

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

RESEARCH IN ARTS EDUCATION

i2ADS.
EDIÇÕES

DERIVAS
#5



Aqui palavras se entretecem como tecidos de fios emaranhados que se tecem e destecem, que se cortam, se acrescentam e se cruzam. O direito destes tecidos é apenas o outro lado do avesso e em ambos se escrevem e se enfrentam os corpos de escrita. Neste confronto das linhas, assume-se no branco dos fios as intenções de paz.

DERIVAS #5

Investigação em Educação Artística
Research in Arts Education

Março, 2022

Revista dos Programas de Pós-Graduação em Educação Artística
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

EDITORES / EDITORS

Catarina S. Martins (i2ADS / FBAUP)

José Carlos de Paiva (i2ADS / FBAUP)

EDITORES CONVIDADOS / INVITED EDITORS

Caroline Biscaino de Melo

Cristianne Melo

Ana Pereira

Anna Carolina Coelho Cosentino

Selda Soares

COLABORAÇÃO / COLLABORATION

Ana Pereira

Anna Carolina Coelho Cosentino

Beatriz Duarte

Caroline Biscaino de Melo

Cristianne Melo

Ingrid J. Benítez

Salomé Corte-Real

Selda Soares

Victor Filipe Sala

ARTE

Projeto gráfico e diagramação: Caroline Biscaino de Melo

Foto Capa: Selda Soares

Foto Contracapa: Oyster Haus

PROPRIEDADE E EDIÇÃO / PROPERTY AND PUBLISHER

i2ADS — Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/04395/2020.

ISSN

2183-3524



INSTITUTO DE
INVESTIGAÇÃO
EM ARTE, DESIGN
E SOCIEDADE



SUMÁRIO

- 6 • 7 //** **Apresentação CATARINA MARTINS**
As Derivas da Escrita Científica
- 8 • 15 //** **Editorial JOHN BALDACCHINO**
Marca sem marco: Imagem, o eu, e a coisidade da pesquisa artística
Mark without boundary: Image, the self, and the thingness of arts research
- 16 • 33 //** **CAROLINE BISCAINO DE MELO**
A transformação das pessoas em consumidores
Transforming people into consumers
- 34 • 53 //** **BEATRIZ DUARTE**
Contra Narrativas à preservação material: novas abordagens às heranças contemporâneas
Counternarratives to material preservation: new approaches to contemporary heritage
- 54 • 79 //** **VICTOR FILIPE SALA**
Ensino artístico em Moçambique — Políticas e abordagens curriculares de educação artística nos subsistemas de educação
Art education in Mozambique — Approaches to art education policies and curriculum in education subsystems
- 80 • 106 //** **ANNA CAROLINA COELHO COSENTINO**
Estudo preliminar para uma Pedagogia do Imaginário na Educação Artística
Preliminary study for a Pedagogy of the Imaginary in Arts Education
- 108 • 127 //** **CRISTIANNE MELO**
A fotografia para além do grão e do pixel
The photography beyond the grain and the pixel
- 128 • 149 //** **SALOMÉ CORTE-REAL**
A selfie, a sua diabolização, o seu fascínio
The selfie, its diabolization, its fascination
- 150 • 178 //** **ANA PEREIRA**
Fotografia e Ensino em Portugal: o caso da mestra Maria Alzira Monteiro.
A fotografia enquanto tecnologia (1935–1957)
Photography and Teaching in Portugal: the case of mestra Maria Alzira Monteiro. Photography as a technology (1935–1957)
- 180 • 200 //** **INGRID J. BENÍTEZ**
Investigar (en Educación Artística) es un Multi/verbo.
Microacciones al Aprender (en) un (NO) Proyecto
Research (in Arts Education) is a Multi/verb. Micro-actions When Learning (in) a (NON) — Project
- 202 • 233 //** **SELDA SOARES**
“Impressão digo-e-tal”: poéticas de entrelaçamento nas histórias de marinheiros e camponeses
“Impressão digo-e-tal”: interweaving poetics in the stories of sailors and peasants

APRESENTAÇÃO

AS DERIVAS DA ESCRITA CIENTÍFICA

Este número da revista *Derivas* surge, pela segunda vez na história desta revista, como um conjunto de textos produzido no âmbito do seminário de escrita científica, que coordeno ao nível do Doutoramento em Educação Artística da Universidade do Porto.

Neste seminário, o convite anualmente feito às estudantes é o de iniciarem a escrita de um artigo de forma partilhada, isto é, em que as diversas fases, momentos, hesitações, avanços, recuos da escrita se possam constituir enquanto situações de partilha, num percurso de investigação que tende a ser individualizado. Se é certo que nunca estamos sozinhas na escrita, porque sendo a escrita uma prática intertextual, ela só acontece nesse movimento de remissão, apropriação, insistência e articulação com outras autoras, a verdade é que temos muito pouco o hábito de pensar em conjunto e, sobretudo, expor perante um grupo, um trabalho que ainda se nos apresenta como cru, como difícil, como inacabado. Eis, pois, o desafio de escrita científica. Que possamos, semana a semana, ao longo de cerca de 4 meses, ir colocando o nosso texto, e a nós próprias, perante o olhar das outras pessoas no seminário. Esta é uma posição que exige um acordo inicial. Que cada pessoa seja capaz de activar uma capacidade de crítica sobre o texto da outra, mas simultaneamente sejamos capazes de, em conjunto, criar um espaço de hospitalidade, de acolhimento da escrita das outras pessoas.

Como se poderá imaginar, as dificuldades e as contradições são muitas e são reflexo de estruturas que montam o próprio sistema universitário. Como começar a escrever? O que eleger como foco primeiro da escrita? Como escrever um artigo sobre uma investigação ainda a dar os primeiros passos? Muitas vezes sentimos um bloqueio em arrancar, como se uma tarefa como a escrita, na qual baseámos todo o nosso percurso escolar, se encontrasse em crise porque é necessário desaprendê-la nos seus moldes institucionalizados. O que posso dizer ‘sobre’ isto? Este é o primeiro ponto de paragem. Este sobre nunca poderá ser encarado como um tema,

mas terá de surgir como um problema. Conseguindo entrar nessa escrita de problematização, o que nem sempre acontece, então, a escrita desenrola-se nesse circuito artesanal das articulações dentro do texto. O que se quer dizer, como se quer dizer. Por vezes, a ideia, talvez sempre, não possa ser muito grande. Do que se trata é de permanecer numa ideia pequena, mas obsessiva, que no final nos levará a perceber melhor qualquer coisa que antes não percebíamos. Isto é o contrário de uma escrita afirmativa, de síntese ou de resumo do saber já conhecido.

Este número da Derivas foi inteiramente organizado pelo grupo de estudantes, da montagem do processo, aos tempos e à revisão dos textos. Separou-se já da Unidade Curricular de Escrita Científica e ganhou vida própria. Conta ainda com um texto introdutório do Professor John Baldacchino, que começou por ouvir partes das pesquisas que aqui se apresentam em Maio de 2021, num seminário que desenvolveu para as estudantes de Educação Artística. Este olhar, de fora, mas numa cumplicidade de anos de trabalho que unem John Baldacchino a este programa doutoral, é muito importante enquanto produtor de mais uma perspectiva sobre estes trabalhos.

Por fim, cumpre lembrar que a Derivas é uma revista do Programa Doutoral em Educação Artística e nela se assume um carácter experimental, laboratorial, em que nos arriscamos a mostrar e a partilhar pesquisas que ainda estão em curso. Isto é também raro nos meios científicos, onde apenas resultados parecem contar cada vez mais. Fazer uma investigação doutoral exige tempo, mas exige também a capacidade de exposição e de discussão do que se está a fazer. Este número é a tentativa disso mesmo. Se enquanto leitora destes textos desejar seguir a discussão de algum deles, as autoras ficarão, por certo, gratas.

Boas leituras!

Nota de Catarina Martins

EDITORIAL

MARCA SEM
MARCO:
IMAGEM, O EU,
E A COISIDADE
DA PESQUISA
ARTÍSTICA

**MARK WITHOUT BOUNDARY:
IMAGE, THE SELF, AND THE
THINGNESS OF ARTS RESEARCH**

John Baldacchino

O Professor Doutor John Baldacchino é Professor de Educação Artística na Universidade de Wisconsin-Madison, EUA. Foi Professor na Columbia University em Nova Iorque, e nas Universidades de Dundee, Falmouth, Robert Gordon, e Warwick no Reino Unido. Especializado em arte, filosofia e educação, é autor de catorze livros, que incluem *Education Beyond Education* (2009), *Makings of the Sea* (2010), *Art's Way Out* (2012), *John Dewey* (2014), *Art as Unlearning* (2019) e *Educing Ivan Illich* (2020). A sua colaboração com a FBAUP e o i2ADS dura há mais de uma década e alguns dos seus principais ensaios tiveram origem no seu trabalho com académicos de lá.

Professor Dr John Baldacchino is professor of art education at the University of Wisconsin-Madison, USA. He held professorships at Columbia University in New York, and the Universities of Dundee, Falmouth, Robert Gordon, and Warwick in the UK. Specialising in art, philosophy, and education, he authored fourteen books, which include *Education Beyond Education* (2009), *Makings of the Sea* (2010), *Art's Way Out* (2012), *John Dewey* (2014), *Art as Unlearning* (2019) and *Educing Ivan Illich* (2020). His collaboration with FBAUP and i2ADS runs for over a decade and some of his major essays originated in his work done with scholars there.

Ler estes artigos estimula-me a desenhar e fazer marcas. O que quero dizer com *desenhar* é deixar uma *marca* sem impor qualquer limite (*marco*) às minhas ações. Enquanto ação, a agência de desenhar é composta e participativa. É também uma forma de pesquisa. Para melhor compreendermos a natureza desta ação, imaginemos diversas pessoas a desempenharem diferentes papéis nas artes. Poderiam ser autores, investigadores, ou artistas e designers, mas também leitores, membros do público, ou estudantes e participantes. O que os uniria? Haverá algo que eles têm em comum ao participarem em tal marcação? Se considerarmos estas ações como marcas da pesquisa cujos limites estão em aberto, poderíamos argumentar que estas marcas representam algo peculiar e único acerca da pesquisa artística? E se atribuíssemos a isto uma imagem, que aspeto teria? Poderíamos considerá-la a própria *coisidade* da pesquisa artística?

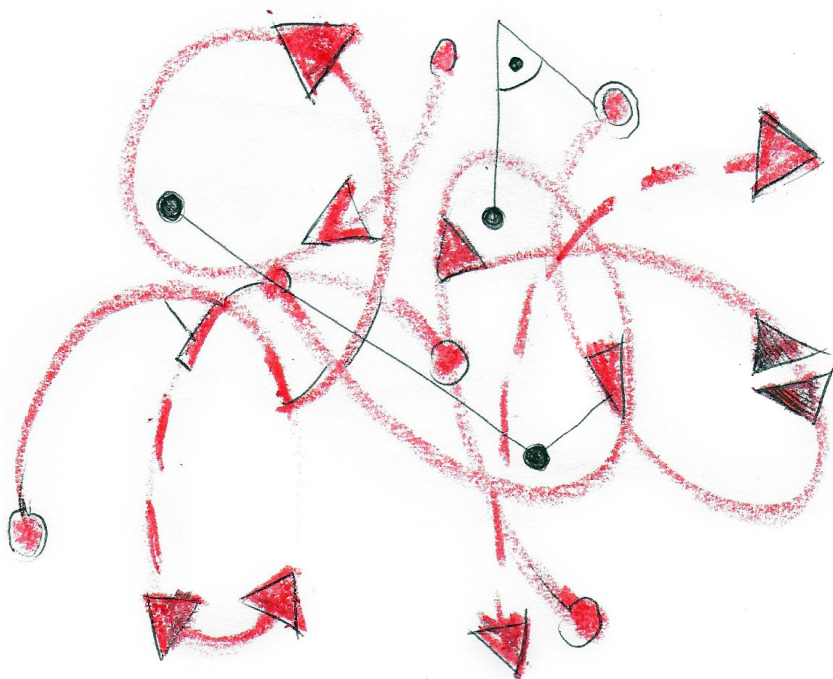


Figura Coisidade-direcciones (),
John Baldacchino.

Há uma certeza na execução destas marcas da pesquisa artística e o que consideráramos como a sua *coisidade*: mesmo parecendo ser uma demarcação, a *marca* deve resistir à ideia de tornar-se um limite (*marco*). Com isto quero dizer um limite de conceitos que alguns presumiriam “consumir” por via de um argumento, que, na linguagem da pesquisa, muitas vezes se espera que ganhe “estrutura”.

Isto é mais fácil de dizer do que de fazer. Dado que na maioria dos artigos deste volume há um portento pedagógico, o “instinto” construtivista, pelo qual formos ensinados a aprender, implica invariavelmente que se tente desenhar um quadro metodológico dentro do qual o argumento é encaixado, mesmo quando o que está em jogo é o caso do *ambíguo*, do *curioso* e do *questionado* — onde se defende claramente as marcas que negam a certeza da demarcação.

Para lá do nosso construtivismo escolarizado, quero aqui sustentar e afirmar fortemente o chamamento pelo qual todos os que escreveram estes ensaios se aventuraram para além do que nos ensinaram a fazer nos nossos anos de formação. Na escola, diziam-nos sempre que um caso conclusivo é primordial para um argumento, não importando qual o tema ou a disciplina que a pesquisa de alguém possa implicar. Mas aqui, nestes ensaios inspiradores, as marcas permanecem desafiadoras. Eu diria que o que as mantém juntas é aquele horizonte sobre o qual nos convidam a nós leitores a vagar, com o qual somos encorajados a nos envolvermos e a explorar.

O que estes estudiosos nos convidam a fazer é partilhar a audácia pela qual a *coisidade* da pesquisa artística é *oferecida* (como um *presente*, como *oferta* e como *talento*) através de uma abordagem que é *traçado* (*desenhado* e *tirado*) pela forma como, com razão, insistem em manter a sua própria reivindicação: (a) como artistas com a intenção de refazer e desfazer os caminhos pelos quais, (b) como investigadores continuam a ser absorvidos por uma infinidade de possibilidades sem permitir que a sua pesquisa fique presa a conclusões únicas.

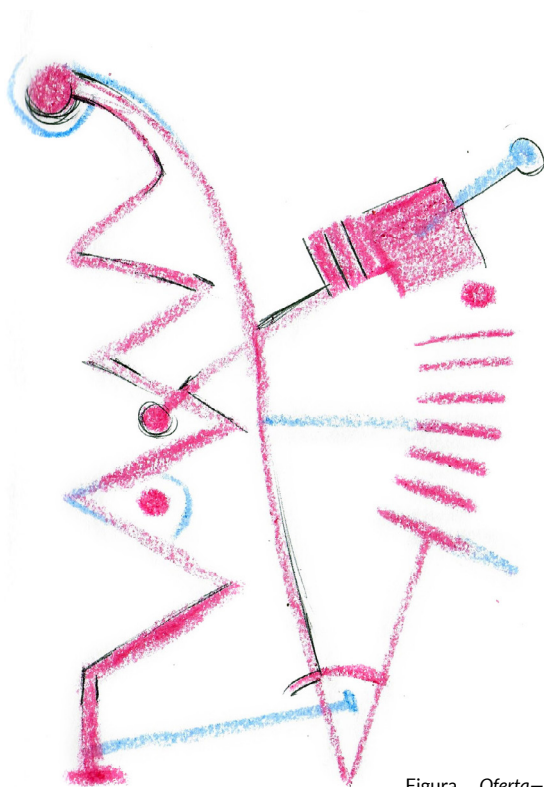


Figura *Oferta-talento*
John Baldacchino.

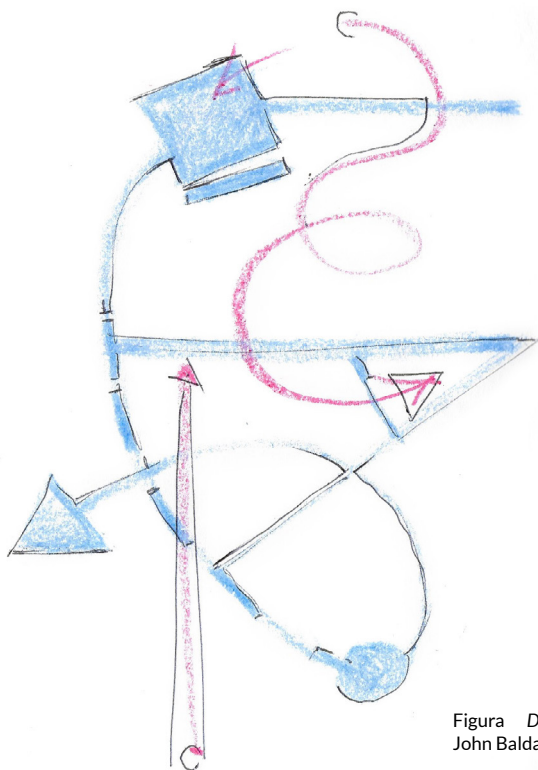


Figura *Desenhado-tirado*,
John Baldacchino.

Todos os artigos nesta edição navegam uma vasta literatura que se apresenta a nós leitores de variadas formas. Pesquisam um corpo de obras, temas e possibilidades. São motivados por uma série de questões que vão desde os desafios do eu consumista e da mercantilização, a qual a Caroline Biscaino de Melo apresenta de forma abrangente no seu profundo envolvimento com teóricos e filósofos notáveis, a noções como materialidade e conservação que Beatriz Duarte leva além daquilo que é convencionalmente esperado na sua análise de vários artistas pertinentes cujo trabalho se centra no património contemporâneo.

Em outros artigos, outras questões surgem de uma abordagem da pedagogia que revisita a história afastando-a de interpretações fixas. Isto lembra-nos que mesmo quando procuramos sair dos limites, para que possamos decretar a mudança, devemos fazê-lo dentro dos domínios de uma política. Esta realidade leva-nos a procurar horizontes abertos em vez de terrenos fixos, ao mesmo tempo que somos desafiados pela educação em todas as suas vertentes e pelo facto de não poder ser abordada *in vacuo*, como nos recorda Victor Filipe Sala na sua análise da educação artística em Moçambique.

Da mesma forma, não se pode escapar e muito menos negar a historicidade da educação, a cujas junções se chega a partir de diferentes direções. Anna Carolina Cosentino lembra-nos grandemente que acabamos por compreender que os complexos desafios da descolonização não podem ser ignorados, porque é nas realidades sempre presentes do colonialismo que encontramos a forma como o discurso e a prática da compreensão pedagógica procuram continuamente imaginar o que muitas vezes se afirma ter sido amplamente *captado*.



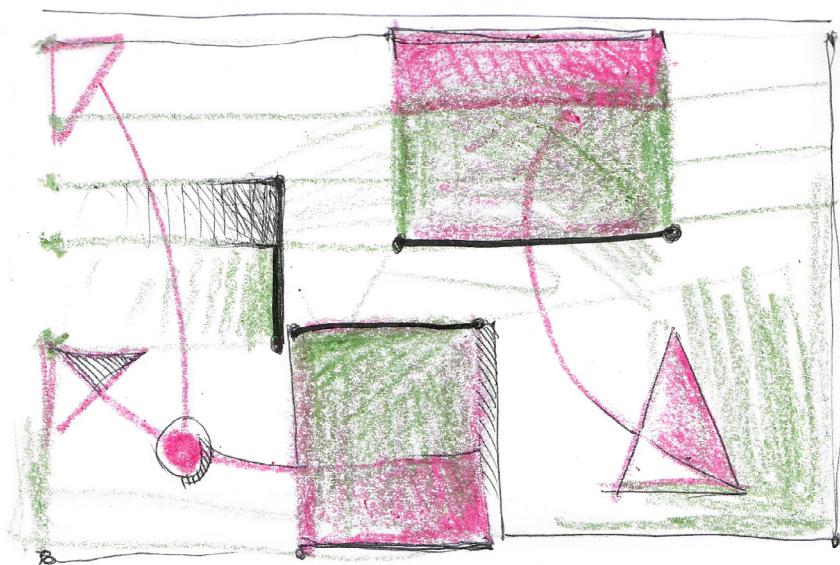


Figura Coisidade-direcões (),
John Baldacchino.

