel de criar Concept Arts era destinado aos desenhistas que mais se destacavam no meio da produção criativa dentro dos estúdios, além de ter sido algo restrito às empresas de conteúdo audiovisual de grande porte que estavam iniciando o processo de exploração dos conceitos do que hoje conhecemos como Concept Art.

A maioria dos estúdios utilizava quem desenhava melhor para fazê-lo. Nesta época quase não existiam jogos 3D, então como o processo era bidimensional você tinha vários funcionários na equipe que sabiam desenhar, então buscava aqueles com um bom design e viravam seus concept designers. (CELESTINO, op. cit.)

Em justaposição ao argumento de Celestino, a plataforma digital “Nuts Computer Graphics” aponta que a Concept Art vem sendo praticada há muitos anos no campo da animação, sendo exercida antes mesmo da existência do termo.

Podemos traçar o desenvolvimento dos esboços até as Concept Arts, desde mais de um século atrás, onde eram feitos para preparar a produção dos filmes.

Muitos artistas e ilustradores se especializaram gradualmente na criação desse tipo de desenho, que estúdios de animação como Walter Lantz Productions e Fleischer Studios começaram a usar de maneira constante desde a década de 1920. Uma década depois, os storyboards nasceram, inventados pela Walt Disney Company (em particular, parece, pelo animador Webb Smith) como scripts visuais reais que teriam guiado a produção subsequente do desenho animado. Com o tempo, essas visualizações gráficas evoluíram para o chamado bobina de história, ou animação, com um visual igualmente bruto e primitivo (que geralmente é uma característica da arte conceitual), mas que também aplica edição, música e, às vezes, até movimentos de sala. (NUTS COMPUTER GRAPHICS, op. cit., tradução nossa¹¹)

Embora existam evidências de que o exercício da Concept Art dentro do meio audiovisual tenha sido praticado pioneiramente pela Disney em 1930¹², estas não necessariamente configuram que o ofício era algo preestabelecido a nível de conhecimento mundial, de

9 Eletronic Arts Inc (EA Games), California. Empresa desenvolvedora de games, responsável por franquias como The Sims, Need For Speed e Fifa.

10 CELESTINO, op. cit., faz menção a trajetória de Feng Zhu para evidenciar historicamente o processo de difusão do termo Concept Art.

11 “We can trace the development of the concept art to the sketches that, since more than a century ago, were made to prepare the production of the films.

Many artists and illustrators gradually specialized in the creation of this type of sketch, which animation studios such as Walter Lantz Productions and Fleischer Studios began to use steadily since the 1920s.

A decade later the storyboards were born, invented by the Walt Disney Company

(in particular, it seems, by the animator Webb Smith) as real visual scripts that would have guided the subsequent production of the cartoon.

Over time these graphic visualizations have evolved into so-called story reel, or animatic, with an equally crude and primitive look (which is often a feature of concept art), but which also apply editing, music and sometimes even movements of room.” NUTS COMPUTER GRAPHICS, op. cit.

12 “A ‘Concept Art’ foi criada pela Disney na década de 1930 durante a produção de Branca de Neve” GHEZ, D. They drew as they pleased. San Francisco: Chronicle Books, 2015, tradução nossa.

modo que era comum a prática da Concept Art ser designada para artistas em geral, como desenhistas, artistas plásticos e ilustradores. Em um artigo desenvolvido pela pesquisadora e ilustradora Julia Rassa através da South-Eastern Finland University of Applied Sciences, argumenta-se: “A menos que um indivíduo esteja conectado ao setor de entretenimento, é mais provável que reconheça a profissão como sendo semelhante a um ‘ilustrador’, ‘designer gráfico’ e ‘artista plástico’”. (RASSA, 2018, p. 7¹³, tradução nossa)

De certa forma, a perpetuação e profusão do termo Concept Art da maneira que o conhecemos hoje, como rascunhos de games e filmes, ocorre em meio a proliferação das redes sociais, afirma Luiz Celestino (2016):

Voltando aos anos 90 e começo de 2000, antes de sites como Youtube e Facebook mudarem completamente nossas vidas, os filmes e jogos eram muito menos expostos, principalmente em termos das etapas de pré produção. Os jogos eram ainda mais obscuros. Trabalhar nesta indústria definitivamente não era algo muito glamoroso. (CELESTINO, op. cit.)

Através deste fenômeno, os artistas, os estúdios e as empresas de entretenimento encurtaram as relações entre suas produções audiovisuais e o público de forma relevante. Portanto podemos considerar que Concept Art é um termo recente. Embora a sua prática exista desde 1920 através dos esboços de desenhos para animações, foi somente a partir dos anos 2000, principalmente após 2010, com a popularidade cada vez mais eminente e consolidada dos videogames e com o advento das redes sociais, que o termo se concretizou dentro do meio de produção audiovisual. Sendo assim, é possível dizer que tanto a animação quanto os games foram relevantes para a consolidação da Concept Art como conhecemos atualmente.

Entender e acompanhar o processo criativo dos jogos audiovisuais, que antes era restrito e obscuro, agora se torna possível e de fácil acesso para a maioria da população, como Celestino explica:

Após 2010, os jogos começaram a ganhar muita exposição, principalmente com grandes lançamentos como Skyrim que estavam em todos os lugares, internet, Youtube, tv, etc. Milhões de pessoas começaram a falar de videogames, algo que simplesmente não existia. Hoje em dia trabalhar em jogos é "bacana". (CELESTINO, op. cit.)

1.1. Processos de Concept Art

Embora o avanço dos recursos da internet tenha proporcionado maior contato e entendimento do que é Concept Art ao público, ainda é preciso desmistificar algumas questões em torno deste universo. “As pessoas possuem uma ideia distorcida do que é Concept Art” (ANHUT, 2014)¹⁴, diz Anjin Anhut – diretor de games na Studio Fizbin, que já trabalhou

13 “Unless an individual is connected to the entertainment sector, it is more likely that they would recognize the profession as being akin to an ‘illustrator’, ‘graphic designer’ and ‘fine artist’”. RASSA, J. Concept Art creation methodologies: Visual Development of “Rock Boy”. 2018. 82 f. Bachelor’s thesis (Bachelor of Culture and Arts) - South-Eastern Finland University of Applied Sciences, Finland, 2018.

14 “Concept art galleries, concept art leaks and press releases include polished promotional illustrations, 3D renders, reworked former concept art and fake concept art. The bulk of concept work done to actually come up with

para empresas como Sony e Disney –, que também afirma que a maioria das Concept Arts que chega ao público não são necessariamente as Concept Arts que contribuíram para o conceito da produção em questão. Segundo Anhut, o processo de produção da Concept Art é relativamente complexo, existindo assim algumas etapas de pré-produção onde muitos materiais são descartados e ou refeitos.

Deste modo, as Concept Arts de grandes produções que “vazam” ou aparecem bem antes do lançamento do produto servem para gerar hype¹⁵ sobre a produção, aumentando assim as expectativas sobre o produto audiovisual, através de uma arte que chame atenção, sendo então desenvolvida com este objetivo e não necessariamente para explorar os conceitos do projeto.