Quando se fala de imagem e imaginação, a mesma *coisidade* pela qual a pesquisa artística nos impele a valorizar o que outros domínios do conhecimento parecem ignorar, incita-nos a revisitar o que presumimos saber. No seu compromisso com aquilo que é visto (e, implicitamente, *não visto*) pela fotografia, Cristianne Melo convida-nos a revisitar esta forma de arte há muito estabelecida enquanto desafia os preceitos do oclocentrismo. Da mesma forma, Salomé Corte-Real conduz-nos por géneros que parecem ser novos – como a selfie – quando na verdade o nosso encontro com o eu (onde, como se diz em inglês, “the I meets the eye”) nunca nos deixou. Ao olharmos para trás para esses media, não podemos ignorar a forma como evoluíram historicamente em contextos complexos, que eram políticos, na medida em que eram técnicos, pedagógicos, na medida em que permaneceram vinculados a essas relações dinâmicas pelas quais *genre* e *gender*, como Ana Pereira corretamente argumenta de forma abrangente, não podem ser desacoplados.

Uma linha que emerge destes artigos é que, se continuarmos a consentir as suposições pelas quais a educação e a pesquisa artísticas permanecem objetos (*substantivos*, na verdade), corremos o risco de ficarmos presos na fixidez do efeito do “projeto”. Como bem afirma Ingrid Benitez no seu artigo, a pesquisa apresenta-nos uma ocasião *multi-verbal*, onde um projeto se desaparece e se torna um “não-projeto”. É assim que o

sentido de um projeto enquanto *verbo* (talvez como ato de *projetar*) deve ser incorporado. Isto abre a investigação a uma pluralidade de subjetividades que nos convidam a outras formas de dizer e conhecer que se *enredam* deliberadamente numa poética do ser singular, a qual Selda Soares considera através do conceito de *corazonar*.

Ao navegar estes artigos, não podemos deixar de ficar devedores da riqueza pela qual eles ligam o que parece estar inicialmente desligado. É de certa forma uma ironia *produtiva* (se é que poderíamos falar de tal coisa) afirmar como é que, num contexto de estudiosos que evidentemente não se sentem à vontade com presunções baseadas em “soluções” simplistas, o encontro dos seus trabalhos abre tantas novas possibilidades.

Todos os artigos confirmam que, embora acentuando possibilidades abertas, a pesquisa em artes não busca soluções finitas, nem os artistas-pesquisadores procuram ter a última palavra. Se é esperado que a pesquisa em arte forneça “soluções”, tudo o que ela pode oferecer-nos é um horizonte de possibilidades que permanecem em desacordo consigo mesmas. Da mesma forma, ao envolvermo-nos com a *coisidade* da pesquisa em artes na sua peculiaridade e especificidades de fazer, produzir e ser, aprendemos que, em vez de procurarmos resolver problemas, continuamos a valorizar o potencial problematizador das artes. Nesta escolha de método, as artes ajudam-nos a valorizar o temporário, o incompleto e o contingente, da mesma forma que as marcas nunca poderiam demarcar fronteiras duradouras, mas, em vez disso, elas gostam de encontrar continuamente novas marcas.

A TRANSFORMAÇÃO DAS PESSOAS EM CONSUMIDORES

TRANSFORMING PEOPLE INTO CONSUMERS

Caroline Biscaino de Melo

Caroline Biscaino de Melo — Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. O presente artigo integra-se no projecto de doutoramento em Educação Artística — DESIGN, AFETO E EDUCAÇÃO — Inter-relação das suas dimensões humana, política, económica e social a partir do ensino de design — financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (referência 2021.05574.BD).

Caroline Biscaino de Melo

Brasil, 1978

carol.estudia@gmail.com

Investigadora a desenvolver o projeto de doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto intitulado *DESIGN, AFETO E EDUCAÇÃO – Inter-relação das suas dimensões humana, política, econômica e social a partir do ensino de design* com apoio da Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT). Mestre em Design Gráfico e Projetos Editoriais pela Universidade do Porto Faculdade de Belas Artes – FBAUP (2019). Bacharelado em Desenho Industrial – Programação Visual pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (2002). É proprietária e diretora de criação do Estudia Design com atuação em design gráfico, majoritariamente com design editorial, mas também com identidade visual. Co-editora da revista infantil YOYO – Brasil (2013–2017). Academicamente inicia seu percurso na área de Humanidades com ênfase em Design e Afeto.

Researcher developing the doctoral project in Arts Education at the Faculty of Fine Arts of the University of Porto entitled *DESIGN, AFFECT AND EDUCATION – Interrelation of its human, political, economic and social dimensions from the teaching of design* with support from the Foundation for Science and Technology (FCT). Master in Graphic Design and Editorial Projects from the University of Porto Faculty of Fine Arts – FBAUP (2019). Bachelor's Degree in Industrial Design – Visual Programming from the Federal University of Santa Maria – UFSM (2002). She is the owner and creative director of Estudia Design, working in graphic design, mostly with editorial design, but also with visual identity. Co-editor of the children's magazine YOYO – Brazil (2013–2017). Academically, he begins his career in the Humanities area with an emphasis on Design and Affect.

RESUMO

Intenta-se aqui refletir sobre como a definição de *consumidores* utilizada para designar uma massa de potenciais *alvos* (*targets*), pode contribuir para o esgotamento das possibilidades de emancipação de sujeitos e seus entornos sociais. Sob a prerrogativa da inserção de pessoas em um modelo de ser/estar almejado, o sistema hegemônico é pautado pela produção e controle das esferas econômicas na mesma medida em que molda as esferas públicas e privadas. O consumo, como entendido hoje, não caracteriza a ação biológica de manutenção da vida em harmonia com os ciclos naturais, mas refere-se à aquisição de bens e serviços que são produzidos e ofertados numa proporção que está para além da capacidade de uso. Tendo isso em conta percebe-se que, no cerne do ato de consumir, todas as instâncias da existência, incluindo o sujeito e sua subjetividade, são convertidos em mercadoria com um valor de troca regulado por forças assimétricas que *legitimam* essa mesma existência.

Os autores que estão servindo de esteio para o presente texto são Hannah Arendt, *A condição humana* (2007); Jean Baudrillard, *A sociedade de consumo* (1998); Zygmunt Bauman, *Vida para o consumo* (2007); Gilles Lipovetsky e Jean Serroy *A estetização do mundo* (2013); Jonathan Crary, *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono* (2014), dentre outros. Alicerçando-me neles, intento problematizar as instâncias que o consumo assume como engrenagem crucial na manutenção dos sistemas que nos regulam — produção de signos, modos persuasivos e de estetização, chegando à produção de corpos como mercadoria — promovendo uma sociedade não de pessoas, mas de *consumidores*. Este recorte faz parte da investigação sobre Design, Afeto e Educação na qual os afetos são abordados a partir de uma noção política de formação de corpos sociais, e do questionamento sobre como Design e seu ensino contribuem para essa formação.

ABSTRACT

This article is aimed at reflecting on how the definition of *consumers* used to describe a multitude of potential *targets* can contribute to breaking down the possibilities of emancipation of subjects and their social environments. Under the prerogative of inscribing people into a desired public model of being desired, the hegemonic system is guided by the production and control of economic spheres in the same way as it shapes public and private spheres. Consumption, as we understand it today, does not characterize the biological action of maintaining life in harmony with natural cycles, but refers to the acquisition of goods and services that are produced and offered in a proportion greater than the capacity to use them. Taking this into account, it can be seen that, at the heart of consumption, all instances of existence, including subjects and their subjectivity, are transformed into merchandise with an exchange value regulated by asymmetric forces that *legitimize* their very existence.

The following authors underpin our work: Hannah Arendt, *The Human Condition*; Jean Baudrillard, *The Consumer Society*; Zygmunt Bauman, *Consuming Life*; Gilles Lipovetsky and Jean Serroy, *The Aestheticization of the World*; Jonathan Crary, *24/7 Late Capitalism and the Ends of Sleep*, inter alia. Based thereon, we intend to problematize the cases in which consumption takes on a crucial role in maintaining the systems that regulate us — production of signs, persuasive and aestheticization modes, to produce bodies as merchandise — promoting a society not of people, but of *consumers*. This section is part of the research on Design, Affection and Education, in which affections are addressed on the basis of a political notion of the formation of social bodies, and on the questioning of how design and its teaching contribute to this formation.

Uma das características fundamentais da nossa existência é a de que precisamos uns dos outros para atravessar o curso da vida fundando nossas relações com laços de comprometimento e proteção. O provérbio africano que diz que é preciso toda uma aldeia para educar uma criança remonta às bases dos sistemas de convívio com partilha de responsabilidades, de conexão, de transmissão de conhecimentos e tradições sem os quais seria muito difícil constituir uma sociedade. Ao longo dos séculos o desenvolvimento dessas sociedades promoveu diversas formas de se administrar esses sistemas de convívio, e aos tais sentidos de comprometimento, partilha, proteção, responsabilidade e conexão, camadas complexas e inextricáveis foram adicionando a eles outros sentidos e justificativas como forma de assegurá-los. Concentro-me aqui no desenvolvimento de um sistema de trocas que se inicia a partir da sua forma mais primitiva — o escambo — e se expande até os modelos mais sofisticados de produção de signos sob os quais a troca pouco conserva do propósito humanitário da aldeia e muito se desenvolve a partir de um anseio de dominação e poder. Esse poder, que no passado era defendido por seus detentores como sendo atribuição de Deus, passa, a partir da secularização da era moderna a atrelar-se a um ideal de desenvolvimento econômico que se manifesta como mercado de trabalho, eficiência, alta produção e consumo crescentes associados a uma lógica de descarte. Desta forma, os valores que se empregavam na educação da criança e na formação de uma sociedade igualitária foram sendo transformados em mercadorias passíveis de serem consumidas.

O preâmbulo acima desenhado faz parte da investigação na qual estou implicada sobre Design, Afeto e Educação que visa compreender como os afetos são articulados na formação de corpos políticos e como o design (minha área de formação) contribui para essa engrenagem. O caminho ainda é longo e a discussão sobre pessoas/consumidores é um dos cerne onde estou tentando situar a compreensão da mobilização dos afetos + agência e ensino de design. A investigação pretende inter-relacionar Design, Afeto e Educação nas suas dimensões humana, social e política com o objetivo de analisar cursos de formação em design a fim de perceber que profissionais estão sendo formados e que desafios se colocam nessas formações. Intento um olhar crítico sobre agendas neoliberais que fomentam

a educação e as atribuições dos profissionais de design, promovendo formas de vida pautadas no consumo. Ao trazer a dimensão afeto/afecção, questiono como ela pode, mais do que produzir formas de vida desejáveis e normativas, articular modos de ser/estar no mundo em busca de uma ética da existência que se pauta, também, pelas relações humanas (comprometimento, partilha, proteção, responsabilidade e conexão).

A investigação origina-se de inquietudes surgidas ao longo de quase vinte anos de atuação em design, período no qual percebi que, de forma geral, designers são instados a ações que nem sempre priorizam questões sociais e ambientais, por exemplo, e que posicionam o público como *alvo*, transformando-os em *consumidores*. Essas questões me levaram à pesquisa *Design e Afeto* (Melo, 2019) e têm continuidade agora no doutorado a partir de um levantamento preliminar sobre o ensino de design, que demonstra ainda ter como objetivo primordial responder impulsos mercadológicos de aumento de produção e consumo e que, por consequência, molda formas de comportamento.

Inter-relacionar ações de design, potência dos afetos, formas de educação em suas dimensões humana, social e política implica compreender aspectos dessas três dimensões e suas instâncias sistemáticas nas articulações com as formas de ser/estar de todos nós. A dimensão humana enquadra-se, na investigação, a partir da formatação de subjetividades e também das relações que estabelecemos entre nós, o que nos leva à dimensão social: as relações implicam formas de sociabilidade das quais desenvolvem-se contratos sociais de toda a ordem. E é a partir das relações e do estabelecimento desses contratos que se constituem os discursos, e eles fazem dos indivíduos seres políticos (Arendt, 2007, p.11). Portanto a inter-relação entre Design, Afeto e Educação se desenvolverá no entre-meu do trajeto subjetividades > relações > contratos sociais > discursos > atos políticos. Enquanto a investigação procura desenhar uma perspectiva crítica sobre a atuação neoliberal no ensino, nas ações de design e nas relações humanas, este artigo trata da extensão dessa atuação para a produção de modos de vida pautados pelo consumo — o que promove a transformação dos sujeitos em *meros* e *complexos* consumidores.

O presente texto destaca do sistema de trocas mencionado o que interessa aqui decupar: se o que sustenta a formação de um corpo social se

transformou em mercadoria (a partir da mobilização de afetos), por consequência o consumo, que ocorre no âmbito das atividades diárias, vem a ser a engrenagem que faz com que a *vida aconteça*. Ele se embrenha em todas as instâncias que nos cercam e, por essa lógica, também contribui na forma como exercemos a nossa subjetividade. Mas o que é esse tal consumo? Como ele se estabelece? E como a definição de consumidores, largamente utilizada para designar uma massa de potenciais *alvos* (*targets*), acarreta a produção de comportamentos e modos de vida (individuais e coletivos) nos quais se esgotam as possibilidades de emancipação de sujeitos e seus entornos sociais, bem como se modificam as relações que passam a ser estabelecidas a partir da ideia de mercadorias?

O consumo, como entendido hoje, está longe de caracterizar a ação biológica de manutenção da vida em harmonia com os ciclos naturais, ou, como descrito por Zygmunt Bauman (2008), aquele consumo que pode ser reduzido ao “ciclo metabólico de ingestão, digestão e excreção, (...) um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos” e sendo esse o entendimento primordial, não resta dúvidas de que essa caracterização não mais representa o que se entende por consumo. Numa visão mais geral, o consumo é algo trivial, sem muito planejamento antecipado, que ocorre durante as nossas atividades diárias, já o excesso de consumo, aquele que faz com que *percamos* o controle, adquirindo muito mais do que realmente precisamos, este é considerado consumismo. Se há uma distinção entre consumo — aquilo que precisamos para viver — e consumismo — o excesso, uma aquisição supérflua —, hoje é cada vez mais difícil perceber onde está essa linha. Portanto, vamos tentar traçar aqui um caminho para entender por que é tão difícil identificá-la.

Hannah Arendt quando situa a discussão sobre esferas públicas e privadas, em *A condição Humana* (2007), manifesta que a expropriação “criou o original acúmulo de riqueza e a possibilidade de transformar essa riqueza em capital através do trabalho. Juntos, estes dois últimos constituíram as condições para o surgimento de uma economia capitalista.” (*idem*, p.267) e já séculos antes da Revolução Industrial era previsível um curso de eventos que resultaria em um aumento da produtividade humana (*ibidem*) que

reside “na «força» humana, cuja intensidade não se esgota depois que ela produz os meios de sua subsistência e sobrevivência, mas é capaz de produzir um «excedente»” (*idem*, p.99) O excedente do qual fala Arendt nesse trecho se trata daquele produzido pelo labor (que é distinto de trabalho¹) para a manutenção da vida e, extrapolando esse conceito, o excedente do labor humano acaba se transformando na produção em massa de produtos.

Na esteira dessa produção o excedente transforma *bens de uso* em *bens de consumo*, ou seja, os ideais capitalistas foram por séculos aperfeiçoados a fim de extrair o máximo da produção cuja interminabilidade “só pode ser garantida se os seus produtos *perderem o caráter de objetos de uso e se tornarem cada vez mais objetos de consumo*” (Arendt, 2007, p.138, grifo meu), o que leva à “necessidade de substituir cada vez mais depressa as coisas mundanas que nos rodeiam” (*ibidem*), ou seja, “já não podemos nos dar ao luxo de usá-las, de respeitar e preservar sua inerente durabilidade; temos que consumir, devorar, por assim dizer, nossas casas, nossos móveis, nossos carros” (*ibidem*). Desta forma, o capitalismo vai ganhando forma e assumindo o controle das esferas econômicas que se dá pela manipulação das esferas públicas e privadas, coletivas e individuais. “Abraçando unicamente a rentabilidade e o reinado do dinheiro, [ele] aparece como um rolo compressor que não respeita nenhuma tradição, não venera nenhum princípio superior, seja ele ético, cultural ou ecológico” (Lipovetsky e Serroy, 2013) e no passo dessa dominação, o ideal de liberalismo econômico “apresenta um aspecto niilista cujas consequências não são apenas o desemprego e a precarização do trabalho, as desigualdades sociais e os dramas humanos, mas também o desaparecimento das formas harmoniosas de vida, o desvanecimento do encanto e da graça da vida em sociedade” (*idem*). Esta constelação que conjuga produção em massa, anseios econômicos e dominação das esferas pública e privada promove o que Arendt, Baudrillard e Bauman chamam de sociedade de consumidores:

Quanto mais fácil se tornar a vida numa sociedade de consumidores ou de operários, mais difícil será preservar a consciência das exigências da necessidade que a impele, mesmo quando a

1. Para Arendt, “o labor assegura não apenas a sobrevivência do indivíduo, mas a vida da espécie. O trabalho e seu produto, o artefato humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano” (2007, p.16-17).

dor e o esforço — manifestações externas da necessidade — são quase imperceptíveis. O perigo é que tal sociedade, deslumbrada ante a abundância de sua crescente fertilidade e presa ao suave funcionamento de um processo interminável, já não seria capaz de reconhecer a sua própria futilidade — a futilidade de uma vida que «não se fixa nem se realiza em coisa alguma que seja permanente, que continue a existir após terminado o labor». (Arendt, 2007, pp.147-148)

Teremos ocasião de ver como a sociedade de consumo se pensa a si mesma como tal, reflectindo-se narcisisticamente na própria imagem. Semelhante processo difunde-se ao nível de cada indivíduo, sem cessar de ser função colectiva — assim se explica que ele não contradiga o conformismo, bem pelo contrário (...). O narcisismo do indivíduo na sociedade de consumo *não é fruição da singularidade, é refração de traços colectivos*. (Baudrillard, 1967, p.96)

A “sociedade de consumidores” é um tipo de sociedade que (...) “interpela” seus membros (...) basicamente na condição de consumidores. Ao fazê-lo, a “sociedade” (...) espera ser ouvida, entendida e obedecida. Ela avalia — recompensa e penaliza — seus membros segundo a prontidão e adequação da resposta deles à interpelação. Como resultado, os lugares obtidos ou alocados no eixo da excelência/inépcia do desempenho consumista se transformam no principal fator de estratificação e no maior critério de inclusão e exclusão, assim como orientam a distribuição do apreço e do estigma sociais, e também de fatias da atenção do público. (Bauman, 2008)

Arendt e Baudrillard têm suas discussões situadas num período (entre fins das décadas de 1950 e 1960) em que a corrida espacial (como descreve Arendt, pode-se entender que se manifesta no sentido de libertar o homem da sua prisão na terra)² começa a se tornar realidade e a produção televisiva e cinematográfica são os principais meios para enquadrar a vida do consumidor, anunciar e promover produtos e marcas. Bauman, mais tarde (início dos anos 2000), situa a sua discussão em um tempo em que se cogita a viagem de civis para o espaço e no qual as redes sociais começam a ter grande impacto nos processos comunicativos e relacionais. Hoje, início da década de 2020, civis já foram para o espaço e as redes sociais e aplicativos de mensagem definem formas de pensar e agir, no entanto, no que tange à denúncia que os três autores estão fazendo, ela continua extre-

2. Na concepção de Arendt (2007), a criação do telescópio (Galileu) provoca uma mudança de ponto de vista na ciência, no conhecimento e na filosofia. “O que Galileu fez e que ninguém havia feito antes foi usar o telescópio de tal modo que os segredos do universo foram revelados à cognição humana «com a certeza da percepção sensorial» isto é, colocou diante da criatura presa à Terra e dos sentidos presos ao corpo aquilo que parecia destinado a ficar para sempre fora do seu alcance e, na melhor das hipóteses, aberto às incertezas da especulação e da imaginação” (p.272).

mamente pertinente: o deslumbramento com a abundância de produtos e serviços esvaziam de sentido³ a vida, o comportamento narcísico promove uma falsa noção de construção livre de identidade própria (subjetividade), e a sociedade hiperconectada recompensa e penaliza seus indivíduos de acordo com seu comportamento dentro ou fora daquilo que é estabelecido e restabelecido no espaço de um instante. As definições dos três autores, portanto, conjugam, em última análise, a subordinação do corpo social que se dá pela *transformação de pessoas em consumidores*. Através dela, deixamos de ser pessoas e nos tornamos números, potenciais espaço de venda e estoque de produtos, algoritmos transeuntes dos quais cada ação, cada respiro é convertido em produto no sistema de trocas.