As empresas só lançam arte conceitual quando são polidas e finais o suficiente para representar o produto real. O que é lançado como arte conceitual é na verdade arte promocional. Atualmente, toda a arte promocional - inclusive a arte óbvia criada após a conclusão da produção de um jogo - é rotulada como Concept Art pelos profissionais de marketing que a lançam, pelos editores que escrevem sobre ela, pelos fãs que a compartilham e pelos sites que colecioná-lo e até as pessoas que o fizeram. (ANHUT, op. cit., tradução nossa)

O site “Nuts Computer Graphics” reforça essa afirmação de Anhut e escreve a respeito da relevância dos artistas de conceito em meio a produção do projeto de forma geral, ainda levando em conta a produção de ilustrações para viabilizar a comercialização.

Essa passagem agora se tornou parte integrante do processo de produção, tanto que hoje os Concept Artists são usados para dirigir o trabalho dos roteiristas e diretores, e depois se tornam ilustrações para ajudar na comercialização do projeto, desenvolver uma audiência e até atrair credores. (NUTS COMPUTER GRAPHICS, op. cit., tradução nossa¹⁶)

Portanto, seguindo a lógica de Celestino e Anhunt, a produção de Concept Art existe em três estágios, chamados de três “clientes” (CELESTINO, 2016). São eles: a produção interna,

designs often gets omitted or only published after the game launched, in order to avoid promoting unrepresentative key visuals and to sell audiences an attractive narrative about super-artists working on the next big thing.” ANHUNT, A. “Let’s Get Real About Concept Art”. How not to suck at game design. 2014. Disponível em: <<http://howtonotsuckatgamedesign.com/2014/02/lets-get-real-concept-art/>>. Acesso em: 03/03/2020. Anjin Anhut, é diretor de games na Studio Fizbin, já trabalhou para empresas como Sony e Disney dentre outras. Anhut constantemente escreve em eu site howtonotsuckatgamedesign.com sobre a indústria do entretenimento.

15 “Publishers and studios want to hype their release. Magazines and blogs want to generate views from the hype around the game. In order to fulfil these goals the art needs to represent the final key visuals of the game accurately, which means the art is either selected or created after the designs of the game have already been completely established and approved.” ANHUNT, op. cit.

16 “We can trace the development of the concept art to the sketches that, since more than a century ago, were made to prepare the production of the films. Many artists and illustrators gradually specialized in the creation of this type of sketch, which animation studios such as Walter Lantz Productions and Fleischer Studios began to use steadily since the 1920s. A decade later the storyboards were born, invented by the Walt Disney Company (in particular, it seems, by the animator Webb Smith) as real visual scripts that would have guided the subsequent production of the cartoon. Over time these graphic visualizations have evolved into so-called story reel, or animatic, with an equally crude and primitive look (which is often a feature of concept art), but which also apply editing, music and sometimes even movements of room. This passage has now become an integral part of the production process, so much so that today the concept artists are used to direct the work of the writers and directors, and then later become illustrations to assist the marketing of the project, develop an audience and even attract lenders.” NUTS COMPUTER GRAPHICS, op. cit.

a produção para sócios/parceiros financeiros e a produção para o público em geral. O autor escreve dentro da perspectiva da produção de videogames, mas vale lembrar que a Concept Art existe antes da mídia e que os modelos de produção descritos por Anhunt podem ser aplicáveis no processo de produção de animações, pois ambas as animações e Concept Art carecem de um universo a ser desenvolvido por artistas e aprovado pelos supervisores dos projetos.

1.1.1. Produção interna

Nesta etapa, o objetivo principal é produzir a maior quantidade de ideias possíveis para o projeto em questão. A produção exacerbada e a variedade de conceitos é, neste momento, mais importante em relação ao processo de renderização da imagem. “Essa é a fase em que a maioria das ideias organizada, portanto, é melhor não levar muito tempo para concretizar uma ideia” (ANHUT, op. cit), ou seja, a quantidade se faz mais importante do que a execução. Estas imagens normalmente são restritas e confidenciais, sendo raramente expostas, pois o único objetivo nesta etapa é gerar ideias através de esboços feitos às pressas. O tempo é um fator determinante neste processo, que normalmente é curto, como Celestino (2016) explica, mais uma vez apoiando seu argumento no Concept Artist chinês Feng Zhu “[...] que quando trabalhou no Star Wars Episódio III ele teve pelo menos 40 plataformas de pouso para fazer o design. Em Star Wars, ‘sempre tem uma nave pousando’”.

O processo de análise é feito por alguém cujo conhecimento artístico é diferenciado, com o objetivo de gerar ideias a fim de resolver problemas:

[...] à criação rápida de grandes volumes de ideias, ciclos rápidos de revisão e correção’. E é isso, resolver problemas, propor soluções, discutir ideias. Peças de Concept Art estão resolvendo problemas para a construção de um produto final. Desenhos e pinturas são só as ferramentas mais rápidas para transmitir visualmente estas ideias. (CELESTINO, op. cit.)

Dentro deste contexto, o Concept Artist precisa atender alguns pontos, sobre os quais Anjin Anhut (2014) escreve:

Os diretores de criação querem ter sua visão representada. Os artistas principais querem ver seus guias de estilo estabelecidos implementados. Os escritores querem ver suas caracterizações realizadas. Os designers de jogos querem que suas pistas de jogo sejam visualizadas. Os artistas e animadores de 3D querem poder criar a coisa dentro das limitações das plataformas de lançamento e restrições orçamentárias. Os artistas e animadores 2D desejam ter referências completas, para que não desenhem molduras e imagens fora do modelo. (ANHUT, op. cit.)

Estes pontos apresentados por Anhunt configuram de forma sintética o que ocorre dentro dos estúdios de produção de conteúdo audiovisual. Neste caso, ele exemplifica como ocorre, de forma recorrente, um modelo de produção dentro de um estúdio de games, justamente por esta ser uma mídia mais complexa e que, conseqüentemente, engloba também a produção de animações, uma vez que dentro da produção de games encontram-se modelos variados de animações, programação, música etc.

1.1.2. Produção para sócios/envolvidos financeiramente

As ideias desenvolvidas no estágio anterior passam por um processo de seleção interna, onde somente as mais relevantes vão a frente para um processo de melhoramento ou pós-produção que sejam apresentadas aos sócios. Neste estágio o processo de execução é mais considerado, tornando-se relevante que aspectos estéticos convençam o cliente quanto ao produto final para que se receba a aprovação (greenlight¹⁷) dos sócios financeiros. Ou seja, a maioria das Concept Arts disponíveis na internet ou livros de Concept Art como “The Art of”¹⁸, fazem parte deste e do próximo estágio de desenvolvimento de Concept Art, pois são elas que são mostradas para a avaliação dos sócios – e/ou para o público em geral no caso da aprovação –, sendo o restante que não passou no processo de desenvolvimento arquivado pela empresa¹⁹. Entretanto, segundo Celestino (2016), essas artes também servem para auxiliar os demais artistas que lidam com as outras áreas de criação dentro do projeto, que seria o caso do ilustrador, do modelador 3D, do designer de personagens e do designer de cenários²⁰.

Segundo ANHUT (2016), neste estágio é preciso atender a alguns pontos para que se chegue ao “estágio três”. São eles:

Se for necessário fabricar coisas nas fábricas (como figuras do Disney Infinity, por exemplo), as empresas de produção querem ter certeza de que as coisas podem ser feitas de acordo com as limitações de orçamento, padrões de produção e regulamentos de segurança. Se o lançamento é uma parcela de uma série de jogos, os proprietários e escritores de IP desejam que o design seja canônico. Os profissionais de marketing desejam ver a marca / IP bem representada, enquanto ao mesmo tempo veem que o novo jogo terá sua própria identidade. Pesquisas de grupos focais também trarão requisitos do marketing. Se o jogo for baseado em uma licença (como filmes ou histórias em quadrinhos), as pessoas que possuem o IP desejam garantir que o jogo represente os valores, padrões e mensagens da licença original. Editores e entidades financiadoras querem ter certeza de que o design produzirá os resultados financeiros desejados. (ANHUT, op. cit.)

1.1.3. Público em geral

Neste estágio pouco se tem de Concept Art, a grosso modo. As artes aprovadas são retrabalhadas, polidas, são adicionados elementos e efeitos para que sejam graficamente

17 Termo utilizado neste contexto de produção, remete ao aval dos sócios. Quer dizer que os sócios/envolvidos financeiramente deram sinal verde para o projeto (aprovaram o projeto).

18 Trata-se de livros com intuito de mostrar a arte de games e filmes, como por exemplo “The Art of Warcraft” ou “The art of Finding Nemo”. Esses livros tem como objetivo mostrar as artes para quem consome essas mídias, e não necessariamente para quem estuda a arte dessas mídias. “Os próprios livros ‘The art of’, segundo Feng, tem que ser levados com cautela, pois a intenção neste caso é vender o livro como produto e não lecionar sobre concept art e o processo criativo, sendo assim, as imagens internas tendem a ser as mais atrativas possível”. CELESTINO, op. cit.

19 “Estas artes normalmente não chegam a público, exceto em alguns casos. Se você procurar ‘Mass Effect 2 concept art’, verá que aparecem várias imagens de cenas épicas de batalhas. Estas muitas vezes não são usadas internamente.” CELESTINO, op. cit.

20 CELESTINO, op. cit.

atrativas, pois o objetivo aqui é incitar o público de modo a chamar atenção para o jogo ou filme em produção. No geral, são essas as Concept Arts que aparecem nos sites das empresas, nas revistas e livros de arte, que Anhut (2014) chama de Concept Art falsa. “A arte do estágio 3 é o que o público em geral vê (incluindo ilustrações que realmente não têm nada a ver com arte conceitual). Os Estágios 1 e 2 só chegam aos portfólios e livros de arte dos artistas muito tempo após o lançamento do jogo, se eles forem publicados.” (ANHUT, op. cit.).

1.2. Tipos de Concert Art

Constituem o universo da Concept Art algumas áreas que integram as possibilidades do seu ofício, mas embora não exista de maneira regular ou formal uma definição exata dos nomes dessas áreas²¹, entende-se que o foco de desenvolvimento está associado a três campos distintos que contemplam as funcionalidades da Concept Art: design de personagens, design de cenários e design de objetos em geral²². Optei por escrever a respeito destes três tipos, pois são mais objetivos e abrangem todas as outras sub-especialidades.

1.2.1. Design de personagens (Character design)

Campo internacionalmente conhecido como character design, é destinado à criação de personagens. É importante que o character designer tenha conhecimentos avançados em anatomia e expressões faciais, além de dominar formas de desconstruir tais conhecimentos transformando-os em estilizações, como no caso de personagens humanoides, cartunescos e criaturas. O character designer é responsável por criar e dar personalidade à sua criação, utilizando conhecimentos de questões culturais e étnicas, personalidades, ambições e aspirações, como aponta o redator e publicitário Marcos Torres: “Quando construímos um personagem devemos ter em mente que não estamos apenas fazendo uma ilustração, mas querendo dar vida à um ser imaginário, assim o processo de criação pode ser bem mais metódico e detalhado.”²³. Torres reafirma o que grandes nomes por trás de grandes produções audiovisuais dizem, como Chris Solarski (2012), que trabalhou como animador de personagem para a Sony de Londres, atualmente está envolvido com aulas de pintura na Warsaw Academy of Fine Arts e em paralelo escreveu o livro “Drawing Basics and Video Games Art: Classic to Cutting-Edge Art Techniques for Winning Video Games Design” (2012). Sobre a criação de personagens, o autor escreve que a pesquisa precede o trabalho e é tão importante quanto o

21 Dentro das sub-áreas da Concept Art existem vertentes que possuem muitos nomes. Notei isso durante o processo de investigação para produzir esta pesquisa: alguns sites dividem em três, como já explicado, outros estendem as definições como: vehicles design, creature design, gun design e outros, como é o caso da escola Revolution e outras instituições. Contudo, escolho escrever sobre as áreas principais (character, environment e prop), pois elas englobam outras áreas.

22 “As três áreas principais são design de personagens, design de adereços e design de ambiente. Esses diferentes tópicos podem ser divididos em sub-especialidades, como armas, veículos, roupas ou interiores.” CONCEPT ART EMPIRE, op. cit., tradução nossa.

23 TORRES, M. “O que é character design?”. Design Culture. 2017. Disponível em: <<https://designculture.com.br/o-que-character-design/>>. Acesso em: 24/03/2020.

processo de execução.

Somente depois de definir seu objetivo, você estará pronto para iniciar o processo de desenvolvimento do personagem. Mas antes de começarmos o primeiro estágio do desenvolvimento, que é a pesquisa, precisamos entender o que o processo de transformar palavras do nosso alto conceito em imagens realmente envolve. E isso é feito através de metáforas visuais. (SOLARSKI, 2012, p 159²⁴, tradução nossa)

A mídia a que se destina o personagem influenciará diretamente o seu modo de construção. Embora desfrutemos de muitos recursos e avanços tecnológicos nos tempos atuais, algumas mídias em especial possuem particularidades que culminam em como o personagem irá influenciar a produção do projeto. No caso das animações e jogos em 3D, praticamente tudo é possível no que diz respeito ao character design, desde personagens cheios de detalhes e adereços a personagens simples. Em contraponto, dentro do universo 2D, especialmente no caso das animações desenhadas quadro a quadro (frame by frame)²⁵ é imprescindível que haja simplicidade nos personagens, pois este método, por ser extremamente trabalhoso, toda a animação é desenhada fração por fração, que equivale a milésimos dentro de um segundo, necessita de uma estrutura simplificada. “A animação desenhada à mão é uma das técnicas mais caras, pois é necessário produzir muito conteúdo para cada novo quadro. Para minimizar esse custo, é importante fazer simplificações inteligentes”²⁶.