Na sociedade de consumidores, a única referência que passa a pautar a realidade é, evidentemente, a do consumo, e tudo o que está diante de nós é, portanto, mercadoria consumível e descartável. Assim, o ato de consumir se torna tão descartável quanto o próprio objeto, esvanecendo, a linha entre consumo e consumismo. Este, “além de ser um excesso e um desperdício econômico, (...) também é, por essa razão, uma economia do engano. Ele aposta na irracionalidade dos consumidores, e não em suas estimativas sóbrias e bem informadas; estimula emoções consumistas e não cultiva a razão” (Bauman, 2008). Diante da abundância e da frequência com que somos instigados a consumir, o ato de descartar, muito estimulado por uma obsolescência programada, acontece mais rapidamente do que a própria programação o determinou. Nesse movimento que oscila entre consumo e consumismo, uma “sociedade de consumidores é impen-sável sem uma florescente indústria de remoção do lixo” (*idem*), pois o que menos se espera de seus consumidores é “que jurem lealdade aos objetos que obtêm com a intenção de consumir” (*idem*). Desta forma, para atender todas as “necessidades, impulsos, compulsões e vícios, assim como oferecer novos mecanismos de motivação, orientação e monitoramento da conduta humana, a economia consumista tem de se basear no excesso e no desperdício” (*idem*)⁴.

3. Quando falo em sentido refiro-me ao fato de que buscamos uma existência que nos faça plenos (e essa definição é própria de cada um), no entanto essa busca se perde num labirinto de urgências, problemas, injustiças, angústias que estão também atreladas aos sistemas de poder.

4. A essa discussão também poderíamos acrescentar o fato de que a dinâmica do descarte esconde a realidade

O movimento de mercadorias e de descartes que a sociedade de consumidores executa é complexo e composto de mecanismos de automanutenção nos quais percebemos que não somente o excedente foi usado com maestria pelos ideais capitalistas e pela vontade de uma economia neoliberal. A estrutura desse sistema é inviável sem que se molde também as formas de comunicação e de produção de signos que, evidentemente, também têm papel imensurável no desenho da sociedade de consumidores que somos no século XXI. Quanto mais o sistema se empenha no processo produtivo, mais se adaptam as características do produto a um formato obsolecente, e a linguagem e a comunicação a uma produção de desejos. Ou seja, crenças românticas, aspirações e atitudes são postas em prática atendendo a interesses de uma sociedade de consumo (Campbell, 2018). A produção desses anseios foi e é meticulosamente orquestrada, em outras palavras

como compradores, fomos adequadamente preparados pelos gerentes de marketing e redatores publicitários a desempenhar o papel de sujeito — um faz-de-conta que se experimenta como verdade viva; um papel desempenhado como “vida real”, mas que com o passar do tempo afasta essa vida real, despindo-a, nesse percurso, de todas as chances de retorno. E à medida que mais e mais necessidades da vida, antes obtidas com dificuldade, sem o luxo do serviço de intermediação proporcionado pelas redes de compras, tornam-se “comodizados” (a privatização do fornecimento de água, por exemplo, levando invariavelmente à água engarrafada nas prateleiras das lojas), as fundações do “fetichismo da subjetividade” são ampliadas e consolidadas. Para completar a versão popular e revista do cogito de Descartes, “Compro, logo sou...”, deveria ser acrescentado “um sujeito”. (Bauman, 2008)

O que percebemos da fala de Bauman é que somos treinados (desde cedo) para sermos consumidores e com esse treinamento consumista, pilha-se a alma na medida em que robotiza-se o pensamento e a ação⁵, assim que, no afã de expressarmos nossa identidade, não somos (muitas vezes) capazes de perceber que ela foi moldada por uma intencional produção de signos.

de que nada se consome plenamente, pois tudo o que usamos continua existindo no mundo. O ato de descartar, portanto, também caracteriza a economia do engano, pois o descarte só significa que mudamos essa coisa de lugar, a tiramos da nossa vista, mas ela continua ocupando algum lugar e causando impactos diversos.

5. Na interpretação de Arendt a ação é a “única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo.” (2007, p.15)

A ideia de que os consumidores contemporâneos têm um desejo insaciável de adquirir objetos representa um grave mal-entendido sobre o mecanismo que impele as pessoas a querer bens. Sua motivação básica é o desejo de vivenciar na realidade os dramas prazerosos que já desfrutaram na imaginação, e cada ‘novo’ produto é visto como uma possibilidade de realização dessa ambição. No entanto, como a realidade nunca pode proporcionar os prazeres perfeitos encontrados em devaneios (ou, se for o caso, apenas em parte, e muito ocasionalmente), cada compra leva à literal desilusão, o que explica como o desejo se extingue tão rapidamente e por que as pessoas desadquirem bens tão rapidamente quanto os adquirem. (Campbell, 2018, tradução livre)

E na busca de satisfação dos nossos desejos, *escolhemos* os rincões das marcas para *nos abrigarmos* e as representamos sem ver problema algum em sermos *advertisement*, pelo contrário, em muitos casos *queremos* ser. Assim, o corpo veste, forma, anda, dança, viaja, adoece em prol da imagem que vende e, como títeres, atestamos a insignificância de uma vida com o consumo como propósito. É através dessa dinâmica que acontece o desaparecimento do sujeito capaz de ação proporcionado por um esquema de produção e descarte de produtos — e pessoas — que, cada vez mais, ganha velocidade e esvazia de sentido a existência. Desta forma percebemos que o *sistema de trocas*, que surge na mera forma de escambo, assume formas sofisticadas de captação dos *sistemas de convívio* e dos sentidos de comprometimento, partilha, proteção, responsabilidade e conexão. E é aqui, na conjugação de tudo o que configura o ato do consumo com a definição de pessoas como *consumidores*, que se manifesta a metamorfose do indivíduo em mercadoria. Pois enquanto somos consumidores, também somos mercadoria, e fazemos o máximo possível, usamos os melhores recursos que temos à disposição para aumentar o valor de mercado dos produtos que estamos vendendo. E os produtos que somos encorajados a colocar no mercado, promover e vender somos nós mesmos (Bauman, 2008).

Refletindo sobre essa transformação, no mundo contemporâneo onde as comunicações não têm barreiras e a disseminação de ideias acontece de forma instantânea e muitas vezes inconsequente, e no qual a produção de sentido foi exponencializada através das redes e do imediatismo⁶, os ideais

6. O imediatismo provocado por uma impaciência generalizada (na qual as pessoas, deslumbradas com a velocidade proporcionada pela tecnologia, não se permitem perceber o que essa impaciência significa), gera uma necessidade de instantaneidade que pode ser aqui usada para demonstrar a linha fina entre consumo e consumismo.

do sistema hegemônico de promoção dos espaços sociais assumem papel determinante. E é através do consumo que somos constantemente seduzidos por promessas de estilos de vida capazes de transformar a nossa existência. Desta forma, a captura do sujeito parece ser inevitável, pois atualmente

o comportamento social parece estar preso aos padrões regulares inescapáveis da interação. Procedimentos tecnolinguísticos, obrigações financeiras, necessidades sociais e invasões psicomi-
diáticas — todo esse maquinário capilarizado está estruturando o campo do possível e incorporando padrões cognitivos comuns ao comportamento dos agentes sociais. (Berardi, 2020, p.19)

O pensamento de Berardi atenta que a transformação do sistema de convívio ao longo dos anos, sendo dominado pelas estruturas capitalistas, é bastante complexa e é através dela que perdemos a noção, implicados que estamos em viver um dia após o outro, do quanto as nossas vidas estão atreladas aos ideais econômicos retroalimentados pelo consumo que facilmente se transforma em consumismo. A partir dessa ideia, podemos entender que a vida de uma pessoa pode ser configurada por forças assimétricas a partir da seguinte sequência de eventos que visa demonstrar, do início ao fim da vida, como é possível que vários aspectos do que consideramos *importante* podem estar submetidos à lógica do consumo.

O nascimento de uma criança, que pode ocorrer através do parto natural, passa a ser por intervenção cirúrgica porque não é *lucrativo* que o corpo médico e a instituição de saúde fiquem à *disposição* da família por tempo *indeterminado*. O aparato que gira em torno do conforto, segurança, saúde, alimentação e desenvolvimento do bebê e da família é resguardado pela inferência de que mãe e pai querem sempre o melhor para seus filhos, desta forma — desde o leite em pó até o brinquedo do berço — os produtos são promovidos a *obrigatoriedades insubstituíveis* em prol de um bem maior — a criança. Distrações eletrônicas e personagens de todo o tipo — princesas, heróis e vilões da ficção — moldam a forma como a criança vai falar, se comportar e agir antes mesmo de ela ir para a escola. Nesta fase, uma nova forma de subordinação se inicia disfarçada de educação fundamental: as instituições escolares estão sedimentadas em regras e métodos de convivência que visam a formação de uma criança obediente, passiva e, ao mesmo tempo, criativa. Este molde de comportamento se manifesta

nas dificuldades com a definição de um lugar no mundo que fazem com que adolescentes e pré-adolescentes sejam cooptados pelas telas através de uma ansiedade promovida por jogos eletrônicos infinitos repletos de estímulos de compra e também pelo desejo de presença e visibilidade em redes sociais que promovem uma falsa ideia de escolha de identidade. A vida adulta carrega o peso da interminável busca por sucesso e satisfação de desejos, por uma tal *estabilidade* financeira que nunca pode ser alcançada porque uma vida confortável exige uma casa grande e equipada, viagens constantes, diversas assinaturas em canais de entretenimento, atualização profissional, constante atualização de objetos cotidianos (de celulares a refrigeradores), e, claro, a busca pela *felicidade ideal*. Este adulto perde o direito de envelhecer porque no breve espaço da sua existência ele tem que conquistar inúmeras coisas e é confrontado com listas diversas de atividades a serem feitas antes da morte (livros, comidas, filmes, países, experiências etc.). E então, a morte é capitalizada, pois antes mesmo dela acontecer, já temos que estar preparados, ter reserva financeira para arcar com os custos de saúde e de descanso eterno, escolher o melhor lugar para repousar em paz, preparar-se espiritualmente para um *fim extraordinário*.

Com essa breve demonstração de um possível curso de eventos ou de situações pontuais, interessa aqui ressaltar as inúmeras possibilidades de cooptação da subjetividade do indivíduo. Em *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono* (2014), Jonathan Crary detecta que “já passou a época em que a acumulação era, acima de tudo, de coisas. Agora nossos corpos e identidades assimilam uma superabundância de serviços, imagens, procedimentos”. O autor trata da captura do sono — “no paradigma neoliberal globalista, dormir é, acima de tudo, para os fracos” (*idem*) — como última instância ainda não completamente (mas talvez perto de ser) dominada pelo capital. A partir de suas contundentes palavras torna-se evidente o quanto podemos estar alienados sobre os tipos de ações que nos subjagam e assim, cada vez mais nos tornamos complexos e meros consumidores. Complexos porque o ato de consumir está intrincado em inúmeras instâncias do nosso comportamento e modos de vidas. Meros pois, nas palavras de Ivan Illich (2011), as instituições da sociedade industrial — que podemos atualizar para os ideais neoliberais de uma sociedade capitalista que

domina a produção de signos — diminui o papel das pessoas “cada vez mais para o de meros consumidores” (*idem*).

Desta forma, se o consumo deixa de ser uma opção consciente e recai sobre a necessidade de afirmação de uma *persona*, o sujeito distancia-se da atenção da sua existência e reforça a ideia de corpo vitrine. Então, vivemos abrigados por signos em total negação daquilo que é real (Baudrillard, 1967) e a identidade, numa sociedade de consumidores, é moldada pela compra e venda de símbolos no afã da construção de uma subjetividade (Bauman, 2008). Dessarte, ao assumirmos essa negação do real, assumimos também, sem pensar, que não somos mais *peessoas*, mas *consumidores*, chegando assim ao estado desejado pelo sistema hegemônico capitalista — não aquele estado humano vindo do mecanismo próprio da natureza como nos foi dada, mas do mundo artificialmente produzido e complexificado a partir das ações do *homo faber*. E, claro, neste reforço inconsciente reside a noção de que, ao deixarmos de sermos pessoas para sermos consumidores, nos destituímos de nós mesmos, pois não mais temos plena consciência sobre o uso que fazemos de produtos e serviços, o que faz com que tudo, inclusive pessoas, sejam descartáveis.

Na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria, e ninguém pode manter segura sua subjetividade sem reanimar, ressuscitar e recarregar de maneira perpétua as capacidades esperadas e exigidas de uma mercadoria vendável. A “subjetividade” do “sujeito”, e a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável. (Bauman, 2008)

Essa forma de vivência na qual nos encontramos absorvidos, uma vez que nossos afetos são apropriados por estratégias mercadológicas — processo esse que ocorre em todas as esferas, desde a venda de objetos à venda de imóveis, da saúde à educação, da alimentação ao estilo de vida, da estética à espiritualidade —, conflita com valores de toda a ordem como educação, trabalho, meio ambiente, moral. Essa contradição configura os processos relacionais, sejam eles íntimos, familiares, profissionais ou sociais (Lipovetsky, 1983). Nesse contexto, uma vida mais feliz é associada ao desejo não genuíno, mas instigado, levando à transformação do consumo em consumismo e “reforçando mecanismos de uma inércia cultural” (Baudrillard, 1967).

E aqui me pergunto: como é possível preencher o vazio que há em cada um de nós quando não sabemos como conduzir nossa existência?

Ao sermos definidos como consumidores e nos entendermos como tais, nos distanciamos do nosso poder de escolha, permitindo que ele seja exercido através da hegemonia do sistema de trocas vigente. E se valendo do esforço na busca por uma vida plena, moldar consumidores virou uma ação determinante para que empresas consigam dar vazão a produtos e serviços: “o estilo, a beleza, a mobilização dos gostos e das sensibilidades se impõem cada dia mais como imperativos estratégicos das marcas: é um modo de produção estético que define o capitalismo de hiperconsumo” (Lipovetsky e Serroy, 2013) e, no anseio por reafirmação do nosso eu (*self*), da nossa personalidade, dos nossos gostos e da nossa individualização e diferenciação no mundo, é onde reside a desafirmação desse próprio eu (*self*) quando definido como consumidor, incitados que somos a focar exclusivamente “em adquirir, ter, ganhar, desejar ardentemente, desperdiçar e menosprezar” (Crary, 2014). Esse incitamento “está totalmente entremeadado a mecanismos de controle que tornam supérfluo e impotente o sujeito de suas demandas” (*idem*), o que pode nos levar a crer que “em todos os aspectos essenciais, porém, estamos retornando, em termos estritos, ao estado primitivo, que é o da penúria absoluta, o estado do animal nativo, cujas energias são totalmente dedicadas à sobrevivência” (Baudrillard, 1967). Logo podemos pensar que a transformação de pessoas em consumidores (por forças assimétricas que nos atingem em diversas instâncias) pode estar convertendo a nossa existência em sobrevivência.

Isto posto, retorno ao início dessa reflexão quando invoquei o provérbio africano de que é preciso toda uma aldeia para educar uma criança. O fiz com o intuito de reforçar que cada sujeito que vem ao mundo representa, entre outras coisas, a possibilidade de permanência e continuação da existência humana. Por força do nosso mecanismo biológico tal como nos foi dado por uma natureza ainda imutável, essa criança precisa de comprometimento, partilha, proteção, responsabilidade e conexão para que possa exercer tal permanência e continuação da existência (mas não só, evidentemente). No entanto, sua existência já foi cooptada pelo sistema de trocas que promove a sociedade de consumidores na medida em que,

desde cedo, o sujeito é moldado para ser item de mercado e, portanto, os processos pelos quais ele vai passar possivelmente o colocarão numa situação na qual as suas relações de parceria podem ser encaradas segundo as regras do mercado de bens e serviços. Uma dessas situações é aclarada por Bauman (2008): “no modelo de uma “relação pura” (...) os parceiros têm o direito de tratar um ao outro como tratam os objetos de consumo” agindo sob a prerrogativa de que a possibilidade de “rejeitar e substituir um objeto de consumo que não traz mais satisfação total seja estendida às relações de parceria” (*idem*), mas, claro, “uma “relação pura” centralizada na utilidade e na satisfação é, evidentemente, o exato oposto de amizade, devoção, solidariedade e amor” (*idem*) que servem de estrutura na promoção do convívio humano e é, conseqüentemente, o que deveria pautar a formação daquele sujeito.

Ao manifestar as diferentes formas que as pessoas, enquanto consumidores, podem estar sendo ludibriadas não tenho a intenção de dizer que somos todos vítimas, mas sim de perceber que a consciência plena sobre as nossas escolhas envolve um entendimento profundo de como tais desejos e escolhas originam-se. E sobre essa consciência paira a dúvida de quando estamos ou não manifestando nossa vontade embuídos de discernimento. Nesse aspecto, essa reflexão avança na investigação para a dimensão do ensino de design. Constatando as diversas maneiras em que a nossa existência pode estar sendo aliciada (inclusive no ensino e agência de design), me questiono sobre como é possível desenharmos para nós próprios as nossas escolhas e exercermos o nosso direito à subjetividade mesmo inseridos num sistema que se apropria de todas as instâncias possíveis para não só manter, mas acelerar a rotação das suas engrenagens. Se há um nível de consciência possível, como, quando e por quem ele pode ser alcançado? ❶

REFERÊNCIAS

- Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Forense Universitária.
- Baudrillard, J. (2017). *The Consumer Society — Myths and Structures*. Londres, Inglaterra: Sage Publications Ltd.
- Bauman, Z. (2008). *Vidas para consumo – A transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Brasil. Editora Zahar.
- Berardi, F. (2020). *Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem*. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo, Brasil: Ubu Editora.
- Campbell, C. (2018). *The romantic ethic and the spirit of modern consumerism*. York, Inglaterra: Palgrave Macmillan.
- Crary, J. (2014). *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono*. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo, Brasil: Cosac Naify.
- Illich, I. (2011). *The tools of conviviality*. Londres, Inglaterra: Marion Boyars Publishers.
- Lipovetsky, G. (1983). *A era do vazio*. Traduzido por Miguel Serras Pereira e Ana Luísa Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água.
- Lipovetsky, G. Serroy, J. (2013). *A estetização do mundo — Viver na era do capitalismo artista*. São Paulo, Brasil: Companhia das Letras.
- Melo, C. (2019). *Design e Afeto — suas potencialidades nas relações humanas e sociais*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de mestre em Design Gráfico e Projetos Editoriais. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Orientador Prof. Dr. Diniz Cayolla Ribeiro. Porto, Portugal.

CONTRA NARRATIVAS À PRESERVAÇÃO MATERIAL: NOVAS ABORDAGENS ÀS HERANÇAS CONTEMPORÂNEAS

**COUNTERNARRATIVES TO MATERIAL
PRESERVATION: NEW APPROACHES
TO CONTEMPORARY HERITAGE**

Beatriz Duarte

Beatriz Guimarães Duarte — Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. O presente artigo integra-se no projecto de doutoramento em Educação Artística — Heranças Contemporâneas Resignificadas: estratégias de curadoria situada e mediação artística de fragmentos de passados recentes — financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (referência 2021.04620.BD).

Beatriz Duarte

Brasil, 1993

biaduarte13@gmail.com

Investigadora a desenvolver o projeto de doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto intitulada “Heranças Contemporâneas Ressignificadas: estratégias de curadoria situada e mediação artística de fragmentos de passados recentes” com apoio da Fundação para Ciência e Tecnologia (FCT). Mestre em Estudos da Arte — Curadoria e Museologia (Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto) e graduada em Arquitetura e Urbanismo (Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais). Integrou o cluster “Curating the Contemporary: on Architectures, Territories and Networks” entre 2019–2021 e tem interesse pelas novas metodologias e linguagens das práticas artístico-espaciais na ampliação das possibilidades de mediação e curadoria entre as heranças contemporâneas, os assentamentos humanos e as comunidades locais.

Beatriz Duarte (Brazil, 1993). Researcher developing her PhD investigation in Art Education at the Faculty of Fine Arts (University of Porto) entitled “Resignified Contemporary Heritages: curatorial and art mediation strategies for the fragments of the recent past” with the support from the Foundation for Science and Technology (FCT). Master’s in art studies | Curating and Museology (Faculty of Fine Arts at the University of Porto) and graduated in Architecture and Urbanism (Faculty of Architecture at the Federal University of Minas Gerais). She was part of the research cluster “Curating the Contemporary: on Architectures, Territories and Networks” between 2019–2021 and is interested in new spatial practices’ methodologies and languages for mediating and curating the relationship between contemporary heritages, human settlements, and local communities.

RESUMO

A estabilização material tem sido uma estratégia utilizada pelas políticas e práticas patrimoniais como uma forma de cuidar e se relacionar com o passado, para sua transmissão e perpetuação para as gerações futuras. Este artigo reflete sobre o desenvolvimento, contradições e questões inerentes a esse imperativo preservacionista da conservação material, indicando reconsiderações que vêm sendo feitas a esse quadro conceptual. Com referência às obras *Berlin Fassaden* e *Ethics of Dust*, dos artistas Asta Gröting e Jorge Otero-Pailos, o artigo aborda dois elementos — o vazio e a poeira — que usualmente são invisíveis (e invisibilizados) pelas práticas de preservação, oferecendo novas abordagens, questionamentos e contra narrativas para a cultura material. As obras de Gröting e Otero-Pailos, ao indagarem sobre as trajetórias materiais que os edifícios amalgamam, oferecem uma perspectiva sobre os artefactos históricos que traz tangibilidade para o passado no presente, complexificando sua temporalidade e resgatando sua “vida” ou “coisidade” (Ingold, 2010). Também, por meio da técnica da impressão ou réplica por contacto, essas práticas artísticas expressam um comentário crítico e produzem uma imagem dialética (Didi-Huberman, 2008) em relação aos modos de operação e valores patrimoniais convencionais. Poeira e vazio podem ser mais do que processos negativos, lançando uma nova luz à preservação e gerando ressignificações das narrativas históricas, por meio de sua materialidade, relacionadas ao trauma do pós-guerra e ao Antropoceno.

ABSTRACT

The strategy of material stabilisation has been used by heritage policies and practices as a way of caring for and relating to the past, to be transmitted to and perpetuated for future generations. This article reflects on the development, contradictions and issues intrinsic to this preservationist imperative of material conservation, pointing to reformulations that have been made to this conceptual framework. As regards the artworks *Berlin Fassaden* and *Ethics of Dust*, by artists Asta Gröting and Jorge Otero-Pailos, the article address two elements — void and dust — that are usually invisible (and made invisible) by preservation practices, offering new approaches, questions and counternarratives for material culture. By inquiring about the material trajectories incorporated in buildings, the works of Asta and Jorge offer a perspective on historical artefacts that brings tangibility to the past into the present, making their temporality complex and bringing back its “life” or thingness (Ingold, 2012). Also, through the technique of the imprint or replica by contact, these artistic practices express a critical comment and produce a dialectical image (Didi-Huberman, 2008) in relation to conventional heritage modes of operation and values. Dust and void can be more than just negative processes, shedding new light on preservation and giving new meanings to historical interpretations through its materiality, related to post-war trauma and the Anthropocene.

KEYWORDS — Preservationism. Material culture. Thingness. Artistic practises. Trauma. Anthropocene.

O IMPERATIVO DA CONSERVAÇÃO MATERIAL

Em sua reflexão sobre a preservação do patrimônio, no livro *Curated Decay: Heritage Beyond Saving*, a geógrafa Caitlin DeSilvey (2017) aponta como “estamos acostumados a pensar nos edifícios como um todo e completo no momento em que sua construção termina, e a prática de preservação é amplamente orientada para recuperar esse momento de inteireza e unidade” (pp.19–20, tradução nossa)¹. Ao indicar esse princípio da preservação científica, a autora destaca a relação entre memória, forma e matéria presente no discurso patrimonial convencional desde o século XIX: o vínculo do cuidado perante o passado à sua perpetuação para gerações futuras através de um imperativo da conservação material.

Essa relação entre memória e integridade da matéria foi primeiramente articulada com a valorização e celebração dos vestígios do passado como evidências ou provas históricas da genialidade dos ascendentes para a construção de uma raiz identitária nacional (Muñoz-Viñas, 2004, p.30). A preservação, fortemente associada ao avanço da ciência como um método prioritário para descobrir e estabelecer verdades, filiou-se à estabilidade e à cristalização como estratégias para não ocultar ou deformar a “informação” contida nos objetos históricos. Posteriormente, com a chegada do século XX, a paulatina globalização e progresso moderno aliados ao rescaldo das guerras e da desindustrialização atordoaram a realidade europeia, catalisando uma sensação de medo e instabilidade perante o passado, o presente e o futuro.

Estruturas arruinadas pelos embates bélicos ou pela obsolescência, cidades inteiras devastadas, contaminadas e tomadas por fragmentos, detritos e pó, são os indícios do pós-guerra e do pós-industrial que marcaram inevitavelmente o cenário dessa época. A crescente incerteza do presente despoletou um anseio contraditório entre a nostalgia e o progresso (Holtorf, 2006, p.102) que, por um lado, refletiu-se na busca por estabilidade e familiaridade no consumo de imagens idealizadas do passado (Holtorf, 2012,

1. Tradução livre do original: “We are accustomed to thinking about buildings as whole and complete the moment their construction ceases, and preservation practice is largely oriented toward recovering this moment of wholeness and unity.”

p.161) e, por outro, repercutiu na prospecção de um modelo arquitectónico com inegável afinidade entre essa ideologia e uma estética higienista — do puro, limpo e liso. A experiência do presente impactou as leituras e expectativas do passado e do futuro, ao mostrar que os discursos e as materialidades históricas sempre estiveram intimamente ligados e interdependentes.

Esse empenho pela estabilização do passado através da preservação — visto por alguns como um culto (Lowenthal, 1989) ou uma crise obsessiva de acumulação (Harrison, 2013) — não é apenas uma procura neutra por pertencimento, mas também pela afirmação epistemológica e ideológica de certas narrativas e estéticas que perpetuam discursos de poder, de dominação, de intelectualidade e que se enquadram como objeto de consumo e propaganda. É de referir, por exemplo, o caso do *Palast der Republik* (Berlim) que foi demolido² para a reconstrução do Palácio Real (*Berliner Schloss*) que o antecedia, reafirmando, de certa maneira, a derrota socialista oriental perante o capitalismo do ocidente alemão. Ao escolher entre os edifícios — o palácio socialista ou o castelo barroco — os alemães estavam escolhendo entre ideologias, passados, estéticas e, inclusive, futuros.

Assim, práticas de preservação, conservação, restauro etc. (que incluem atos de limpeza, replicação, adição ou subtração de materiais dos artefactos culturais) estabeleceram-se como um campo cada vez mais especializado e institucionalizado que se baseia no resgate ou perpetuação de um passado aparentemente imutável e intocado (mesmo que ele seja inteiramente reconstruído) de modo a evitar ou remediar os processos considerados estritamente prejudiciais à memória coletiva — como a mudança e a desintegração material causada pelo tempo ou por outros acontecimentos históricos — para manter ou retrair identidades e materialidades consideradas primordiais e autênticas.

Paradoxalmente, o próprio retorno a uma determinada condição material e formal, à luz de um pensamento objetivo e de uma operação científica

2. O *Palast der Republik* esteve fechado ao público desde a reunificação alemã, quando se iniciou um processo de desmantelamento e arruinamento de suas infraestruturas. Nesse período, foi esporadicamente ocupado por atividades culturais e artísticas alternativas (intitulada *Volkspalast*, um Centro Cultural Experimental) que ressignificaram seu passado simbólico como espaço do Congresso do povo (*Volkskammer*) e do Parlamento da RDA. Após intensos debates sobre a importância histórica do edifício e com a nostalgia ainda presente perante o Palácio Real que o antecedia, iniciativas privadas (primariamente associadas a grupos conservadores e a individuais da Alemanha Ocidental), impulsionaram a demolição do edifício para dar lugar a uma réplica do castelo barroco que representava o passado anterior à Segunda Guerra Mundial.

de reforço da “verdade”, incorpora uma escolha que leva ao apagamento de outras formações materiais, históricas e discursivas, como argumenta o arqueólogo Cornelius Holtorf, citando o antropólogo Mark Johnson:

a destruição é uma parte inevitável de toda (re)construção, seja essa destruição material (o que estamos olhando) ou meramente em nossas mentes (o que estamos procurando). Você sempre vai perder algumas coisas e ganhar outras — enquanto as pessoas podem discordar fortemente sobre os méritos relativos do que é perdido e do que é ganho. [...] Até mesmo a preservação implica perda. Até mesmo a destruição implica criação. (Holtorf, 2006, pp.107–108, tradução nossa).³

Ou seja, o entendimento da história enquanto um tempo, simbolismo e significado determinado do passado que deve ser preservado por meio de dispositivos mnemônicos, prioriza certas formações materiais em detrimento de outras, que localizam arquiteturas e artefactos como agentes **na e da** história. Ao definir a existência das arquitecturas e artefactos no mundo como lembretes fixos no tempo, a preservação convencional se aproxima ao que Tim Ingold (2010) refere como o modelo teórico hilemórfico, que atua “como se o mundo tivesse interrompido sua mundificação e cristalizado na forma de um precipitado sólido e homogêneo, à espera de ser diferenciado pela sobreposição de uma forma cultural. Nesse mundo estável e estabilizado, nada flui. [...] Não pode haver coisas, somente objetos” (p.34). Ou seja, ao neutralizar os traços do tempo a preservação contribui para a objetificação das “coisas”.

Diante disso, colocam-se as seguintes questões: quais outras narrativas tangíveis são deixadas de fora da interpretação por meio da preservação? A destruição, decadência e mudança possuem importância cultural? E, também, o que significa cuidar do passado?

Embora muitos desses questionamentos permaneçam sem resposta, ou mesmo “falhem” pela falta de uma resposta definitiva, debates recentes sobre a cultura material e suas estruturas conceptuais têm reavaliado o compromisso com a proteção discursiva e material perpétua. De acordo com essa visão, paisagens e monumentos têm vidas durante as quais

3. Tradução livre do original. “... destruction is an inevitable part of every (re)construction, whether that destruction is material (what we are looking at) or merely in our minds (what we are looking for). You are always going to lose some things and gain others — while people may disagree strongly about the relative merits of what is lost and what is gained. [...] Even preservation implies loss. Even destruction implies creation.”

vivenciam distintos episódios, seja através das reconsiderações sobre os sujeitos que moldam e integram o discurso da cultura material, seja pela revisão do sentido (semiótico e fenomenológico) que a própria materialidade dos artefactos e monumentos históricos transporta.

O INTANGÍVEL E O TANGÍVEL

A abordagem preservacionista vem sendo questionada e resignificada por ramificações dentro do próprio campo estabelecido dos estudos das heranças⁴, mas também em áreas relacionadas à cultura material e visual, como a arquitetura e as artes. Essas contrapropostas interessam-se na abordagem dos vestígios do passado com olhar renovado, não como um arquivo intacto, sequencial e universal da objetividade científica, mas fragmentado, conflituoso, enviesado, relacional e situado. Por isso, reavaliam criticamente tanto o que já é classificado e estabilizado como patrimônio, como imaginam e indicam novos valores, interpretações, micro-histórias e espaços produzidos na contemporaneidade e usualmente negligenciados da estrutura dominante.

Parte dessas reconsiderações se voltaram para os sujeitos, quer pelo reconhecimento da experiência intangível dos humanos com a cultura⁵ ou pelo questionamento sobre os sujeitos que “escrevem”, são representados ou silenciados das narrativas históricas oficiais. Essa mudança de paradigma acomodou outros aspetos relacionais e subjetivos à noção de patrimônio, refutando-o enquanto representativo de um discurso autorizado e canônico, que promove a continuidade de concepções e valores ocidentais.

Porém, nas últimas décadas uma virada material retornou a atenção às “coisas” em si mesmas e aos agentes não-humanos que compõem a estrutura social⁶. A produção de significado como um fenômeno unilate-

4. “Estudos das heranças” é uma tradução do inglês *heritage studies*, que engloba não somente o estudo das heranças enquanto patrimônio (aquilo que é oficializado), mas como tudo aquilo que é herdado do passado. Dentro deste campo também se encontram a arqueologia contemporânea e os estudos críticos das ciências sociais e humanas.

5. Agora já bastante debatida e, em parte, convencionada no discurso oficial como Patrimônio Intangível.

6. Após a virada para o sujeito na teoria social, começaram a ser desenvolvidas perspectivas teóricas preocupadas em superar as dicotomias entre sujeitos e objetos ou entre humanos e não humanos. Essas teorias se concretizaram em investigações que, em linhas gerais, se apoiaram à fenomenologia, com Maurice Merleau-Ponty, à teoria Ator-Rede e o novo materialismo, de Bruno Latour e John Law, ou com a “vida” das coisas, com Tim Ingold.

ral, baseada estritamente no sentido que os humanos atribuem a elementos inertes e passivos, e a suposição de que a estabilização dos artefactos numa forma física durável é a condição *sui generis* para relacionar-se com o passado, deram lugar a noções mais complexas. Essas problemáticas compreendem os agentes não-humanos (objetos, animais, plantas e outros) como integrantes das relações sociais, nas quais são continuamente formados e transformados como “eventos processuais” e mutáveis.

Tim Ingold é um investigador referente nessa teoria relacionada à “vida das coisas” que, baseando-se em Heidegger, defende “uma ontologia que dê primazia aos processos de formação ao invés do produto final, e aos fluxos e transformações dos materiais ao invés dos estados da matéria” (Ingold, 2010, p.26). Em tal ontologia, Ingold sugere que mesmo “estruturas ostensivamente artificiais”, como os edifícios, não são inertes, mas envolvidos numa troca social, matérica, química e biológica com outros agentes humanos e não-humanos (que os torna suscetíveis à decomposição, ao desgaste e à mudança) que, por sua vez, não são extrínsecos a sua existência, mas compõem o seu devir material.

Segundo essa perspectiva, paisagens, monumentos e edifícios têm vidas durante as quais são atravessados por histórias, imprevisibilidades e alterações que articulam outras narrativas constitutivas para a memória colectiva (DeSilvey, 2017). Desse modo, coisas em si mesmas contribuem para o processo de significação social, pois integram na experiência do presente uma concretude material e efeito de presença que permitem novas relações com o passado, mais táteis e tangíveis.

Esse interesse direcionado à materialidade, fenomenologia e “vida” de artefactos históricos vem se concretizando em abordagens recentes sobre espaços reais, que reconhecem as heranças do presente como tudo aquilo que nos é deixado pelo passado — incluindo suas partes menos desejáveis. Esse é o caso da zona de exclusão de *Chernobyl* (Ucrânia) ou da reserva natural de *Orford Ness* (Grã-Bretanha), onde os custos da ação humana marcados na paisagem pós-industrial — pela toxicidade e retomada por uma natureza ruderal⁷ — são adoptados como recursos interpretativos e

7. Termo que deriva do latim *rudus*, “escombros”, usado por ecologistas para descrever plantas que se desenvolvem espontaneamente nos ambientes perturbados e considerados hostis à vida: zonas (pós)industriais,

estratégias de gestão patrimonial para acomodar a incerteza, a mudança, a perda e a instabilidade como condições sintomáticas dos entrelaçamentos entre as histórias humanas e naturais na cultura contemporânea. Também o fenômeno cultural identificado pela investigadora Daniela Sadler (2011) como “contra preservação” em Berlim, reconhece a decadência e a decrepitude como processos deliberadamente cultivados pelas comunidades locais como um ato de resistência social e estética perante as operações de embelezamento urbano e gentrificação associadas às reformas urbano-arquitetônicas praticadas na cidade desde a reunificação.

Além dessas experimentações contemporâneas sobre as heranças, algumas práticas artísticas têm proposto articulações híbridas entre a arte e a preservação, ao registarem os subprodutos técnicos da conservação arquitetônica também como vestígios históricos, políticos e sociais inevitáveis e irreprimíveis que atravessam a vida das “coisas” históricas, manifestando outras narrativas que ressignificam e contrapõem as interpretações históricas que geralmente lhes são circunscritas. Esse é o caso dos projetos artísticos *Berlin Fassaden* e *Ethics of Dust* dos artistas Asta Gröting e Jorge Otero-Pailos — que serão aprofundados nas seções seguintes —, que propõem uma crítica tanto conceptual quanto técnica à preservação ao visibilizarem o vazio e a poeira como elementos que constituem os fluxos de e entre materiais das “coisas” históricas.

POEIRA E VAZIO COMO ELEMENTOS QUE “COISIFICAM” O OBJETO HISTÓRICO

Os trabalhos artísticos de Asta Gröting e Jorge Otero-Pailos, intitulados *Berlin Fassaden*⁸ e *Ethics of Dust*⁹, através de uma noção invertida do ato de preservar, conservam o que é considerado subproduto pela preservação por meio da técnica da réplica por contacto. Os finos “tecidos” resultantes do processo, feitos com o auxílio de um tipo especial de látex, imprimem as

terrenos baldios, rachaduras das calçadas, entre outros... são ecologias que complexificam a distinção entre natureza e cultura, pois, prosperam na catástrofe e no abandono com resiliência e renovação, não apesar de, mas precisamente porque a paisagem foi perturbada por atividades humanas.

8 . Para mais informações e registos visuais ver: <https://astagroeting.de/works/berlin-fassaden-kind/>.

9 . Para mais informações e registos visuais ver: <http://www.oteropailos.com/the-ethics-of-dust-series>.

fachadas de edifícios e monumentos de interesse histórico, ao reproduzir sua contra-forma e depreender de suas superfícies os sucessivos substratos de poeira, vazio, grafite e parte da matéria superficial que contém.

Asta Gröting reproduz o negativo das balas disparadas na Segunda Guerra Mundial que permanecem marcadas nos buracos dos edifícios da capital alemã. O vazio das fachadas, que vêm sendo apagados pelos planos de higienização da cidade, ganham espacialidade e põem em debate “*O deslocamento literal e metafórico criado pela remoção e higienização das fachadas danificadas. E o trauma que permanece após cada guerra*” (Gröting, 2019, tradução nossa).¹⁰ As réplicas resultantes, expostas em 2017 no Centro de Arte Contemporânea KINDL (Berlim, Alemanha), traduzem em imagens abstratas as distintas camadas de tempo acumuladas em edifícios simbólicos de Berlim. Ao tangibilizar as cicatrizes das guerras mundiais no tecido urbano da cidade, a artista traz à tona as contra narrativas dos artefactos perante o trauma:

Gröting incorpora/embalsama trauma e tempo em uma pele de silicone fantasmagórica. É um procedimento forense. Descascar esses traços de memória se assemelha a tirar impressões digitais depois que um crime foi cometido. Meus olhos olham para os buracos de bala e de canhão e os buracos olham de volta para meus próprios buracos psíquicos. Nas palavras de Gröting: ‘Eu quero olhar de dentro dessas paredes e fachadas destruídas para o mundo – como se eu pudesse ver meu próprio rosto olhando para mim’. (Levy, 2016, tradução nossa)¹¹

Para contextualizar, é importante notar que em Berlim as marcas tangíveis e intangíveis da Segunda Guerra Mundial permanecem onipresentes nos buracos de balas, nos espaços arruinados e nos memoriais dispersos pela cidade. Recordando as consequências da guerra, que trouxeram sofrimento, morte e destruição às várias cidades da Europa, a visibilidade das feridas explicita a violência e o sentimento de culpa e possuem efeitos materiais, afectivos e espaciais turbulentos. Em alguns espaços, como na

10. Tradução livre do original: “The literal and metaphorical displacement created through the removal and sanitization of the damaged facades. And the trauma that remains after every war”.