Figura 1: Montagem de comparação de imagens da personagem Poison Ivy (DC Comics). Fonte: ANHUNT, A. How not to suck at game design. 2014. Disponível em: <<https://howtonotsuckatgamesdesign.com/2014/08/tackle-character-design-2d-games/>>. Acesso em: 03/03/2020.

24 “Only once you’ve defined your goal are you ready to begin the character development process. But before we begin the first stage of development, which is research, we need to understand what the process of transforming words from our high concept into images actually involves. And this is done through visual metaphors”. SOLARSKI, C. Drawing Basics and Videogames Arts: Classic to cut edge art technics for winning video games design. New York: Watson-Guptill Publications, 2012, p. 159.

25 Trata-se de uma técnica de animação em que o processo de construção é feito quadro a quadro. Na animação quadro a quadro, cada frame contém um movimento a ser realizado, exigindo assim que um mesmo objeto seja modificado várias vezes manualmente. PORTAL EDUCAÇÃO. Animação quadro a quadro. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/animacao-quadro-a-quadro/59509>>. Acesso em: 13/03/2020.

26 “Hand drawn animation is one of the most expensive techniques, since you have to produce a lot of content for each new frame. To minimize that cost it’s important to make clever simplifications” ANHUT, op. cit.

A Figura 1 exemplifica o que seria a simplificação de personagem construído dentro do universo 2D. Ambas as figuras tratam da mesma personagem, Poison Ivy. A figura da esquerda é a capa de uma revista HQ em que a personagem é ilustrada em sua forma plena, com traços e vestimenta detalhados, iluminação variada e renderização, na imagem da direita, Poison Ivy é construída de forma simplificada, sem detalhes, com apenas o essencial para identificá-la, porque trata-se de um modelo que será animado quadro a quadro, sendo necessário desenhá-lo várias vezes sem consumir muito tempo, que é crucial nesta indústria.

Neste universo, alguns métodos de produção são objetivos e viabilizam o processo de execução de desenvolvimento de personagens. Basicamente, os métodos consistem nas etapas: Thumbnails, Silhuetas e Model sheet. Thumbnails são pequenos esboços que abrangem o personagem de forma geral, como revela a Figura 2, com vários modelos de thumbnail enfileirados. O objetivo é captar a essência do personagem com o mínimo de informação possível. Os detalhes, neste método, não existem e somente a forma generalizada interessa. São objetivos do thumbnail captar a essência do personagem em poucos traços, traçar a forma geral do personagem e fazer vários modelos com o objetivo de pré-seleção para futuros rascunhos. Darren Yeow, character designer, escreve a respeito da produção de thumbnails:

É importante entender que a aparência agora é de pouca importância neste estágio inicial; são ideias representativas de forma abreviada para si mesmo que levarão a ideias mais desenvolvidas ao longo do caminho. Ajuda a imaginar-se como um agente documental, tentando capturar a imagem que está piscando diante dos seus olhos. (YEOW, 2017, p. 6²⁷)



Figura 2: Thumbnails para construção de personagem. Fonte: YEOW, D. “Dynamic Characters: Enhancing Your Character Concepts”. 3D Total. E-book series. 2007, p 6.

Silhuetas é um método paralelo ao thumbnail que também consiste em desenvolver múltiplos rascunhos em pequenos formatos para testar a estrutura e pose do personagem.

27 “It is important to understand that how it looks right now is of little importance at this early stage, they are representational shorthand ideas for yourself that will lead to more developed ideas down the track. It helps to imagine yourself as a documentary agent, trying to capture the image that are flashing before your mind’s eye” YEOW, D. “Dynamic Characters: Enhancing Your Character Concepts”. 3D Total. E-book series. 2007, p. 6.

A Figura 3 mostra este modelo com várias silhuetas de personagens enfileiradas. Com o preenchimento total da forma, os espaços de peso e espaços negativos tornam-se mais nítidos. Mike Yamada (2016), Concept Artist e autor do livro “The Skillful Huntsman”, escreve a respeito da relevância de se trabalhar com silhuetas em um dos processos iniciais de produção de personagens: “Isso me permitiu pensar na forma mais externa. Quando os detalhes do interior são omitidos, você precisa se concentrar mais em tornar a forma externa interessante e única. Liberta sua mente e caneta para criar coisas que você não faria ao construir de dentro para fora.” (LE et. al., 2006, p. 17²⁸, tradução nossa). Darren Yeow (2017) complementa o pensamento de Yamada e descreve uma série de contribuições para o processo criativo ao desenvolver silhuetas como forma inicial na criação de personagens. Segundo Yeow, tais benefícios incluem evitar adicionar múltiplos detalhes em um esboço experimental, propõem um aumento na capacidade de desenvolver um personagem que seja facilmente reconhecível e permitem que o artista se concentre em um aspecto de produção por vez.



Figura 3: Silhuetas para construção de personagem. Fonte: YEOW, D. “Dynamic Characters: Enhancing Your Character Concepts”. 3D Total. E-book series. 2007, p.8

O Model sheet ou Folha Modelo do personagem consiste em uma etapa para desenvolver o personagem para visualização. Com o rascunho do personagem selecionado previamente desenvolvido através das etapas anteriores, agora cabe ao character designer desenhar o personagem em três ângulos ou mais, indicando e escrevendo sobre as vestimentas, detalhes e acessórios específicos para que o personagem possa ser visualmente compreendido pelo restante da equipe do projeto em questão. Sobre Model sheet, Torres (2017) escreve:

Model Sheet” ou Folha Modelo do personagem, nela é rotineiro aplicar o personagem em pelo menos três vistas (frontal/lateral/em três quartos), assim como a aplicação dele em algumas poses de ação para compreender como o seu corpo se comporta em movimento, momento em que é preciso demonstrar o peso e volume para tornar o personagem mais crível. (TORRES, op. cit.)

28 “It allowed me to think of the outermost shape. When interior detail is omitted, you need to focus more on making the outer shape interesting and unique. It frees your mind and pen to create things that you would not do when building from the inside out” LE, K.; YAMADA, M.; YOON, F.; ROBERTSON, S. The Skillful Huntsman: Visual development of a Grimm tale at Art Center College of Design. Culver City: Design Studio Press, 2006, p. 17.



Figura 4: Model Sheet de busto da personagem Elsa, por Jim Kim. Fonte: REBLOGGY. 2014. Disponível em: <<http://rebloggy.com/post/disney-frozen-model-sheets-character-design-jin-kim-disney-concept-art-elsa-froz/73990693279>>. Acesso em: 03/03/2020.

Na Concept Art (Figura 4) da princesa Elsa do filme Frozen, Disney (2013), o artista Jim Kim constrói um Model sheet de busto, enfatizando as expressões da personagem. Na imagem é possível compreender as características físicas do rosto e o penteado de Elsa. É o objetivo do Model sheet compreender a estrutura do personagem para que os trabalhos posteriores, como modelagem 3D e ilustração, consigam entender ao máximo possível o conceito desenvolvido previamente para recriá-lo em outra natureza.

1.2.2. Design de cenários (Environment design)

É o campo que se destina à criação e desenvolvimento de cenários, tais como ambientes internos e externos: cômodos, casas, estabelecimentos, cavernas, paisagens, cidades, entre outros. Em outras palavras, tudo que envolve ambientação dentro de um projeto audiovisual, teoricamente, é responsabilidade do environment designer. É imprescindível que o environment designer tenha conhecimentos sólidos sobre perspectiva, desenho espacial, referências visuais acerca de lugares, objetos, fenômenos naturais, dentre outros. O site Concept Art Empire reforça:

Mas os aspirantes a artistas de cenários podem mudar seu regime de prática uma vez que tenham uma compreensão dos fundamentos. Se você deseja criar ambientes profissionalmente, concentre muito tempo na perspectiva. Esse será o maior fator em cada peça. Se alguma parte da sua perspectiva parecer mal feita, poderá arruinar a pintura inteira. Os artistas de cenários também precisam ser rápidos com suas obras de arte. É crucial que você possa trabalhar com qualquer tipo de ambiente, até mesmo

ideias de fantasia, como planetas alienígenas. O trabalho do Concept Artist é geralmente visualizar mundos que não existem e torná-los realidade. Isso requer muito mais do que apenas fundamentos da arte. Você precisa de um olho para um ótimo design. Você precisa entender objetos básicos como plantas, animais, natureza, geologia ... e não a um nível científico ao ponto onde você pode replicar ideias da sua cabeça. (CONCEPT ART EMPIRE, op. cit., tradução nossa²⁹)

Os thumbnails também são importantes para esta etapa, porém aqui a perspectiva e justaposição de elementos devem ser levados em conta. A ideia é produzir muitos thumbnails do mesmo local com perspectivas e relações de massas diferentes para explorar possibilidades. Assim, selecionando os thumbnails que mais se destacarem no processo, pode-se prosseguir na construção da imagem explorando melhor a perspectiva e as formas para posteriormente adicionar valores³⁰ e cores.

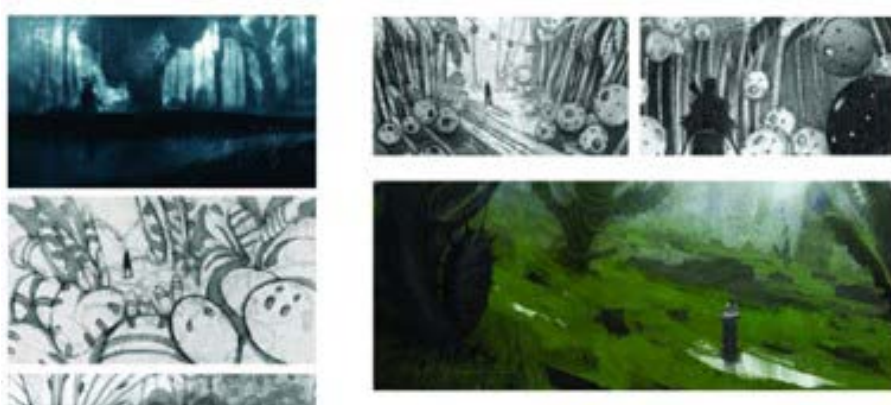


Figura 5: Processo de produção de cenário em *The Skillful Huntsman*, 2006. Fonte: LE, K.; YAMADA, M.; YOON, F.; ROBERTSON, S. *The Skillful Huntsman: Visual development of a Grimm tale at Art Center College of Design*. Culver City: Design Studio Press, 2006, p. 63.

Com o objetivo de mostrar thumbnails em momentos diferentes de produção, a Figura 5, revela algumas Concept Arts construídas por Khang Lee, Mike Yamada e Felix Yoon para o livro “*The Skillful Huntsman*”. As imagens em escala de cinza são thumbnails com a finalidade de estudar as possibilidades de massas e as relações das formas para melhor compor um cenário.

29 “But aspiring environment artists may change their practice regimen once they have a grasp of fundamentals. If you want to do environments professionally, you’ll want to focus a lot of time on perspective. That’ll play the biggest factor in each piece. If any part of your perspective looks off then it can ruin the entire painting. Environment artists also need to be quick with their artwork. It’s crucial that you can work with any type of environment, even fantasy ideas like alien planets. The concept artist’s job is often to envision worlds that don’t exist and make them a reality. This requires much more than just art fundamentals. You need an eye for great design. You need to understand basic objects like plants, animals, nature, geology... not to a scientific level to the point where you can replicate ideas from your head.” CONCEPT ART EMPIRE, op. cit.

30 “Values in a painting create a two-dimensional pictorial design regardless of subject matter. A strong painting is often an arrangement of a few simple shapes of different values. This arrangement of values, if done right, can attract viewers to a painting from across a gallery. If the values in a painting are correct, the color will most likely work, but color cannot save a painting with incorrect values.” MACPHERSON, K. *Landscape Painting, Inside & Out: Capture the vitality of outdoor painting in your studio with oils*. Georgetown: North Light Books, 2006.

As imagens coloridas já estão renderizadas, trata-se de thumbnails de cenários em que as massas e as relações das formas estão mais bem resolvidas, estágio em que a cor se apresenta para decidir questões de iluminação do cenário.

Após os rascunhos passarem pelas etapas iniciais de produção de Concept Art e com a aprovação dos mesmos pelos supervisores do projeto, permite-se continuar a renderização por meio da adição de texturas, iluminações adequadas e, conseqüentemente, cores. Nathan Fowkes que é Concept Artist e já trabalhou em estúdios como DreamWorks e Disney nos filmes: “O Príncipe do Egito” (1998), “O Caminho Para El Dourado” (2000), “Rio 2” (2014), dentre outros, trabalha dentro desta prática, priorizando as formas e massas de elementos em um primeiro momento e em um segundo momento a relação das cores e renderização.



Figura 6: Concept Art do filme "A Lenda do Gato de Botas" Dreamworks, por Nathan Fowkes. Fonte: NATHAN FOWKES STUDIO. Movie Art. Disponível em: <<https://www.nathanfowkes.com/movie-art.html>>. Acesso em: 04/03/2020.

Por meio da relação adequada de formas e iluminações, Fowkes conta história por meio das suas Concept Arts (Figura 6, Concept Art do filme “A Lenda do Gato de Botas” (2011) pela DreamWorks Animation). O artista opta por construir a imagem por meio de uma relação de contrastes entre cores frias e quentes em um ambiente noturno, tendo a figura principal o gato de botas em primeiro plano fazendo um contraste de silhueta em meio a paisagem.

1.2.3. Design de acessórios/objetos (prop design)

Área conhecida internacionalmente como prop design, abrange o desenvolvimento de objetos e demais elementos de forma geral como armas, equipamentos, veículos, utensílios e outros.