11. Tradução livre do original: “Gröting embodies/embalms both trauma and time in a ghostly silicone skin. It is a forensic procedure. Peeling off these memory traces resembles the taking of fingerprints after a crime has been committed. My eyes stare into the bullet and canon holes and the holes stare right back into my own psychic holes. In Gröting’s words: “I want to look from inside these destroyed walls and facades into the world — as if I could see my own face staring back at me.”

Villa Parrey, um antigo prédio residencial de uma família influente na cidade, a inscrição sobre uma folha de vidro onde se diz “Feridas da Memória” (*Wunden der Erinnerung*), conserva uma pequena área da fachada com as marcas da guerra. Ao contrário desse edifício, em outros lugares da cidade planos de requalificação urbana empenhados em ocultar as evidências da guerra para a construção de uma imagética da “Nova Berlim” tem se intensificado, desde a queda do muro em 1989.

Segundo essa tendência das políticas urbanas oficiais de Berlim estão os edifícios históricos que Gröting intervém, como a casa *Sophiengemeinde*, o *Anhalter Bahnhof*, o Museu de História Natural, o museu *Martin-Gropius-Bau*, entre outros, com variadas escalas e aspetos. A casa *Sophiengemeinde* foi o primeiro edifício em que a artista interveio e hoje encontra-se inteiramente reformado¹², deixando apenas uma parcela de sua fachada com as marcas da guerra cuidadosamente polidas. Antes da reforma, Gröting realizou um molde de silicone do paradigmático edifício que, desde a sua construção em 1901, sobrepõe as histórias da República de Weimar, das duas guerras mundiais, da RDA e do período pós-reunificação (Rieger, 2017). A *Anhalter Bahnhof* foi, antes da Segunda Guerra Mundial, a estação ferroviária mais importante de Berlim, interligando a capital alemã a outras cidades europeias. Após o bombardeio das guerras foi deixada em ruínas e despoletou debates sobre sua conservação, dividindo opiniões sobre a manutenção do seu estado original completo, parcial ou através de uma reutilização adaptativa e reconstrução total. Optou-se por manter apenas a fachada do edifício que, mesmo em ruínas, é constantemente conservada e modificada para deter sua decadência, em semelhança a um curativo limpo sobre uma ferida, segundo o historiador urbano Mohan Pant (2017, pp.76-7). Também o Museu de História Natural, incendiado e destruído durante a Segunda Guerra, permaneceu em ruínas e expôs as evidências deste evento traumático até recentemente, quando foi extensivamente reconstruído.

12. Projeto realizado pelo gabinete de Architectura, Preservação de Monumentos e Investigação de Edifícios alemão ADB. Ver: <http://www.adb-berlin.de/referenzen/naturstein-und-stuck-ref/sophiengemeinde/>.



Figura1. Asta Gröting, Berlin Fassaden (2017) Vista da exposição no KINDL Zentrum für Zeitgenössische Kunst, Berlim. Foto: Jens Ziehe, 2017.

Diferentemente do trabalho desenvolvido por Asta, o projeto artístico de Jorge Otero-Pailos propõe articulações híbridas entre a conservação e a arte. O arquiteto-artista atua no campo da conservação da arquitectura conciliando a higienização de monumentos históricos a um exercício experimental e criativo de registo dos depósitos de poluição do ar que se sedimentaram nos edifícios com o tempo. Jorge discute a limpeza “...não apenas uma questão de manutenção prática, mas uma busca epistemológica” (Otero-Pailos, 2007, p.iii, tradução nossa)¹³ como uma forma de perturbar e avançar na produção de conhecimento a partir do encontro de disciplinas.

No seu projeto *Ethics of Dust* — que teve múltiplas iterações em edifícios históricos, como o *Alumix Factory* em Bolzano na *Bienal Manifesta* (2008), o Palácio Ducal de Veneza (2009), a Coluna de Trajano do Museu Victoria & Albert de Londres (2015), o *Westminster Hall* de Londres (2016), entre outros —, o artista imprime a poeira acumulada durante a industrialização das cidades e na atualidade sobre a fachada dos monumentos,

13. Tradução livre do original: “...not just a matter of practical maintenance, but an epistemological pursuit”.

dando visibilidade a este fino, amorfo e distribuído material que integra a condição atmosférica contemporânea. Essas arquitecturas de interesse patrimonial que o artista limpa e réplica têm, de tempos em tempos, suas paredes limpas por um processo complexo de conservação, envolvendo profissionais especializados, alta tecnologia e a remoção delicada da sujidade da superfície dos artefactos, atingindo estados de limpeza possíveis apenas no momento da sua construção.

Jorge interroga a condição atmosférica pela qual os edifícios que intertêm passaram e ainda passam, uma vez que as sujidades acumuladas nas fachadas registam a atmosfera urbana pulverosa e com altos níveis de insalubridade deixados pela industrialização. A elevada ejeção de poluição proveniente das fábricas agravou o escurecimento dos edifícios da cidade que, durante a desindustrialização, foi sendo visto como um símbolo de impureza e contaminação a ser eliminado pela preservação para evitar uma ameaça à integridade dos edifícios históricos. Ou seja, a poeira marca não somente a industrialização como um momento histórico que, literalmente, aglutinou-se nos edifícios, mas também, manifesta a história da própria preservação que passou a ter na higienização das arquitecturas degradadas um foco de atenção.

Em oposição à dicotomia entre natureza e cultura, o artista interroga a condição planetária na qual o clima deixa de ser um agente apenas natural e está intrinsecamente associado à relação cultural e humana com o mundo, chamando atenção para a nova era geológica planetária que alguns chamam de Antropoceno:

Agora entendemos que através da nossa poluição estamos alterando o clima a tal ponto que iniciamos toda uma nova era geológica: o Antropoceno. A produção cultural tornou-se uma forma de produção natural, de modo que não é mais possível traçar uma linha clara entre a cultura e as forças naturais. Segundo os climatologistas, o processo de degradação ambiental induzida culturalmente é irreversível. Mesmo que parássemos de produzir poluição, o estrago já estava feito. (Otero-Pailos, 2016, pp.28-9, tradução nossa)¹⁴

14. Tradução livre do original: "We now understand that through our pollution we are altering the weather to such an extent that we have initiated a whole new geological era: the Anthropocene. Cultural production has become a form of natural production, such that it is no longer possible to draw a clear line between culture and natural forces. According to climatologists, the process of culturally induced environmental degradation is irreversible. Even if we were to stop producing pollution, the damage has been done".

Nesse cenário, ao dar uma forma à volátil e inefável condição da poluição, o artista enuncia este fino resíduo como um hiper-monumento cultural não intencional, tão expressivo quanto os monumentos que escurece. A poeira, produzida pelo entrelaçamento das ações humanas e os fenômenos atmosféricos e naturais, se distribui espacial e temporalmente pelo mundo atravessando ciclos de dispersão na atmosfera, de retenção na superfície dos artefactos e arquiteturas e de inalação humana constante, constituindo-se como parte dos fluxos que transformam a cultura material.



Figura 2.
Thyssen-Bornemisza Art Contemporary Foundation
Collection T-BA21. Imagem de Jorge Otero-Pailos,
“The Ethics of Dust: Doge’s Palace” (2009), como
mostrado na Corderie da 53ª Bienal de Arte de Veneza.

As impressões finais de ambos artistas amalgamam e tornam visível as várias camadas acumuladas ao longo do tempo nos edifícios, reinserindo o que é rejeitado da cultura material no campo estético da cultura contemporânea. Mais do que desafiar a suposição comum do que constitui valor aos edifícios históricos, os trabalhos tornam visível e tátil as redes que dão vida às coisas, como proposto por Ingold, expondo a relação intrincada entre os edifícios, a sociedade, a atmosfera e os eventos históricos que os envolvem.

A indicação do vazio e da poeira como elementos culturais — do trauma, da industrialização e do Antropoceno — tangibiliza a memória e se

alinha à noção de herança como algo vivido e material, manifestadas nas outras narrativas que atravessam os edifícios históricos e que são evidenciadas na sua presença afectiva. Essa linha de pensamento se aproxima à ideia de “pátina do tempo”, proposta por Alois Riegl (1982), como um dos possíveis valores associados a artefactos culturais. Ao passo que o teórico associava a materialidade do tempo ao envolvimento dos monumentos em processos estritamente naturais, nos quais a degradação e destruição apresentam um efeito estético das forças mecânicas e químicas da natureza, os trabalhos de Asta e Jorge revelam outra camada do tempo que ultrapassa a ação natural, mas é aderida cultural e humanamente à superfície dos artefactos por distintos momentos históricos. Especialmente no caso de Jorge, também o carácter natural da natureza é complexificado, ganhando uma revisão mais alinhada ao contexto contemporâneo em que os binômios da natureza e cultura se mesclam.

A RÉPLICA POR CONTACTO COMO IMAGEM DIALÉTICA À PRESERVAÇÃO

Belin Fassaden e *Ethics of Dust* são expostas em algumas ocasiões separadas dos edifícios que replicam expondo as marcas deixadas no pós-guerra e no pós-industrial como elementos independentes de suas origens. Assim, adquirem uma existência ambígua que, concomitantemente, contém uma história própria e autônoma ao passo que integram a contra-forma, a história e, inclusive, parte da matéria acumulada nas matrizes de impressão a que fazem referência — os edifícios monumentais e simbólicos. Didi-Huberman (2008), ao investigar sobre a *empreinte* como parte da linhagem histórica de técnicas artísticas, sugere que a réplica por contacto constitui uma imagem dialética que está tanto relacionada ao contacto com uma “origem” quanto à perda desta mesma origem, bem como as marcas produzidas pelo pé na areia — que estão relacionadas ao contato (um pé afundando na areia) tal como à perda (a ausência do pé em sua impressão) — complicando as noções de originalidade, autenticidade e presença (p.18).

O gesto de contacto entre o látex, utilizado por Asta e Jorge, e os edifícios históricos é o instante no qual se coagula a semelhança, o momento

de gênese de uma forma análoga. Uma impressão é sempre uma impressão “de algo”, um dispositivo técnico que faz referência, duplica e contém as singularidades, os traços, atributos e mensagens de sua forma progenitora, como uma cópia carnal e tátil. É também no contacto de um corpo com o outro que se produz a diferença. A impressão inverte as memórias retidas na matriz, vira-a ao avesso, dá forma (e informa) a ausência. O convexo torna-se côncavo, o côncavo resulta no convexo, a camada superficial pouco aderida a um se adere ao outro corpo, resultando numa contradição entre uma semelhança que é, porém, sempre diferente. Distanciada da imitação figurativa, que reproduz oticamente uma versão atenuada de seu modelo e hierarquiza o original e a reprodução, a impressão por contacto direto com o real resulta numa transmissão física da forma progenitora (Ibid, p.53), que é tanto cópia como original, tanto uma representação do que dá vida às “coisas históricas” quanto uma coisa em si mesma.

Além das contradições de semelhança e diferença inerentes à réplica por contacto, outro paradoxo que levanta é a distinção entre o vestígio e a marca. O fino tecido que dá visibilidade ao vazio e a poeira, resultante do procedimento técnico de impressão, torna os vestígios do tempo que atuaram nos edifícios históricos uma marca física duradoura. Ou seja, *Berlin Fassaden* e *Ethics of Dust*, também são um ato experimental de preservação dos edifícios históricos, porém, envolvem a ambivalência de registrar os monumentos e cristalizar o seu tempo presente (como uma acumulação de passados) e visibilizar o que é coberto e apagado pela preservação convencional.

Desse modo, os trabalhos dos artistas manifestam uma crítica tanto conceptual quanto técnica à preservação, ao exibirem as múltiplas camadas físicas, as presenças e ausências trazidas pela catástrofe e contaminação e conservarem o que é indesejado da cultura material manifestado na contra-forma dos edifícios. Os artistas não replicam uma noção contida, de formas acabadas e inertes, típica da preservação, mas se unem às forças que trazem à tona a forma (Ingold, 2010), aos processos de formação e transformação que dão vida às coisas para além de objetos culturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconsiderações aos quadros epistemológicos e de intervenção da preservação patrimonial convencional vêm sendo feitas no que tange as subjetividades, intangibilidades e tangibilidades da cultura material. Com referência às obras *Berlin Fassaden* e *Ethics of Dust*, dos artistas Asta Gröting e Jorge Otero-Pailos, esse artigo procurou delinear as novas abordagens, questionamentos e contra narrativas que estes projetos artísticos trazem à cultura material. Ao conceituarem o vazio e a poeira como elementos mais do que destrutivos, mas constitutivos das histórias que atravessam os edifícios históricos, as obras artísticas performam uma crítica conceptual e técnica à preservação. Por um lado, os enuncia como elementos culturais que ressignificam as narrativas históricas e, por outro, através da réplica por contacto, produzem uma imagem dialética à usual noção de autenticidade, originalidade e presença, características da preservação, registrando as escolhas e negociações que vêm sendo realizadas como parte de uma noção estável e ideal do passado.

Berlin Fassaden e *Ethics of Dust* olham para edifícios oficializados e “trabalhados” como patrimónios que têm sido sujeitos a projetos de requalificação e limpeza para mantê-los e cristalizá-los como dispositivos mnemónicos. Com base no pensamento de Tim Ingold, os trabalhos de Asta Gröting e Jorge Otero-Pailos tornam visíveis as forças que dão forma e vida às “coisas” históricas, em oposição à fixação da cultura material como objetos inertes e estáticos temporalmente. Ao reinserirem o que é indesejado estética e epistemologicamente pela preservação no debate cultural, trazem à tona os custos do trauma do pós-guerra e do Antropoceno como uma ressignificação do passado no presente. Ou seja, os artistas apontam uma dimensão existencial e material do passado que é vivenciada, modificada e marcada no presente como contra narrativas tangíveis da passagem do tempo que ficam marcadas na pátina/superfície das arquiteturas históricas.

Seguindo a conceituação de Didi-Huberman sobre a *empreinte*, como um dispositivo técnico que envolve a produção de uma marca pelo contacto entre um corpo e uma superfície, a réplica dos edifícios históricos

“impressos” pelos trabalhos de Asta Gröting e Jorge Otero-Pailos também sintetizam, concomitantemente, a semelhança e a diferença de suas matrizes. *Berlin Fassaden* e *Ethics of Dust* proporcionam uma imagem dialética às técnicas preservacionistas que, ainda que preservem algo das arquiteturas a que fazem referência, registam a marca do que é ausente, invisível e invisibilizado pelas representações dominantes de passado. ❶

REFERÊNCIAS

- DeSilvey, C. (2017). *Curated Decay: Heritage beyond saving*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gröting, A. (2019). *Berlin Fassaden*. KooZA/rch. Retrieved January 12, 2022, from <https://www.koozarch.com/interviews/berlin-fassaden/>.
- Harrison, R. (2013). *Forgetting to remember, remembering to forget: late modern heritage practices, sustainability and the 'crisis' of accumulation of the past*, *International Journal of Heritage Studies*, 19:6, 579–595, DOI: 10.1080/13527258.2012.678371.
- Holtorf, C. (2006). *Can less be more? Heritage in the age of terrorism*, *Public Archaeology*, 5:2, 101–109, DOI: 10.1179/pua.2006.5.2.101.
- Holtorf, C. (2012). *The Heritage of Heritage*, *Heritage & Society*, 5:2, 153–174, DOI: 10.1179/hso.2012.5.2.153.
- Didi-Huberman, G. (2008). *La ressemblance par contact*. Paris: Minuit.
- Ingold, T. (2010). “Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais”. Trad. Leticia Cesarino. *Horiz. antropol.* v.18 n.37 Porto Alegre Jan./Junho 2012.
- Levy, D. (2016). *Berlin Facades: The Archaeological Metaphor*. In Andreas Fiedler (Ed.) *BERLIN FASSADEN*. Sternberg Press.
- Lowenthal, D. (1989). *Material Preservation and Its Alternatives*. *Perspecta*, 25, 67–77. <https://doi.org/10.2307/1567139>.
- Muñoz-Viñas, S. (2004). *Contemporary theory of conservation*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Otero-Pailos, J. (2007). *Conservation Cleaning / Cleaning Conservation*. *Future Anterior: Journal of Historic Preservation, History, Theory, and Criticism*, 4(1), ii–viii. <http://www.jstor.org/stable/25834994>.
- Otero-Pallos, J., Langdalen, E., & Arrhenius, T. (Eds.). (2016). *Experimental preservation*. Zürich: Lars Müller Publishers.
- Pant, M. (2017). *The Impulse to Remember: Thoughts on the Conservation of World War II Ruins in Germany*. In Katharina Weiler and Niels Gutschow (Eds.). *Authenticity in Architectural Heritage Conservation: Discourses, Opinions, Experiences in Europe, South and East Asia*, 115–25. Springer International Publishing.
- Rieger, B. (2017). *As cicatrizes da cidade*. Tagesspiegel.
- Riegl, A. (1982). *The modern cult of monuments: Its character and its origin*. (Oppositions, 25, 21–51.). Cambridge Mass.: MIT Press.
- Sandler, D. (2011). *Counterpreservation*, *Third Text*, 25:6, 687–697, DOI: 10.1080/09528822.2011.624343.

ENSINO ARTÍSTICO
EM MOÇAMBIQUE
— POLÍTICAS E
ABORDAGENS
CURRICULARES
DE EDUCAÇÃO
ARTÍSTICA
NOS SUBSISTEMAS
DE EDUCAÇÃO

**ART EDUCATION IN MOZAMBIQUE –
APPROACHES TO ART EDUCATION POLICIES AND
CURRICULUM IN EDUCATION SUBSYSTEMS**

Victor Filipe Sala

Victor Filipe Sala

Moçambique, 1967

victorfsala@gmail.com

Doutorando em Educação Artística na FBAUP com o tema: "Educação Artística em Moçambique – Os Desafios Contemporâneos de uma Investigação no contexto Moçambicano". Mestre em Gestão de Educação na Universidade de Perth – Austrália. Licenciado em Artes e Design pelo Colégio de Loughborough da Inglaterra. Director da Escola Nacional de Artes Visuais (2003 a 2010). Director da Faculdade de Artes no ISArC-Instituto Superior de Artes e Cultura – Moçambique (2010–2017), onde é Investigador/Docente de Artes Visuais e Design. Coordenou vários projetos nacionais e internacionais de intercâmbio artístico-cultural. Fundador e Director da Associação Cultural MoNo – Moçambique.

PhD candidate in Arts Education at FBAUP with the theme: "Arts Education in Mozambique – The Contemporary Challenges of Research in the Mozambican Context". Master in Educational Management at Perth University – Australia. Post-Graduate in Education at Huddersfield University – UK. Degree in Arts and Design at Loughborough College – UK. Director – National School of Visual Arts – Mozambique (2003–2010). Dean Faculty of Arts at ISArC-Higher Institute of Arts and Culture – Mozambique (2010–2017). Researcher/Teacher of Visual Arts and Design. Founder/Director of MoNo Cultural Association – Mozambique.

RESUMO

Este trabalho, no qual a base de pesquisa é teórica, assentando na leitura, interpretação, análise de artigos e documentos relacionados com o tema em discussão, pretende fazer uma incursão focada nas políticas e abordagens curriculares de educação artística nos subsistemas de educação, no contexto do ensino público Moçambicano tendo em vista os desafios do ensino técnico profissional trazidos pela nova lei do SNE–Sistema Nacional de Educação nº 18–2018 28 Dezembro _ SNE–MEPT Moçambique, aprovada a 15 de Novembro de 2018 que está sendo implementada desde o ano de 2019. “Sabe-se que o sistema de educação técnico-profissional Moçambicano é oferecido sobretudo por escolas públicas e centros de formação administrados pelos diferentes ministérios” (Chicava, 2018,). Em que medida foram ou estão a ser criadas condições adequadas para a materialização da nova lei do SNE nas escolas técnicas profissionais para o sucesso da nova lei? Estarão, as escolas alinhadas com as decisões tomadas pelas instituições de tutela? No que diz respeito à sustentabilidade das políticas implementadas, tal como sugere Meigos (2018, p.42) ao citar Hall (1994), estará a viabilidade económica, política e administrativa encontrada para que as novas ideias e paradigmas prevaleçam? Considerando o facto do SNE ser abrangente a outras áreas (geral, industrial, agrícola, pecuária, etc.) como funciona o sistema de formação de professores para o ramo da educação artística e qual é o seu impacto na Escola Nacional de Artes Visuais–ENAV, pelo seu historial e espaço na sociedade Moçambicana?