Para praticar design de acessórios, você estudará qualquer coisa que lhe interesse. Não apenas objetos, mas estilos e estética de diferentes períodos. Adereços para uma história ambientada com aspecto vitoriano da Grã-Bretanha, será diferente dos adereços

encontrados na Guerra Civil Americana. (CONCEPT ART EMPIRE, op cit, tradução nossa³¹)

Assim como nas outras áreas que constituem a Concept Art, o conhecimento sólido acerca dos fundamentos de arte são essenciais para se desenvolver elementos de qualquer ângulo e perspectiva³². Não obstante, o prop designer precisa sempre atualizar a sua biblioteca pessoal de referências visuais, consumindo conteúdos visuais como filmes, revistas, fazendo viagens e investigações, pois pode enfrentar desafios como construir utensílios para uma cozinha vitoriana que fará parte de uma cena em uma casa abandonada de um jogo de terror, ou desenvolver equipamentos para uma sala de máquinas em uma nave em um universo Sci-Fi.

Outro fator que deve estar presente no processo criativo do prop designer é o objetivo de construir muitas e variadas opções de acessórios para os projetos. Paul Tobin, que trabalhou em muitos filmes e jogos, sendo alguns deles a trilogia dos filmes O Hobbit e no filme o Avatar (2009) de James Cameron, reforça este argumento em uma entrevista para o site Muddycolors:

A frase mais comum de um cliente em design conceitual é: "Me dê algo que nunca vi antes". Você não chega a esse lugar sem trabalhar com muitas opções. As opções precisam ter abordagens diferentes para o briefing, em vez de apenas elaborar variações em torno de uma ideia. (TOBIN, 2014, tradução nossa³³)

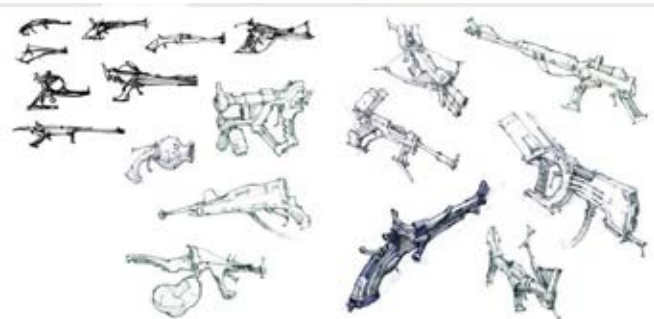


Figura 7: Processo de produção de objetos em The Skillful Huntsman, 2006. Fonte: LE, K.; YAMADA, M.; YOON, F.; ROBERTSON, S. The Skillful Huntsman: Visual development of a Grimm tale at Art Center College of Design. Culver City: Design Studio Press, 2006, p. 71.

Uma série de possibilidades de armas são mostradas na Figura 7, desenvolvidas por Khang Lee, Mike Yamada e Felix Yoon, com o objetivo de alcançar designs jamais vistos anteriormente.

31 "But aspiring environment artists may change their practice regimen once they have a grasp of fundamentals. If you want to do environments professionally you'll want to focus a lot of time on perspective. That'll play the biggest factor in each piece. If any part of your perspective looks off then it can ruin the entire painting. Environment artists also need to be quick with their artwork. It's crucial that you can work with any type of environment, even fantasy ideas like alien planets. The concept artist's job is often to envision worlds that don't exist and make them a reality. This requires much more than just art fundamentals. You need an eye for great design. You need to understand basic objects like plants, animals, nature, geology... not to a scientific level to the point where you can replicate ideas from your head." CONCEPT ART EMPIRE, op. cit.

32 "To practice design props you'll want to study anything that interests you. Not just objects, but styles and aesthetics of different periods. Props for a story set in Victorian was Britain will be different than props found in the American Civil War." CONCEPT ART EMPIRE, op. cit

33 TOBIN, J. "Concept art and concept design". Muddy Colors. 2014. Disponível em: <<http://www.muddycolors.com/2014/03/concept-art-and-concept-design/>>. Acesso em: 26/03/2020.



Figura 8: Prop Design de armas para o filme The Hobbit An Unexpected Journey por Paul Tobin. Fonte: TOBIN, J. "Concept art and concept design". Muddy Colors. 2014. Disponível em: <<http://www.muddycolors.com/2014/03/concept-art-and-concept-design/>>. Acesso em: 26/03/2020.

A Figura 8 também exemplifica Concept Arts em prop design, construídos por Paul Tobin para o filme O Hobbit An Unexpected Journey (2012). "O bom design está nos traços gerais, o ótimo design está nos detalhes", Tobin compara o que seria fazer o óbvio e fazer o que realmente seria bom através da reflexão de como o artista se dedica ao projeto, reforçando a ideia de que quanto mais conhecimento e referências visuais, melhor será o trabalho do Concept Artist.

Referencias:

ANDREO, C. M; TAKAHASHI, K. P. Desenvolvimento de Concept Art para Personagens. Universidade Estadual de Londrina, Dept. de Design, Brasil, SBC - Proceedings of SBGames 2011

CIRILLO, José. Arqueologias da criação: tempo e memória nos documentos de processo. Em: CIRILLO, J.; GRANDO, A. Arqueologias da criação: estudos sobre o processo de criação. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

CRUZ, M. D. Tempos (pós-)modernos: a relação entre o cinema e os games. In: Revista Fronteiras – estúdios midiáticos. VII (3). São Leopoldo: Unisinos, 2005.

GHEZ, D. They drew as they pleased. San Francisco: Chronicle Books, 2015.

LE, K.; ROBERTSON, S; YAMADA, M; YOON, F. The Skillful Huntsman. Culver City: Design Studio Press, 2006.

LILLY, E. The big bad world of Concept Art for video games. - 1ª ed. - Culver City: Design Studio Press. 2015.

RASSA, J. Concept Art creation methodologies: Visual Development of "Rock Boy". 82 f. Bachelor's thesis (Bachelor of Culture and Arts) - South-Eastern Finland University of Applied Sciences, Finland, 2018.

ROBERTSON, S. How to render. - 1ª ed. - Culver City: Design Studio Press, 2014.

SHAMSUDDIN, K. A; ISLAM, B; ISLAM, K. Evaluating Content Based Animation through Concept Art. International Journal of Trends in Computer Science. Department of Multimedia Technology and Creative Arts, Daffodil International University, Bangladesh. Volume 2, Issue 11, pp.: 7462 – 8452. 2013.

SOLARSKI, C. Drawing Basics and Videogames Arts: Classic to cut edge art technics for winning video games design. New York: Watson-Guption Publications, 2012.

YEOW, D. Dynamic Characters: Enhancing Your Character Concepts. 3D Total. E-book series. 2007.

Referencias disponibilizadas na Web através de site:

ANHUNT, A. Let's Get Real About Concept Art. How not to suck at game design. 2014. Disponível em: <<http://howtonotsuckatgamedesign.com/2014/02/lets-get-real-concept-art/>>. Acesso em: 03/03/2020.

_____. How not to suck at game design. 2014. Disponível em: <<http://howtonotsuckatgamedesign.com/2014/08/tackle-character-design-2d-games>>. Acesso em: 03/03/2020.

CELESTINO, L. O que é Concept Art? E o que não é?. Brushworkatelier. 2016. Disponível em: <<https://brushworkatelier.com/blog/2016/2/3/o-que-concept-art>>. Acesso em: 23/03/2020.

CONCEPT ART EMPIRE. Characters, Props or Environments: Picking a Concept Art Specialty. 2016. Disponível em: <<https://conceptartempire.com/picking-a-concept-art-specialty/>>. Acesso em: 30/07/2019.

EIKO, J. O que é Concept Art?. Revolution Now. 2018. Disponível em: <<https://revolutionnow.com.br/o-que-e-concept-art/>>. Acesso em: 29/07/2019.

NUTS COMPUTER GRAPHICS. Illustration and Concept Art: what are the differences?. 2018. Disponível em: <<https://www.nutscomputergraphics.com/en/illustration-and-concept-art-what-are-the-differences/>>. Acesso em: 23/03/2020

PORTAL EDUCAÇÃO. Animação quadro a quadro. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/informatica/animacao-quadro-a-quadro/59509>>. Acesso em: 13/03/2020.

REBLOGGY. 2014. Disponível em: <<http://rebloggy.com/post/disney-frozen-model-sheets-character-design-jin-kim-disney-concept-art-elsa-froz/73990693279>>. Acesso em: 03/03/2020.

TOBIN, J. Concept art and concept design. Muddy Colors. 2014. Disponível em: <<http://www.muddycolors.com/2014/03/concept-art-and-concept-design/>>. Acesso em: 26/03/2020.

TORRES, M. O que é character design?. Design Culture. 2017. Disponível em: <<https://designculture.com.br/o-que-character-design/>>. Acesso em: 24/03/2020.

DADOS BIOGRÁFICOS

Fernando Gómez Alvarez

Doutor em Multimeios pela Universidade Estadual de Campinas/SP (2007) e Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas/SP (2002). Possui graduação em Licenciatura em Artes Plásticas, especialização em Pintura pelo Instituto Superior de Artes (1982). Atualmente é professor associado IV no Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Desenho, Gravura, Pintura e Vídeo, atuando principalmente nos seguintes temas: objetos artísticos híbridos, história da arte- artes plásticas, e arte cubana- história.

Universidade Federal do Espírito Santo

<http://lattes.cnpq.br/5302702058647922>

<https://orcid.org/0000-0002-8478-7124>

gomezazurza@yahoo.com.br

Hugo Bernardino Rodrigues

Artista plástico. Mestre em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo, atuou no LDI como ilustrador. Desenvolveu dissertação sobre fundamentos de arte aplicados no campo de concept art para filmes de animação. Desenvolveu pinturas para a capa do álbum "Brasileiro" (2017) do cantor Silva, Já trabalhou desenvolvendo ilustrações de cenários e personagens para o jogo de cartas Imperium Potens, também trabalhou como designer na construção de imagens para produtos da empresa de chocolates Garoto, para jogos e aplicativos de smartphones. Premiado na 2ª colocação do Pinta Prainha pela prefeitura de Vila Velha 2013. Premiado no 3º lugar no Pinta Ilha pela prefeitura de Vitória 2015.

<http://lattes.cnpq.br/6934883105393112>

<https://orcid.org/0009-0007-7329-8118>

hugobernardinoufes@gmail.com

José Aparecido Cirillo

Pós-doutor em Artes pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Artista e Pesquisador Produtividade PQ2 CNPQ. É o fundador e atual coordenador do LEENA-UFES (grupo de pesquisa em Processo de Criação). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Artes (PPGA/UFES), foi professor do Mestrado em Comunicação (PPGCS/UFES) de 2014 a 2022. Graduação em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999); doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente, é professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes, ênfase em Artes visuais e Teorias e História da Arte, atuando nos seguintes temas: artes plásticas contemporâneas (em especial no Espírito Santo), escultura e arte pública; teoria do processo de criação e arquivos pessoais; memória e patrimônio, estudos da paisagem. Desenvolve pesquisas e projetos sobre ecossistemas urbanos e arte pública, observados pelo processo

criativo com financiamentos do CNPQ, CAPES e FAPES.

<http://lattes.cnpq.br/6252535690546666>

<https://orcid.org/0000-0001-6864-3553>

josecirillo@hotmail.com

Jovani Dala Bernardina

Artista Visual. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, Bolsista CAPES, Especialização em Educação Especial, Educação Inclusiva e Altas Habilidades (Faveni), Especialização em Arquitetura e Patrimônio (Faveni), Especialização em Arquitetura da Paisagem (Faveni), Licenciada em Artes (Uniassevi/2023), Bacharel em Artes Plásticas (UFES/2022). Participou dos projetos: Prospecção e Construção Poética e A Paisagem Colonizada na América Latina, onde desenvolveu pesquisas nos seguintes temas: processo de criação, umwelt, hermenêutica, estudos da paisagem, identidade cultural, territorialidade e design urbano. Integrante do Coletivo artístico Ato Falho. Atua como pesquisadora nos grupos: Estudos da Paisagem, Processos Criativos em Gravura e no LEENA - Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes. Tommaso Farina

<http://lattes.cnpq.br/1003388753252063>

<https://orcid.org/0000-0001-5038-5672>

jvdalab@gmail.com

Tommaso Farina

Doutor em Educação, Patrimônio Cultural e Territórios pela Universidade de Macerata (UNIMC). Desde outubro de 2023 é pesquisador temporário, habilitado para atuar como professor universitário de segundo nível no GSD 11/PA E D-01, no Departamento de Educação, Patrimônio Cultural e Ciências do Turismo da Universidade de Macerata. De dezembro de 2022 a outubro de 2023, no mesmo Departamento, foi bolsista de pesquisa sobre o tema: Escola, criança, adolescente e família: educar para o pacto de corresponsabilidade dos adultos para uma avaliação integrada. Suas principais áreas de pesquisa são educação social e educação artística, com especial referência às faixas etárias pré-adolescentes e adolescentes.

<https://docenti.unimc.it/t.farina#content=funding>

<https://orcid.org/0000-0001-5107-3902>

t.farina@unimc.it

João Victor Silva Fernandes

Artista plástico. Mestre em Artes, Bacharel em Artes pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Sua pesquisa envolve os desdobramentos e aplicabilidades da modelagem e impressão 3D para fora do âmbito institucional e acadêmico. É integrante do Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes, o LEENA (UFES), onde atua como pesquisador e modelador 3D para a fabricação de Kits Paradidáticos e jogos de tabuleiro com enfoque na miniaturização de Monumentos e Obras Públicas instaladas no solo Capixaba, em especial na região da Grande Vitória e no Noroeste do Estado. Possui experiência ainda nos campos da ilustração digital e

tradicional, onde desenvolve histórias em quadrinhos.