ABSTRACT

Based on a theoretical research (in a first phase) that relies on the reading, interpretation, and analysis of articles and documents (ministerial diplomas, decrees, strategic plans, etc.) related to the topic under discussion, our work focuses primarily on the policies and curricular approaches to art education within the educational subsystems in the Mozambican public education, in view of the challenges brought by the new law of the national education system (Law no. 18-2018 28, December, SNE-MEPT Mozambique), approved on November 15th, 2018, that has been implemented since 2019, regarding technical vocational education. It is clear that the Mozambican technical-vocational education system is chiefly offered by public schools and training centers run by the different ministries (Chicava, 2018). To what extent were or are appropriate conditions being created for materializing the new SNE law in technical-vocational schools so that the new law is successful? Tavares and Santiago (2011), cited by Macamo (2015), state that success is conceived as the ratio between what is intended to be achieved (objectives) and what has actually been achieved (results). Are the schools aligned with the decisions taken by policy makers? Or, on the other hand, are the schools/centers/training institutes prepared for implementing the policies (particularly of the new Law no. 18/2008)? As Meigos (2018, p.42) suggested when quoting Hall (1994) regarding to the sustainability of implemented policies, is the economic, political and administrative viability considered for the new ideas and paradigms to prevail? Considering the fact that the SNE covers other areas (general, industrial, agricultural, livestock, etc.), how does the teacher training system for art education works, and what is its impact particularly for the National School of Visual Arts-ENAV, due to its history and space in Mozambican society?

INTRODUÇÃO

Uma breve abordagem sobre a complexidade da história de educação deste jovem país com 47 anos de independência, conquistada em 1975 mas, com experimentações a vários níveis, com avanços e recuos e, fustigado por todo tipo de adversidades políticas, climáticas, socioeconômicas, etc.

Moçambique, independente apenas em 1975, é um caso particular no continente africano em plena transformação. Como país, ainda constrói o seu próprio sentido nacional, trilhando os seus primeiros passos para se afastar do contexto social herdado pelo colonialismo: pobreza profunda e extensa; fraqueza da consciência nacional; desestruturação das camadas sociais; modos de vida hesitantes entre o novo e a religiosidade/tradição; populações confundidas perante os desafios do desenvolvimento, da modernidade e da globalização. O desenrolar de uma guerra iniciada logo após a independência estabeleceu uma situação adversa que favoreceu e desculpou, durante muito tempo, o retardar dos resultados sonhados e desejados. No entanto, o país vai-se edificando, escolhendo caminhos controversos, promovendo profundas e inevitáveis alterações no seu tecido social, gerando grande *turbulência social e cultural*. (Paiva, 2009, p.68)

O perfil da educação em Moçambique tem sido redefinido em função da necessidade de organização social e de trabalho. A política educacional articula-se na sociedade onde se pretende implementar de acordo com o contexto e conjuntura política, com a salvaguarda de que a sua estruturação possa responder a diferentes demandas socioculturais, económicas, políticas, formar cidadãos capazes de contribuir para melhoria da sua vida, da sua família, da sua comunidade e do país. Este pensamento é defendido por Chicava (2018), Macamo (2018) ou ainda Domingos (2014) nas suas interpretações com base nas leis que vêm sendo publicadas pelas autoridades nacionais, revelando alguma insatisfação nas leis anteriormente aprovadas (Lei nº 4/83 de 23 de Março; nº 6/92 de 6 de Maio). Até porque:

O Subsistema do Ensino Técnico-profissional faz parte integrante da cultura socioeconômica e política de Moçambique. O percurso político, social, cultural e econômico dos moçambicanos reflete-se no subsistema do ensino técnico.

Foram as razões económico-sociais e culturais que mantiveram o Ensino Técnico e o seu subsistema. [...] responsável pela condução do ensino Agrícola, o ensino Industrial e o ensino Comercial, até ao novo milénio com a Reforma da Educação Profissional, um

longo caminho percorreu e tem ainda a percorrer o Ensino Técnico Profissional em Moçambique.

Mas foi com a aprovação da Política Nacional de Educação, em 1995, que surge a necessidade de traduzir as intenções políticas para um quadro de ações e transformações através de um Plano Estratégico: PEE I (1999–2003); PEE II (2005–2009); PEEC (2006–2010/11) e PEE (2012–2016). (Pinto, 2013, p.11)

De acordo com Macamo (2018) é desta forma que com a finalidade de reajustar o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequar as disposições contidas na Lei nº 4/83 de 23 de Março às reais condições socioeconômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo, a Assembleia da República publicou a Lei nº 6/92 de 06 de Maio, cujos objetivos eram:

- Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo povo o acesso ao conhecimento científico e desenvolvimento pleno das suas capacidades:
- Garantir o acesso básico a todos cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país, da introdução progressiva da escolaridade obrigatória:
- Assegurar a todos Moçambicanos o acesso a formação profissional:
- Formar o professor como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos:
- Formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica:
- Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes.

Volvidos 26 anos após a introdução e implementação da lei nº 6/92, surge a mais recente lei nº 18.2018.

Contudo, persistem grandes desafios, sobretudo no que diz respeito às abordagens curriculares no ramo da educação artística.

Assim, o presente trabalho pretende analisar as políticas e abordagens curriculares de educação artística nos subsistemas de educação, no contexto do ensino público Moçambicano.

“Sabe-se que o sistema de educação técnico-profissional Moçambicano é oferecido sobretudo por escolas públicas e centros de formação administrados pelos diferentes ministérios” (Chicava, 2018).

Que condições existem nas escolas técnicas profissionais para o sucesso da nova lei? Tavares & Santiago (2011) citados pelo Macamo (2015) referem que o sucesso é concebido como razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados). Estarão, as escolas alinhadas com as decisões tomadas pelas instituições de tutela?

No que diz respeito à sustentabilidade das políticas implementadas, tal como sugere Meigos (2018, p.42) ao citar Hall (1994), estará a viabilidade económica, política e administrativa encontrada para que as novas ideias e paradigmas prevaleçam? Considerando o facto do SNE ser extensivo à outras áreas (geral, industrial, agrícola, pecuária, etc.) qual é a situação da formação de professores para o ramo da educação artística e qual é o seu impacto particularmente para a Escola Nacional de Artes Visuais-ENAV, pelo seu historial e espaço na sociedade moçambicana?

OS SUBSISTEMAS DE EDUCAÇÃO NO QUADRO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL >ECOS DA REFORMA DO ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL<

assim sendo, este novo século (XXI), inicia-se com o ressurgimento do Ensino Técnico-Profissional, o qual passou pela preparação de uma nova estratégia do Ensino Técnico-Profissional e pelo início da Reforma da Educação Profissional. (Chicava, 2018, p.89)

É na base dos avanços e recuos dos últimos anos, que o estudo pretende refletir sobre as diferentes fases das políticas e abordagens curriculares de educação artística nos subsistemas de educação em Moçambique.

Esta reflexão baseia-se nas políticas governamentais, institucionais e estreitamente ligadas ao ensino artístico, observando a articulação entre a política e a experiência no processo de ensino artístico nas escolas públicas.

Como refere (Santos, 1999) apesar de serem atribuídos inúmeros benefícios formativos a esta área e de ser consensualmente reconhecida a necessidade de a integrar no currículo dos diversos níveis de escolaridade, em Moçambique, persistem grandes desafios sobretudo no que diz respeito às abordagens curriculares no ramo da educação artística visto que, embora as leis (nº 4/83, nº 6/92) e a recentemente aprovada (nº 18/2018) dediquem um lugar para as artes de forma clara e inequívoca, como essencial na formação

da pessoa, devendo por isso, ter uma forte presença no sistema educativo. Mateus, Damião e Festas (2012).

Todavia, não é o que os planos curriculares desenhados a partir da nova lei nº 18/2018 na realidade nos apresentam, legitimando as suspeitas e desconfortos demonstrados pelos defensores de uma educação artística mais presente e forte nos subsistemas de educação.

Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem um sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (Ana Mae Barbosa, 2008, p.21. Citado por Paiva, 2009, p.169).

O Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (PEETP) 2012–2016 era parte integrante do Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012–2016, que foi estendido até 2019. No quadro da nova estrutura do governo em vigor desde 2015, a tutela do Ensino Técnico Profissional (ETP) passou do extinto Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) para o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP).

De acordo com o Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP–PEETP 2018–2024) esta mudança da tutela não foi uma mera transferência de tutela institucional, mas tem como pressupostos dois aspectos interligados: integrar o ETP nas outras áreas tecnológicas e científicas geridas pelo mesmo Ministério e criar melhores condições para responder aos crescentes desafios da demanda de competências profissionais requeridas pelo mercado de trabalho, em expansão e mais aberto à internacionalização. Mais adiante, o MCTESTP–(PEETP 2018–2024), explica que, por razões acima referidas, foi necessário elaborar um novo Plano Estratégico de referência para o período 2018 e 2024.

Das alterações trazidas pela nova lei nº 18/2018 ao Sistema Nacional de Educação, destacam-se as seguintes:

- Introdução da educação pré-escolar;
- O ensino primário em seis classes;
- O ensino básico obrigatório gratuito de nove classes;

- O ensino secundário de seis classes;
- O ensino à distância como modalidade do ensino secundário e superior;
- O perfil de ingresso para formação de professores;
- A Educação inclusiva em todos os níveis de ensino;
- A educação vocacional.

De acordo com o novo modelo em implementação desde 2019, o I ciclo, de 1ª a 3ª classe, tem as disciplinas de Português, Matemática, e Educação Física, mas não tem disciplinas de educação artística. Para o desenvolvimento das competências artísticas, a disciplina da língua Portuguesa passou a integrar as competências de Educação Visual, Ofício e Educação Musical.

O II ciclo compreende a 4ª, 5ª e 6ª classe. Na 4ª classe o aluno terá seis disciplinas, nomeadamente Português, Língua Moçambicana, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Educação Física, não existindo disciplina de educação artística. Para o desenvolvimento das competências artísticas, a disciplina da língua Portuguesa passou a integrar as competências de Educação Visual, Ofício e Educação Musical. Na 5ª e 6ª classe o aluno terá sete disciplinas, nomeadamente: Português, Língua Moçambicana, Matemática, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Educação Visual e Ofícios e Educação Física. Nestas classes as disciplinas de educação artística aparecem de forma objectiva na carga horária, com três tempos semanais.

A apresentação do grupo de trabalho de Moçambique no *VII Encontro Internacional Sobre Educação Artística*, que teve lugar em São Vicente, Mindelo-Cabo Verde, Outubro de 2021, assume dois posicionamentos. Por um lado, um relato de um verdadeiro sucesso logo após a independência com vários movimentos no campo das artes e, por outro lado, os enormes desafios que hoje, as instituições ligadas à Educação Artística enfrentam.

No nosso país, o reconhecimento da importância da educação estética e artística contrasta com a sua esbatida presença no currículo, situação inquietante, tanto mais se convocamos os objetivos traçados para esta área no plano internacional, centrados na apreciação crítica, na compreensão do património cultural, no desenvolvimento da expressão individual e da criatividade (Comissão Nacional da UNESCO, 2006). Neste cenário destaca-se como uma mais-valia o Programa de ensino e o Plano de formação de professores em que nos detivemos, uma vez que neles se insiste na desejável integração das artes no desenvolvimen-

to curricular, na proximidade às escolas e aos professores, bem como na importância de se envolverem instituições de caráter cultural no propósito educativo em questão. (Mateus, Damião e Festas, 2012, p.11).

O ensino pré-escolar ou educação pré-escolar (crianças dos 0 aos 5 anos), antes gerido pelo Ministério do Gênero e Ação Social, passou, no âmbito da nova lei do sistema de educação aprovado em 2018 (lei nº 18/2018), a ser um dos subsistemas de educação gerido pelo Ministério da Educação. Este subsistema, no qual uma das áreas de ensino é a expressão e comunicação que inclui disciplinas de artes visuais (desenho, pintura, trabalhos manuais) e artes cênicas (teatro, canto e dança), abrange apenas 2% de crianças em todo o país que deveria frequentar o ensino pré-escolar.

Ainda que, com a inclusão deste nível de ensino no subsistema de educação, haja esperança de que gradualmente e, de acordo com as condições criadas, se expanda a todo território nacional, o grau de dificuldades a vários níveis como seja, a falta de recursos (humanos e materiais), coloca sérias dúvidas no sucesso destas iniciativas.

Podemos dizer que um dos grandes desafios de momento é encontrar uma forma que garanta, por um lado, a integridade do sistema; por outro, criando a flexibilidade necessária mediante o estabelecimento de um sistema de financiamento e seriedade adequado. Tomando em conta que o ensino primário, em nível das autarquias, deve ser assumido como responsabilidade dos Conselhos Municipais, esta oportunidade pode ajudar a alavancar a reconfiguração que se pretende no sistema. (Macamo, 2015, p.27).

Relativamente ao ensino primário obrigatório para crianças a partir dos 6 anos de idade, as políticas orientam também para o ensino de educação artística. Durante vários anos de implementação do subsistema de educação, foram feitos vários estudos que resultaram na introdução de um novo currículo que entrou em vigor em 2004. O ensino secundário não fugiu à regra das constantes alterações e foi afetado negativamente no que diz respeito à Educação Artística pelas mudanças feitas no ensino primário. Destaque para a redução significativa das disciplinas e, ou carga horária do ramo artístico. A Educação Visual que constava no modelo anterior em todo ensino secundário, foi retirada da 11ª e 12ª classes. As artes cênicas que, também eram leccionadas em todas as classes, no novo currículo estão apenas na 11ª e 12ª classes, apenas.

Até que ponto o ensino das artes é efetivo? Que caminhos ou alternativas devem ser tomadas?

Os estudos (INDE-Instituto Nacional do Desenvolvimento de Educação, 1990) que têm sido feitos apontam para a fraca implementação dos planos curriculares apontando-se como motivos, a falta de recursos em termos de professores qualificados e materiais adequados. Para colmatar essas dificuldades, o Ministério da Educação apontou como soluções: o uso de materiais alternativos no lugar dos materiais convencionais.

Será, esta a verdadeira solução para reanimar, motivar e resgatar a paixão e crença pelas artes nas escolas?

De acordo com Macamo (2015, p.5), os conceitos de sucesso e insucesso são complexos e o significado que lhes é atribuído é diverso, dependendo dos intervenientes educativos. Assim sendo, o insucesso escolar pode traduzir-se pelo não alcance do nível de aprendizagem preconizado nos programas de ensino. Interessa aqui fazer um paralelismo com o que se verifica no campo da Educação Artística. Para além dos programas educativos, no caso os currículos não animadores, temos a situação de professores não qualificados nem implicados com matérias artísticas; escolas pouco preparadas com ações artísticas e, desarticulação entre os intervenientes educativos e os “*decision makers*”, desenhadores das políticas.

Policy is concerned with who influences whom in the making of policy, and how that happens. (Walt, 1994).

Tavares & Santiago (2011) citados pelo Macamo (2015, p.6) referem que o sucesso é concebido como razão entre o que se pretende conseguir (objetivos) e o que efetivamente se conseguiu (os resultados). Estarão, as escolas alinhadas com as decisões tomadas pelas instituições de tutela no quadro da nova lei? Ou por outra, estarão as escolas/centros/institutos de formação preparados para a implementação (particularmente da nova lei nº18-2018)? No que diz respeito a sustentabilidade das políticas implementadas, tal como sugere Meigos (2018, p.42) ao citar Hall (1994), estará a viabilidade econômica, política e administrativa encontrada para que as novas ideias e paradigmas prevaleçam?

Sendo o Ensino Técnico-Profissional Muhacha (2020), uma compo-

nente importante do Sistema Nacional de Educação que tem por missão garantir aos cidadãos o acesso a uma formação científico-técnica, altamente qualificada, para responder às necessidades do desenvolvimento económico e social, a estratégia de desenvolvimento do Ensino Técnico Profissional é parte integrante do Plano Estratégico de Educação. Nela se identificam as opções e ações prioritárias de intervenção do Governo e seus parceiros internos e externos, visando ajustar a formação técnico-profissional aos desafios do desenvolvimento económico do país.

A aposta do governo atual como refere Macamo (2015, p.28) *é, de forma clara e inequívoca*, o desenho curricular baseado em competências pois permite também, que os estudantes obtenham retorno imediato sobre o que estão efetivamente a aprender e percebam com mais clareza, a importância

destas competências para a sua vida pessoal e profissional. O ensino baseado em competências, por ser normalmente mais dispendioso do que o ensino baseado em objetivos de aprendizagem, trouxe um desafio adicional para as escolas, que é o desafio da sustentabilidade. Esta sustentabilidade pode ser alavancada pela oferta de serviços ao mercado, o que tem um triplo papel: por um lado, formar a escola a transformar-se num centro produtivo, condição necessária para um provedor de ensino baseado em competência; por outro, gerar receitas para a escola e, ainda, permitir testar a relevância das competências através da oferta de serviços ao mercado, que assentam nessas mesmas competências.

Esta leitura não só é válida como também, conhecem-se escolas técnicas (no ramo industrial, agrícola e comercial) que estão a implementar o sistema, restando saber-se dos resultados obtidos. Contudo, de acordo com Chicava (2018) há que ter em conta que a educação profissional ancorada em competências e de qualidade implica uma série de mudanças e de investimentos radicais em relação à situação atual deste subsistema de educação. Essa reforma requer grandes investimentos, tendo em conta que a situação orçamental do país é de dependência externa. Esse fator alia-se ao fato de o Governo não dispor de meios para investir num tipo de educação adequada para o seu povo. Ficando a critério dos investidores externos o poder de imposição.

O desenvolvimento do país em todas as vertentes depende de vários fatores, conforme salienta Reis (2013), dentre os quais a qualidade de ensino

e aprendizagem assegurado pelo professor. Neste contexto, a gestão de professores, desde a sua formação até ao exercício das suas funções é importante e deve ser acompanhada e merece toda a atenção. Reis (2013) salienta ainda que, dentre os vários fatores que contribuem para a relevância e qualidade do processo de ensino-aprendizagem consta o professor qualificado, consciente, criativo e motivado de modo a atingir as metas estabelecidas pela política e programa do governo. Por sua vez, Marra & Vieira (2011), nas suas análises à situação do professor em Moçambique, referem que a relação que tem sido estabelecida pela sociedade Moçambicana entre a qualidade do ensino no subsistema em referência e a formação inicial dos respectivos professores é negativa, na medida em que os professores têm revelado lacunas decorrentes do domínio insatisfatório e transmissão inadequada de conteúdos. Enquanto Marra (2011) no seu estudo do caso sobre a situação do professor em Moçambique, enumera os principais problemas identificados no Plano Estratégico de Educação e Cultura (2006–2010/11) dentre eles: a) Formação de Professores de curta duração e programas de formação para professores do ensino secundário geral longos; b) Desmoralização dos professores em relação a salários baixos e muitas vezes pagos com meses em atraso, e também face a dificuldades de progressão na carreira docente; c) falta de articulação entre as instituições de ensino superior ligadas à educação na resolução dos problemas da qualidade do ensino geral; d) desequilíbrio sistemático entre as componentes teóricas e; e) Políticas pouco sustentáveis de formação inicial de professores.

Na ótica de Muchangos (2009), a formação de professores e técnicos de educação em Moçambique é uma questão política, social e vital para o desenvolvimento do país. Ainda na perspectiva do nosso autor, o sucesso no combate à pobreza, no desenvolvimento científico e cultural depende, em grande medida, do nível de formação de quadros pedagógicos bem preparados. (Agibo & Chiscote, 2015, p.8)

Em plena concordância com as lacunas graves sobre a situação do professor em Moçambique acima referidas, o Plano Estratégico de Educação 2020–2029 (PEE 2020–2029), aponta vários fatores que considera de suma importância para a formação de professores. Dados das recentes avaliações realizadas pela JICA – Agência de Cooperação Internacional do Japão e pela

Associação Progresso (PEE 2020–2029, 2020), revelam que os formadores apresentam lacunas, no que tange ao domínio das matérias curriculares, assim como das estratégias metodológicas que deverão nortear o seu desempenho em aula.

Assim, avança o PEE 2020–2029 que, para assegurar uma boa formação dos futuros docentes, o Sector irá promover ações regulares de capacitação e reciclagem de formadores. Outrossim, é a adoção de medidas de contratação de novos formadores que assegurem que estes sejam competentes para leccionar nos IFP (Institutos de Formação de Professores).

O Ensino Secundário Geral Moçambicano é ministrado por professores cuja formação inicial é oferecida principalmente pelas instituições do ensino superior, nomeadamente a Universidade Eduardo Mondlane e a Universidade Pedagógica de Maputo.

De acordo com o PEE 2020–2029, atualmente, não existem instituições especialmente dedicadas à formação de formadores de professores. Estes são graduados do Ensino Superior, sem formação específica para o exercício da função que lhes cabe. Também não existe um sistema de formação em exercício, contínuo, dos formadores, o que contribui para o seu fraco desempenho.

Neste contexto problemático, pensamos ser legítima a necessidade de compreender potencialidades e constrangimentos da formação dos professores, do ponto de vista dos seus atores. Será que prepara os futuros professores para serem profissionais reflexivos? Será que promove competências para um ensino centrado no aluno, no quadro do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia, entendida como capacidade de gerir a sua própria aprendizagem, e que consagre as relações de interdependência entre professor e aluno? (Vieira, 1998, p.34, citado por Marra & Vieira, 2011, p.2)

Neste sentido, importa melhorar a articulação entre as Universidades e o MINEDH, de modo a responder às necessidades de formação dos formadores de professores, provendo, desse modo, quadros qualificados para as instituições de professores. (PEE 2020–2029, 2020).

Perante este cenário bastante complexo, não restam dúvidas dos grandes desafios que requerem, primeiro que tudo, um plano muito bem definido e articulado entre todos os sectores da sociedade interessados nesta matéria.

Contudo, no presente estudo, embora seja inevitável abordar questões de formação de professores do ensino geral, até pela prevalência de estudos já realizados comparativamente aos estudos sobre formação de professores para a educação artística em Moçambique, o principal objetivo deste trabalho passa por analisar a situação do professor da área artística.

(...)...num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, [...]...a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas. (Mbuyamba, 2006) citado por Reis (2012, p.15).

Qual é a experiência dos outros países no que concerne à educação artística? Estará Moçambique a par do que acontece nos outros cantos, particularmente em países considerados irmãos?

Como quer que seja, não é de todo razoável pretendermos que a escola transforme os alunos apenas em licenciados, com vastos conhecimentos científicos e em grande parte de teor meramente académico; será razoável igualmente considerá-la como um local onde possam explorar os seus gostos e ambições noutros campos, nomeadamente na área artística — sem que tal signifique, naturalmente, que esta área não desenvolva os seus conhecimentos científicos-acadêmicos. (Reis, 2012, p.13)

Reis (2012) salienta no seu estudo sobre esta matéria que, na perspectiva de valorização permanente da educação da sensibilidade e da educação estética, muitas foram as iniciativas do Ministério da Educação (Portugal) que se tornaram preponderantes no desenvolvimento das expressões artísticas, na formação de artistas e na investigação científica das ciências das artes. Prosseguindo, Reis (2012) sublinha que nesta ordem de ideias, não basta uma educação voltada para a simples apreensão cognitiva, para o ensino das ciências e da matemática, sendo necessário uma educação que possibilite uma vivência emocional, voltada para a formação do ser. Deste modo, afirma ainda que uma educação em artes possibilita o desenvolvimento equilibrado do ser humano; e sendo objetivo da educação artística o desenvolvimento completo do ser não é sua pretensão substituir a transmissão do saber, já que as duas áreas estão ligadas. Ainda na mesma senda, Reis (2012, p.16) lembra que, na esteira dessas ideias, convém não esquecer que o Roteiro para a Educação Artística reúne um conjunto de orientações

e recomendações gerais que são pertinentes para a promoção da Educação Artística nos diferentes países.

De acordo com Reis (2012, p.16), das principais recomendações dirigidas aos educadores, artistas e diretores de escolas e de entidades formadoras que integram o Roteiro (2006, p.21) destacam-se as seguintes:

- Desenvolver a consciência do público e promover o valor e o impacto social da Educação Artística criando uma procura da Educação Artística e de educadores experientes em artes;
- Proporcionar liderança, apoio e assistência ao ensino e à aprendizagem através das artes;
- Promover a participação activa e o acesso de todas as crianças às artes como componente central da educação;
- Estimular a utilização de recursos humanos e materiais do contexto local, simultaneamente como fornecedores e como conteúdos de qualidade da educação;
- Fornecer recursos e materiais de aprendizagem para ajudar os educadores a desenvolver, utilizar e partilhar uma nova pedagogia rica em conteúdo artístico;
- Providenciar apoio que permita aos praticantes da Educação artística chegar a grupos marginalizados e facilitar a criação de produtos de conhecimento inovadores e a difusão desse conhecimento;
- Apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, dos artistas e dos trabalhadores sociais com vista a fomentar entre os profissionais o apreço pela diversidade cultural e permitir-lhes desenvolver entre os seus estudantes um potencial de criação, de espírito crítico e de inovação;
- Favorecer e promover o desenvolvimento de práticas artísticas através de meios digitais;
- Criar, quando não existem, centros culturais e outros espaços e equipamentos de educação artística para os jovens.

Deste olhar sobre Educação Artística (fora de Moçambique) e o que está plasmado nos recentes planos estratégicos das instituições nacionais Moçambicanas, consta-nos que, entre as leis desenhadas e aprovadas e a materialização/implementação das decisões nesta matéria, existe um enorme fosso. Os programas curriculares nos subsistemas de ensino, não

refletem, nem de longe, o que é recomendado e, mundialmente reconhecido do valor e pertinência da educação artística na sociedade Moçambicana.

O CASO DA ESCOLA NACIONAL DE ARTES VISUAIS–ENAV

O Ensino Técnico Profissional em 2017 era constituído por uma rede de 171 instituições, distribuídas em públicas (68), semi-públicas (38) e privadas (65). As instituições públicas são tuteladas pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional.

A Escola Nacional de Artes Visuais–ENAV, é a única instituição do ensino técnico profissional pública de nível médio que lecciona cursos do ramo das artes visuais, nomeadamente: Artes Gráficas, Têxteis, Cerâmica e Artes Visuais e, está subordinada ao Ministério da Cultura e Turismo.

Um olhar atento às leis e os diferentes modelos que vão sendo testados ao longo dos últimos anos, incluindo, na nossa maneira de ver, o muito bem elaborado (PEE 2020–2029, 2020), pelo facto de estar destacado no seu objetivo estratégico, a questão da consolidação do sistema de garantia de qualidade da oferta formativa no ETP.

A qualidade é o resultado da adequação dos diferentes fatores que compõem a oferta formativa como o desenvolvimento de qualificações, as competências dos formadores, a adequação das infraestruturas e do equipamento. A aplicação destes critérios de qualidade é um processo gradual e as mudanças necessárias devem ser acompanhadas pelo órgão regulador (ANEP) e provedoras de formação de acordo com os procedimentos estabelecidos. (PEE 2020–2029, 2020).

Esta questão é de extrema importância e faz-nos questionar, por exemplo:

Tendo em conta o percurso que a ENAV teve, desde a sua criação em 1983, com resultados palpáveis (ver o vídeo dos 25 anos da ENAV, 2008) e reconhecidos pelos parceiros, instituições nacionais incluindo a tutela, como foi o caso em que a escola esteve subordinada ao Ministério da Educação e Cultura, qual é o posicionamento do MINEDH, MCTESTP ou mesmo do Ministério da Cultura e Turismo perante ao novo modelo de formação do ETP?

A Educação Artística soube já, pela lucidez e abnegação de muitos professores, numa geografia alargada do nosso planeta, conquistar um lugar no sistema de ensino, onde as aprendizagens se estabelecem para cada aluno, onde a experiência partilhada do “fazer” possibilita ao aluno o conhecimento de si e se oferece à construção de si. (Foucault, 2017, citado por Paiva, 2017, p.175)

Atualmente, a ENAV está subordinada ao Ministério da Cultura e Turismo. Face aos desafios da educação artística em Moçambique, qual é o papel do Ministério da Cultura e Turismo nesta nova realidade?

Que medidas foram tomadas a nível institucional para enquadramento da educação artística na nova realidade?

Na senda das recomendações da UNESCO em matérias de educação artística Chicava (2018, p.94) salienta que o ensino técnico é diferenciado dos outros subsistemas do ensino pela sua função social de: a) assegurar a formação integral dos jovens e trabalhadores preparando-os para o exercício de uma profissão numa especialidade, mas sempre dentro das exigências qualitativas e quantitativas da planificação e do desenvolvimento da economia e da sociedade; b) pela ênfase na formação profissional que consiste em dar aos jovens e [...] uma especialidade e desenvolvendo neles capacidades e hábitos profissionais; c) associar o conhecimento técnico às experiências praticas e à busca de soluções técnicas e tecnológicas; d) vincular as escolas técnicas e institutos com os sectores produtivos; e) pelo carácter terminal da formação, a formação geral e básica confina-se às exigências da educação técnico-profissional, sem perderem a sua estrutura e solidez científicas; os graduados de cada nível incorporam-se prioritariamente nos serviços e na produção.

Fizemos, há anos, um trabalho de pesquisa e verificamos que praticamente 90% dos graduados estão a trabalhar. (Shielt, 2008)

De acordo com Meigos (2018), o Ministério da Cultura e Turismo possui um Plano Estratégico para a Cultura salientando que o Plano Estratégico aponta dez fraquezas institucionais importantes associadas com o sector e, aqui destacamos o da integração inadequada da cultura nos sectores económico e social e nos currículos escolares.

Que ações foram encetadas pelo Ministério da Cultura e Turismo para a promoção e defesa (no caso concreto) da ENAV face aos desafios atuais sobre a educação artística?

A ENAV, promoveu o reajustamento (PDE 2, 2008) na sua missão educativa e cultural à evolução do país, através do seu Plano de Desenvolvimento Estratégico-PDE, mostrando a importância de tornar claros os rumos que a comunidade educativa considera adequados para a promoção do sucesso educativo dos seus alunos e para uma resposta potenciadora de uma integração social dos seus graduados no processo de desenvolvimento do país.

A reforma do ensino geral e do ensino profissional promovida pelo então Ministério da Educação e Cultura (2004) impulsionou e condicionou o esforço da ENAV na redefinição do seu caminho.

Foi um projeto muito bem conseguido e que com apoio de muita gente, a escola nacional de artes visuais conseguiu chegar onde chegou, reforçou algumas das suas vocações iniciais, abriu-se a colaboração internacional que acho muito interessante. Ela já tinha nascido com esta vocação, teve professores de todas as partes do mundo, mas tem hoje também parcerias com escolas várias de diversas partes do mundo que acho que isso é característico de uma escola de arte. (Costa, 2008)

O PDE resultou dum trabalho participado pela comunidade educativa da ENAV e que reajustou o rumo traçado em 2002 às transformações entretanto ocorridas na sociedade moçambicana e, em particular, à evolução verificada e anunciada do ensino geral, profissional e superior. Esta discussão, iniciada em 2007 na ENAV, com a participação de professores de Portugal e Moçambique no quadro do projeto “Identidades” – Movimento intercultural promovido pelos professores e estudantes da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto onde a ENAV, a par das outras instituições de Cabo Verde e Brasil, para além de Portugal, faziam parte.

Das decisões tomadas pelo PDE (2), destacou-se a eliminação dos cursos do nível básico vigentes, supervalorização dos cursos de nível médio com duração de 3 anos, reformulação dos programas e introdução de novos cursos nomeadamente: Curso de Artes Visuais e o Curso de Artes Visuais com formação Psicopedagógico.

A experiência de trabalho de colaboração e parceria com um considerável conjunto de instituições nacionais, portuguesas e de outros países, considerado sempre como um processo de consolidação dos recursos humanos e físicos necessários ao desempenho educativo da ENAV, foi considerada como positiva por todos os intervenientes.

A escola nacional de artes visuais, está a nos permitir acesso para a maior parte do mundo o que é fundamental para nós abrírmos a consciência perante a complexidade da cultura e da arte no mundo. Tem sido fundamental na formação dos nossos alunos, na formação dos nossos professores. Temos experiências diversas que assinalam o crescimento que os professores da nossa casa tiveram e os nossos alunos quando estiveram em Moçambique, na relação que tiveram e intensa com a realidade cultural de Moçambique. (Paiva, 2008)

O sucesso da ENAV relatado pelos vários intervenientes contactos como é o caso do então-director nacional da cultura (Artur, 2008), “são 25 anos em que a ENAV mostrou que há capacidades em termos de gestores de educação de ensino, em termos de administradores, em termos de docentes, em termos de entrega dos jovens na aprendizagem de novos valores e a maneira de fazer coisas. Em 25 anos, a ENAV mostrou aquilo que nós temos dito que a cultura e as artes são uma dimensão importante para o desenvolvimento” é explicado pelo Macamo (2018) “Na escola, a estrutura organizativa existente contribui para o sucesso da mesma, pois, interfere no aproveitamento dos alunos”.

Esta plataforma de cooperação com Portugal também tem proporcionado aos alunos e professores, outros contactos e mesmo tem tido algumas incidências ao nível internacional. Tenho conhecimento, por exemplo, de Noruegueses que estarão envolvidos em projetos com a ENAV e, onde Portugal serve como plataforma para que outros estrangeiros que não falam a língua portuguesa, a partir de Portugal no caso, a partir Porto, de contacto muito estreito com a Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, possam adquirir experiências e criarem sensibilidade maior em relação à atividade que vem desenvolver em Moçambique. (Braga, 2008)

Será que as evidências aqui apresentadas, não são suficientes, primeiro para perceber que, trata-se de uma escola com especificações próprias e daí, não se enquadrar no modelo universalista (sector industrial, agrícola, comercial, etc.)?

Segundo, as propostas apresentadas de modelos para a educação artística são ou foram elaboradas a partir da experiência acumulada na transformação do Ensino Técnico Artístico ao longo dos anos em Moçambique?

A fim de garantir qualidade na reforma, o setor produtivo deve assumir a liderança na definição e aprovação de unidades de competências, das qualificações e programas, oferecer experiências

no local de trabalho e estágios para os estudantes, apoiar na avaliação externa dos estudantes e desenvolver parcerias com os provedores de formação. (PEE 2020–2029, 2020)

Não estaria a ENAV em sintonia com o PEE 2020–2029 (2020), ao discutir, elaborar programas curriculares ajustados ao mercado de trabalho e às necessidades da sociedade no seu plano estratégico?

Um dos exemplos de uma ligação positiva e, reconhecimento do trabalho desenvolvido pela ENAV, foi a aproximação do Ministério da Educação e Cultura (2002), das inúmeras dificuldades que estava a enfrentar no que diz respeito à implementação do currículo de 2004, nas escolas, necessitando, para tal de professores especializados na área da educação artística.

Para suprir dificuldades em matérias ligadas a formação psicopedagógica, o Ministério da Educação e Cultura desenhou um plano de formação em parceria com a ENAV–Escola Nacional de Artes Visuais, que resultou na formação de cerca de 30 graduados em matérias de artes visuais com formação psicopedagógica e distribuídos em todo território nacional para: primeiro–testar o currículo de 2004 mas também para capacitarem os professores do ensino primário baseando–se na formação adquirida na ENAV.

O esforço que foi feito desde o início está a ver–se. Nós realmente encontramos os nossos alunos graduados a trabalhar, não apenas os de gráficas mas, os outros também noutra tipo de instituições e isso significa que o trabalho que foi feito tem a sua aplicação. (Teixeira, 2008)

Perante os grandes desafios que persistem no sector da educação artística não seria vantajoso, o resgate de iniciativas bem sucedidas tal como foi a formação e capacitação de professores em parceria com a ENAV, reintrodução das disciplinas artísticas no segundo ciclo do ensino secundário para permitir que (por exemplo) os graduados do nível médio possam estar melhor preparados para ingressarem no ensino superior?

Sendo a educação artística uma área específica que requer não apenas domínio do professor para motivar o aluno, mas que o aluno demonstre interesse em matérias das artes. Que bases têm os alunos que são formados nas instituições de formação de professores?

A Universidade Pedagógica forma professores para leccionarem as disciplinas de Educação Visual e Geometria Descritiva no Ensino Secundário.

Alguns desses professores são afetos nas Instituições de Formação de Professores do Ensino Primário, IFP (Institutos de Formação de Professores) e EPF (Escolas de Professores do Futuro) para leccionarem as disciplinas de Educação Visual e Ofícios e Metodologias de ensino de Educação Visual e Ofícios.

Uma parte dos formadores das instituições de formação de professores do Ensino Primário são os graduados da ENAV que foram recrutados e capacitados em 2002 para coordenarem a capacitação de professores do Ensino Primário, a nível nacional, no domínio de Educação Visual e Ofícios, que mais tarde frequentaram a UP.

No que diz respeito à integração da ENAV no novo modelo, terá existido um verdadeiro debate das propostas? Ou será mais “fácil” copiar modelos que se alheiam à realidade moçambicana em termos de saberes, conteúdos e valores e que de uma forma indireta/direta são impostos pelo processo da globalização?

Sentimentos misturados

As emoções vivenciadas e descritas pelos (in)sucessos do projeto *Identities*, avaliando pelas distintas realidades das instituições Moçambicanas, envolvidas no projeto ao longo dos anos, colocam-me numa situação de sentimentos misturados. **Sinto!**

Se por um lado, a descrição das atividades, o envolvimento intenso das diferentes instituições e individualidades, a participação ativa da classe política e empresarial, a forte aceitação das diferentes comunidades, etc. revela que houve, seguramente muito mais ganhos com o projeto, por outro lado, a situação atual destas mesmas instituições, indica-nos que reina incertezas quanto, não só ao futuro dos projetos anteriormente iniciados e implementados (com indicadores que mostram sucesso), como quanto a sua validação e credibilidade. **Sinto!**

Partindo do pressuposto de que, nenhuma das ações levadas a cabo no âmbito do projeto *Identities*, foi alheia aos olhos das autoridades governamentais (ver PDE da ENAV), comunitárias, institucionais, etc. como se justifica o cenário atual? **Participei!**

Que respostas se pode ter, quanto aos recentes cenários? Estaremos a testemunhar descontinuidade das ações anteriormente levadas a cabo? **Pergunto!**

Será falta de diálogo entre os que chegaram depois para com os que lá estavam, antes? **Sinto!** (Sala, 2021, p.263)

CONSTATAÇÕES

Há muito receio nas medidas sucessivas que são introduzidas por muitos governos no sistema de ensino, correspondendo a um medo de que mesmo a fragilidade da Educação Artística aprisionada nas rotinas e na burocracia do sistema escolar, não sejam suficientes para estancar o desenvolvimento do ato educativo como um exercício de liberdade, como um lugar de afetação à vida. (Paiva, 2009, p.176)

Os vários estudos feitos, ao longo dos últimos anos (pós-independência), indicam para uma tendência de uma preocupação cada vez maior do(s) governo(s) na busca de soluções para os variados e complexos problemas que enfermam o sistema nacional de educação moçambicano com maior ênfase para a Ensino Técnico Profissional (onde se insere a educação artística) contudo, persistem grandes desafios, sobretudo no que diz respeito às abordagens curriculares no ramo da educação artística.