<http://lattes.cnpq.br/0383349009072114>

<https://orcid.org/0009-0004-3388-9448>

joaovictorfernandes.ecda@gmail.com

Paula Maria Guerra Tavares

Professora Associada de Sociologia na Universidade do Porto e Investigadora no Instituto de Sociologia da mesma Universidade. Paula é Professora Associada Adjunta do Griffith Centre for Social and Cultural Research da Griffith University na Austrália. É ainda investigadora do CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, do Centro de Estudos de Geografia e Ordenamento do Território (CEGOT) e do DINÂMIA'CET – Iscte, Centro de Estudos sobre a Mudança Socioeconómica e o Território. É fundadora/coordenadora da Rede Todas as Artes: Rede Luso-Afro-Brasileira de Sociologia da Cultura e das Artes e da KISMIF (kismifconference.com e kismifcommunity.com). É presidente da International Association for the Study of Popular Music (IASPM) Portugal e vice-coordinator da Research Network de Sociologia da Arte da European Sociological Association. Paula é editora-chefe (com Andy Bennett) da revista da SAGE DIY, Alternative Cultures and Society.

Universidade do Porto/Griffith Center for Social and Cultural Research

<http://lattes.cnpq.br/9747905616898171>

<https://orcid.org/0000-0003-2377-8045>

pguerra@letras.up.pt

Rosely Kumm

Artista plástica, arte educadora e pesquisadora capixaba. Licenciada em Artes Visuais. Sua carreira é marcada por uma abordagem interdisciplinar, conectando a arte à diversas áreas do conhecimento humano. Atualmente, Rosely é pesquisadora no Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes - Leena/Ufes, onde se dedica a investigar a percepção espacial por meio da cultura local e da arte pública. Seu trabalho de pesquisa, criado no âmbito da arte e da arte educação, busca compreender como as práticas culturais e artísticas podem influenciar na compreensão e apreciação da paisagem. Além de sua contribuição acadêmica, Rosely Kumm exerce um papel significativo na comunidade como arte educadora voluntária na APAE do Município de Domingos Martins. Nesse contexto, ela se empenha em desenvolver práticas artísticas que promovem a inclusão e o desenvolvimento, utilizando a arte pública como uma ferramenta poderosa para o crescimento pessoal e coletivo.

<https://lattes.cnpq.br/4579476998031846>

<https://orcid.org/0009-0008-9799-0405>

rosely.kumm@gmail.com

Júlia Almeida de Mello

Coordenadora adjunta no Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes da UFES (LEENA), pós-doutorado (PPGA-UFES/2024), doutorado em Artes Visuais (PPGAV/EBA-UFRJ) com estágio

sanduíche na Kendall College of Art and Design of Ferris State University (2020). Mestrado em Artes (UFES/2015), MBA em Design e Produção de Moda (UVV/2008), Licenciatura em Artes Visuais (Claretiano/2019), Licenciatura Plena em Música (UFES/2008) e Bacharelado em Design, habilitação em Moda e Vestuário (FAESA/2005). Docente no Programa de Pós-graduação em Artes-UFES (2023-2024), nos cursos Design de Moda e Design Gráfico (Centro Universitário FAESA, 2021-2022), Coordenadora do Projeto de Extensão Moda Múltipla em parceria com a Associação Vitória Down (2022), Coordenadora e Professora do Curso Técnico de Modelagem do Vestuário (LMV/2021), Professora do curso técnico de Multimídia (LMV/2021), Professora de Comunicação Social (DEPCOM/UFES 2018-2019), Artes Visuais (NEAD/UFES 2015), Artes Plásticas, Artes Visuais e Desenho Industrial (DAV/UFES/2014) e professora dinamizadora das artes na educação infantil (PMV/2008-2009).

<http://lattes.cnpq.br/2648924540669238>

<https://orcid.org/0000-0001-8454-2453>

juliaalmeidademello@gmail.com

Fabiana Pedroni

Doutora em Artes (IA-UNESP), mestra em História Social (FFLCH-USP) e licenciada em Artes Visuais (UFES). Para além das titulações, suas vivências e pesquisas permeiam diferentes ambientes educacionais e culturais. Atua como professora de Arte na Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, desenvolve pesquisa na área de Arte Educação sobre livros ilustrados e na área de História das Imagens, é escritora com livros publicados na área da literatura e artista pelo Coletivo Monográfico.

<http://lattes.cnpq.br/4608508847849874>

<https://orcid.org/0000-0003-2272-431X>

Email: nuvemtrincada@gmail.com

Iasmim Dala Bernardina Rodrigues

Artista visual. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, Bolsista CAPES, Licenciatura em Artes Visuais (2022) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Foi bolsista de Iniciação científica, nos projetos: Prospecção e Construção Poética A Paisagem Colonizada na América Latina, onde desenvolveu pesquisas em teoria da arte atuando principalmente nos seguintes temas: processo de criação, Umwelt, hermenêutica, estudos da paisagem, identidade cultural, territorialidade e design urbano. Atualmente desenvolve pesquisa teórica e experimentações práticas no âmbito da cerâmica, escultura e fotografia e da gravura. Atua como pesquisadora nos grupos: Estudos da Paisagem, Processos Criativos em Gravura e no LEENA - Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes.

<http://lattes.cnpq.br/1418449894145466>

<https://orcid.org/0009-0002-8669-0171>

iasmimdb@hotmail.com

Sofia Sousa

Mestre em Sociologia e, atualmente, é doutoranda em Sociologia (com bolsa FCT) na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP). Exerceu funções enquanto investigadora contratada pela Fundação da Ciência e da Tecnologia (FCT). Faz parte da Comissão Organizadora da KISMIF International Conference, é membro do Comitê Executivo para a Web/Publicações da International Association for the Study of Popular Music (IASPM); Secretária-Geral da IASPM-Portugal (International Association for the Study of Popular Music – Portuguese Branch) e Editora Executiva da Revista Todas as Artes – Revista Luso-Brasileira de Artes e Cultura. Na atualidade, dedica-se à investigação em áreas como as migrações, género, artes, cultura, inclusão social e pesquisas baseadas nas artes.

<https://orcid.org/0000-0002-8856-9618>

sofiaarsousa22@gmail.com

Luciano Tasso Filho

Doutorando em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGA) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Bolsista CAPES, Mestre em Artes (UFES/2022). Possui graduação em Comunicação Social Com Habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade de São Paulo (1999). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: ilustração, cultura popular, literatura infantil, literatura juvenil e charge.

<http://lattes.cnpq.br/4163090301935589>

<https://orcid.org/0000-0003-1796-0481>

lucianotasso@ltasso.com.br

Jaqueline Torquatro de Oliveira

Mestranda em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo - Bolsista CAPES, Bacharela em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013), atuou em diversas áreas do segmento, realizando diversos projetos arquitetônicos; hidrossanitários; elétricos e de prevenção e combate a incêndios. É autora de projetos residenciais, institucionais e industriais, tendo como o projeto mais desafiador, a regularização da multinacional MSC Mediterranean, localizada na cidade de Vila Velha, no estado do Espírito Santo. Desde o ano de 2022, atua como pesquisadora do Laboratório de Extensão e Pesquisa em Artes da UFES, LEENA, com foco na pesquisa e catalogação da arte pública capixaba. Em 2023 passou a pesquisar a presença e a representação dos povos originários na arte pública capixaba.

<https://lattes.cnpq.br/2601386393048834>

<https://orcid.org/0009-0002-3914-1911>

jaquelinetor4@gmail.com