- Redução das disciplinas assim como das cargas horárias, na educação artística;
- Integração inadequada da cultura nos sectores económico e social e nos currículos escolares;
- Falta de professores qualificados e implicados em matérias de educação artística;
- Descontinuidade de ações positivas e de sucesso, anteriormente levadas a cabo pelas instituições de ensino artístico;
- Pouco investimento/aposta em educação artística;
- Falta de acompanhamento e articulação das instituições entre a tutela e as instituições de ensino artístico.

O Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (2018–2024), definiu como objetivo geral: expandir o acesso e aumentar a qualidade do Ensino Técnico-Profissional, visando a empregabilidade dos graduados e contribuir para o desenvolvimento sustentável do País, tendo como visão, um ensino técnico-profissional de excelência, relevante, inclusivo que contribua para o desenvolvimento sustentável, que atenda as necessidades do sector produtivo e que seja uma referência a nível regional. Plano bem definido e claro nas suas intenções. Contudo, por ignorar totalmente as dificuldades do sector da educação artística, está aberta a possibilidade de mais um insucesso na sua implementação. ⑩

REFERÊNCIAS

- Agibo, J. M. & Chicote, M. L. L. (2015). *Modelos de Formação de Professores em Moçambique: Uma análise no processo histórico*. USP. Brasil.
- Artur, D. R. (2008). *Depoimento no âmbito dos 25 anos da ENAV*. Disponível em vídeo (enav 25 anos). Maputo.
- ATAS do Congresso Internacional: SABER TROPICAL EM MOÇAMBIQUE: HISTÓRIA, MEMÓRIA E CIÊNCIA.
- IICT – JBT/Jardim Botânico Tropical. Lisboa, 24–26 outubro de 2012
- Azevedo, J. & Abreu, J. M. (2007). *Ensino Profissional em África: Falácia ou Oportunidade? O Caso das Escolas Profissionais em Moçambique*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional. 5, 5–42, 2007.
- Braga, A. (2008). *Depoimento no âmbito dos 25 anos da ENAV*. Disponível em vídeo (enav 25 anos). Maputo.
- Domingos, A. B. (2014). *Os desafios da política de formação de professores em Moçambique (1975–1983)*. Vozes dos Vales. Minas Gerais, Brasil.
- Chicava, A. A. (2018). *Políticas e desafios da educação técnico-profissional em Moçambique*. Universidade Federal de Rio Grande Sul (UFRDS). Brasil.
- Costa, A. (2008). *Depoimento no âmbito dos 25 anos da ENAV*. Disponível em vídeo (enav 25 anos). Maputo.
- Governo de Moçambique. (2006). *Pobreza Absoluta, (PARPA II)*, Maputo.
- Referências Afrimap. (2012). *Moçambique: a prestação efetiva de serviços públicos no sector de educação*. África do Sul.
- Macamo, M. E. (2015). *Insucesso Escolar em Moçambique: Escola Secundária Graça Machel*. Lisboa: UAB, 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Departamento de Educação e Ensino a Distância. Universidade Aberta, Lisboa.
- Marra, J. B. J. (2011). *Autonomia profissional e formação de professores do Ensino Secundário Geral em Moçambique. Pedagogia para a Autonomia*. UM.CIED. Actas do Congresso Ibérico/5º Encontro do GT–PA.
- Marra, J. & Vieira, F. (2011). *A Formação de Professores em Moçambique — Um estudo de caso na Universidade Eduardo Mondlane*. Universidade do Minho. Braga, Portugal.
- Mateus, R., Damião. M.H e F. M.I. (2012). *Orientações curriculares para a Educação Estética e Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico*.
- Mbuyamba, L. (2006). *Sessão de encerramento da Confêrencia Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. 23 de dezembro de 2010, disponível online em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>

- Meigos, F. M. (2018). *Dinâmicas das Artes Plásticas em Moçambique*. Tese Doutoramento. UBI. Covilhã. Portugal.
- Ministério de Educação. (2005). *Resumo do Relatório do diagnóstico de Ensino Secundário Geral–ESG*. Maputo.
- Ministério de Educação. (2007). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG): Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégia de Implementação*. Moçambique.
- Ministério de Educação. (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano de estudos e Estratégias de implementação*. Maputo.
- Ministério de Educação. (2006). *Plano Estratégico de Educação 1999–2003: Combater a exclusão, Renovar a escola*. Maputo, 1998.
- Ministério de Educação. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006–2010/11*. Maputo.
- Ministério de Educação. (2008). *Unidade na Ação: Por uma implementação eficaz do Plano Estratégico da Educação e Cultura — Reforma do Ensino Superior*. Ilha de Moçambique.
- Muhacha, B. (2020). *Ensino Técnico Profissional em Moçambique*. In *Pedagogia*.
- Paiva, J. C. (2007). *Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência*. 169 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p.169–180, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>
- Paiva, J. C. (2009). *ARTE/Desenvolvimento*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto. Porto.
- Paiva, J. C. (2008). *Depoimento no âmbito dos 25 anos da ENAV*. Disponível em vídeo (enav 25 anos). Maputo.
- Pinto, A. P. A (2012). *Escola Técnica e a Dinamização do Meio*. Livro de Actas do Congresso (COOPEDU II). Lisboa: CEA e IP, Leiria.
- Reis, C. M. S. (2012). *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Conceção, Implementação e Avaliação do Projeto Tum-Tum*. Dissertação de Mestrado em Artes e Educação. Universidade Aberta. Lisboa.
- Santos, P. R. (2016). *A conceção de poder em Michel Foucault*. Universidade Estadual de Santa Cruz. Brasil.
- Sala, V. F. (2021). *Vivências com IDENTIDADES — Moçambique: Ecos de uma escuta construindo sujeitos anti-coloniais*. i2ADS edições. Porto.
- Shielt, H. (2008). *Depoimento no âmbito dos 25 anos da ENAV*. Disponível em vídeo (enav 25 anos). Maputo.
- Teixeira, M. E. (2008). *Depoimento no âmbito dos 25 anos da ENAV*. Disponível em vídeo (enav 25 anos). Maputo.

Walt, G. (1994). *Health Policy — An Introduction to Process and Power*.
Johannesburg: Witwatersrand University Press. RAS.

ABREVIATURAS

ANEP — Autoridade Nacional de Educação Profissional

ENAV — Escola Nacional de Artes Visuais

EPF — Escolas de Professores do Futuro

ETP — Ensino Técnico Profissional

IDENTIDADES — Movimento Intercultural (Brasil,
Cabo Verde, Moçambique, Portugal)

INDE — Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

IPF — Institutos de Formação de Professores

JICA — Agencia de Cooperação Internacional do Japão

MINEDH — Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MCTESTP — Ministério da Ciência e Tecnologia,
Ensino Superior e Técnico Profissional

PDE 2 — Plano de Desenvolvimento Estratégico-2

PEE — Plano Estratégico da Educação

PEETP — Plano Estratégico de Educação Técnico Profissional

PEEC — Plano Estratégico da Educação e Cultura

PNE — Política Nacional da Educação

REP — Reforma da Educação Profissional

SETP — Subsistema do Ensino Técnico Profissional

SNE — Sistema Nacional da Educação

ESTUDO PRELIMINAR PARA UMA PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

**PRELIMINARY STUDY FOR A PEDAGOGY
OF THE IMAGINARY IN ARTS EDUCATION**

Anna Carolina Coelho Cosentino

Anna Carolina Coelho Cosentino

Brasil, 1975

carolicosentino@gmail.com

Doutoranda em Educação Artística (FBAUP/PT); Mestre em Artes Visuais (UFPE/UFPB); Especialista em Teoria e Prática da Psicologia Junguiana (UVA/RJ); Especialista em Arteterapia (Clínica Pomar/RJ); Arte Terapeuta Filiada a UBAAT, registro 045/0410, Categoria Profissional; Presidente eleita da Associação Pernambucana de Arteterapia (2012–2014); Membro da Associação Pernambucana de Arteterapia (2007–); da Associação Ylê Setí do Imaginário (2007–); do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre o Imaginário (UFPE, 2007–) e do Centre de Recherches Internationales sur l'imaginaire, Grenoble, FR (2008–). Professora de Artes Visuais e Performativas; Tem trabalhos em Performance, Pesquisa sobre Antropologia do Imaginário e Feminismos.

PhD student in Art Education (FBAUP/PT); Master in Visual Arts (UFPE/UFPB); Specialist in Theory and Practice of Jungian Psychology (UVA/RJ); Specialist in Art Therapy (Clínica Pomar/RJ); Art Therapist Affiliated to UBAAT, registration 045/0410, Professional Category; President-elect of the Pernambuco Art Therapy Association (2012–2014); Member of the Pernambuco Art Therapy Association (2007–); Member of the Ylê Setí do Imaginário Association (2007–); of the Interdisciplinary Center for Studies on the Imaginary (UFPE, 2007–) and of the Center for International Research on the Imaginary, Grenoble, FR (2008–). Teacher of Visual and Performing Arts; She has works in Performance, Research on Anthropology of the Imaginary and Feminisms.

RESUMO

O presente artigo inicia uma reflexão no âmbito do projeto de investigação intitulado *A Pedagogia do Imaginário na Práxis Docente em Artes Visuais*, que estou desenvolvendo no Programa Doutoral em Educação Artística das Universidades do Porto e de Lisboa. A pesquisa pretende endereçar a *Pedagogia do Imaginário*, originada na Teoria Antropológica do Imaginário de Gilbert Durand, para a ação docente e aprendizagens em Artes Visuais. Busco uma ampliação do pensamento crítico e renovadas práticas, que sejam dissonantes das rotinas instaladas a partir da naturalização das concepções que foram colocadas pelo modernismo e acentuadas pelo neoliberalismo. Imaginário, Estudos Decoloniais e Feministas entram como orientações teóricas para a reflexão, sendo as duas últimas a partir principalmente de bell hooks e Françoise Vergès. Nesse sentido, o presente texto aborda minha inscrição no estudo enquanto investigadora implicada no processo de formação docente e também como professora de Artes Visuais e Performativas. Observo o excesso de imagens prontas para consumo que é propagado pela cultura ocidentalizada. Por outro lado, predomina uma escassez de espaço para a identificação e filtragem do que entra na formação dos sujeitos a partir das mídias. Escassez de espaço sobretudo para a expressão subjetiva. Tomo em consideração que o capitalismo renovou lógicas coloniais de cooptação dos saberes, dos corpos e das subjetividades. No campo da Educação Artística, essa racionalidade pode estar ocultando e corroendo parte da dimensão crítica e libertária do ensino-aprendizagem, com o desmantelamento de muitas possibilidades de desvios alternativos e práticas de resistência aos modos hegemônicos.

ABSTRACT

This article begins a reflection within the scope of the research project entitled *The Pedagogy of the Imaginary in Teaching Praxis in Visual Arts*, which I am developing in the Doctoral Program in Art Education at the Universities of Porto and Lisbon. The research intends to address the *Pedagogy of Imaginary*, originated in Gilbert Durand's Anthropological Theory of the Imaginary, for teaching action and learning in Visual Arts. I seek to expand critical thinking and renewed practices, which are dissonant from the routines installed from the naturalization of the conceptions that were placed by modernism and accentuated by neoliberalism. Imaginary, Decolonial and Feminist Studies are adopted as theoretical guidelines for reflection, with the latter two ones, mainly from bell hooks and Françoise Vergès. In this sense, the present text addresses my enrollment in the study as a researcher involved in the teacher training process and also as a teacher of Visual and Performative Arts. I observe the excess of ready-to-consume images that is propagated by westernized culture. On the other hand, there is a lack of space for the identification and filtering of what enters the formation of the subjects from the media. Lack of space above all for subjective expression. I take into account that capitalism renewed colonial logics of co-option of knowledge, bodies and subjectivities. In the field of Arts Education, this rationality may be hiding and eroding part of the critical and libertarian dimension of teaching-learning, with the breaking down of many possibilities of alternative deviations and practices of resistance to hegemonic modes.

INTRODUÇÃO

Este texto trata de uma investigação que reflete sobre a possibilidade de uma Pedagogia para o ensino das Artes Visuais que possa dar luz às imagens e que seja argumentada por um paradigma que privilegie a subjetividade, valorizando o aprendizado a partir de si, a imaginação e a sensibilidade — assuntos importantes para uma *Pedagogia do Imaginário* conforme baseada na Teoria Antropológica de Gilbert Durand (2012). À essa teoria gostaríamos de articular uma constelação de outros fundamentos, sendo estes feministas, que busquem dar visibilidade às imagens que viveram e ainda vivem escondidas nas narrativas da História da Arte.

Os Estudos do Imaginário e as Teorias Feministas possuem campos epistemológicos independentes, que porém se aproximam em muitos aspectos. Ambos procuram romper com determinadas obrigatoriedades normativas da ciência cartesiana trazendo para a cena o que está nas margens e ressignificando concepções como objetividade, neutralidade e universalidade (Longino, 2008; Butler, 2015; Durand, 2012). Ambos tratam a subjetividade como uma forma de conhecimento e partem da noção de que toda natureza é culturalizada, que os conceitos de natureza e cultura dialogam entre si, que um não existe antes ou sem o outro (*ibidem*). Outro aspecto em comum está na busca pela desconstrução das oposições binárias do que se tornou culturalmente polarizado, tornando manifesta a complementaridade entre homens, mulheres, razão, sentimento, ação, passividade...

É a partir desta base que inicio a presente escrita, considerando que afirmar a multiplicidade existencial faz parte das políticas feministas e também dos estudos do Imaginário. No campo da Educação Artística, esta tendência está marcada pelo elo indissociável entre arte/vida, entre arte/experiência, arte/produção de subjetividades. Mais especificamente, trago perguntas e suposições levantadas no início da minha investigação de doutoramento, a fim de ativar pistas para pensar quais são as relações e os enfrentamentos que a *Pedagogia do Imaginário* (Durand, 2012), pode ter no campo teórico-prático das Artes Visuais a partir de uma orientação feminista e decolonial. Começo pelo que mais marcou o trajeto inicial do estudo. Entre os anos de 2019 e 2021, na experiência docente, observei duas

questões principais que dispararam os clicks da pesquisa. Estas questões emergiram de experiências que aconteceram em dois contextos distintos: 1) em uma escola do Primeiro Ciclo em Portugal, onde trabalhei como professora de Artes Performativas com crianças de 3–9 anos de idade; e 2) com estudantes universitários no curso de graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, Brasil), onde abordamos a *Pedagogia do Imaginário*¹ e os Processos Criativos em Artes Visuais².

O primeiro problema levantado foi uma indagação que partiu dos estudantes universitários acerca da *Pedagogia do Imaginário* como caminho para o ensino das Artes. Isso a partir da verificação de que alguns textos apresentados por Durand (*ibidem*) e Araújo e Teixeira (2009), por exemplo, principais debatedores sobre o tema nos campos da Antropologia e da Educação respectivamente, tendem para um tipo de arte colonial, com a exaltação de imagens de produção artística ligadas à academia de Belas Artes. A segunda questão decorreu de uma consideração sobre a urgência de um olhar crítico sobre as imagens artístico-culturais na formação dos professores de Artes Visuais, sobre o que discutiremos adiante.

PEDAGOGIA DO IMAGINÁRIO

A *Pedagogia do Imaginário* transporta dos estudos de Gilbert Durand sobre o imaginário humano, um elogio às imagens. Na perspectiva do referido autor, sotaque, sons, cheiros, temperos, os sentidos em geral e as narrativas subjetivas e coletivas, são consideradas imagens que fazem parte do imaginário dos diferentes grupos culturais (Durand, 2012). Gilbert Durand (*ibidem*, p.18) articula uma concepção de imaginário como o acervo de imagens da humanidade, mais especificamente como: “o conjunto das imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *homo sapiens* (...), o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano”. Nesse sentido, a *Pedagogia do Imaginário* (*ibidem*) surge como proposta para inventariar, ou seja, reunir as imagens produzidas pelas diferentes culturas, proporcionando assim, as

1. Realizada com a Professora Doutora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.

2. Realizada com os Professores Doutores Luciana Borre e Radamés Alves Rocha da Silva.

bases para uma educação estética e que inclua a função psíquica da imaginação. Durand se baseia nos estudos de Gaston Bachelard (1978), que sugere um novo espírito científico, orientando a ciência para uma mudança de paradigma ao propor estudar o ser humano a partir da sua capacidade poética e de devaneio (Rocha Pitta, 2017). Para os estudos do Imaginário, ciência e poesia estão em pé de igualdade enquanto formas de conhecimento (Bachelard, 1978).

Além de Gilbert Durand e de Bachelard, muitos outros autores vêm se debruçando sobre os estudos do Imaginário, como Cassirer (1994), Amaral (2000), Jean Paul Sartre (2006), Teixeira (2009), Mircea Eliade (1996, 2011) e Rocha Pitta (2017), dentre outros, com percepções sobre imagem e imaginário nem sempre homogêneas. Segundo Wunenburger (2007, p.16), Sartre, por exemplo, publicou duas obras identificando “a imaginação como uma visão nadificante da consciência e o imaginário como um irreal”.

Não apenas em Sartre (2006), coloquialmente o termo imaginário aparece como aquilo que não existe, devaneio, fantasia, etc. O imaginário é quase sempre definido como algo que se opõe ao real ou como aquilo que não está presente (Wunenburger, 1997, 2007). De acordo com Wunenburger (1997), isto decorre do fato da imagem constituir uma categoria mista que se situa entre o que é concreto e o que é abstrato, entre o que sentimos e o que conseguimos compreender intelectualmente, entre o que é real e o que é imaginado, que também é real do ponto de vista da psique (Jung, 2000). Para Danielle P. Rocha Pitta (2017, p.61) a experiência imaginária não é irreal, mas “tão ‘verdadeira’ quanto a matéria, e mesmo mais, pois ela é transfigurativa e ativa”. Ademais, segundo Eliade (1996, p.17) “a mais apagada existência está pegada de símbolos, o homem mais ‘realista’ vive de imagens”.

A abordagem durandiana do imaginário parte da crítica à desvalorização das imagens por perspectivas teóricas que enfatizam a consciência racional, em detrimento dos aspectos da realidade que não podem ser explicados ou compreendidos exclusivamente pela razão. Segundo Durand (2011, 1994), na sociedade ocidentalizada, desde Aristóteles, o método considerado eficaz de busca da verdade está fundamentado em uma lógica binária que exige objetividade. Entretanto, uma imagem não pode ser reduzida a uma única resposta. Para Durand (2011, p.21), as imagens são

constitutivamente ambíguas e possibilitam uma pluralidade de sentidos, por isso vêm sendo desvalorizadas, consideradas “mestras do erro e da falsidade”. Quando Bachelard iniciou o trabalho no campo da filosofia da ciência na Sorbonne em 1940, as imagens eram proibidas de fazerem parte dos estudos, eram proibidas até de aparecerem nas apresentações em sala de aula. No Brasil, o ensino da arte modernista teve igualmente um momento em que os professores não apresentavam imagens para os estudantes, com base na noção de que as mesmas poderiam interferir na criatividade e na “pureza” das imagens a serem produzidas durante o processo educativo. De lá para cá muita coisa mudou.

NOÇÕES FEMINISTAS E DECOLONIAIS

Na minha experiência acadêmica, por exemplo, as imagens compõem o eixo principal do trabalho do Mestrado (Cosentino, 2018)³, onde me apropriei da *Fenomenologia da Imaginação* (Bachelard, 2008) para discutir sobre Feminismos e Autoeducação por meio da performance. Com a participação no programa de doutoramento, venho consolidando a noção de que a investigação precisa ir além da neutralidade e construir no mínimo uma autoconsciência crítica de modo a impulsionar a transformação social (Freire, 1987) do que estiver sendo discutido academicamente. Na investigação do doutoramento busco uma abordagem participativa com estudantes em formação docente em Portugal. A ideia é que juntos possamos articular um mapeamento teórico-prático da *Pedagogia do Imaginário* para as Artes Visuais, incorporando o pensamento crítico contemporâneo. É assim que além dos estudos do Imaginário, inicio a pesquisa inspirada em bell hooks (2017), que trata de uma “pedagogia crítica feminista”. Para a autora, “os educadores raramente são preparados para afrontarem realmente a diversidade, e este é o motivo pelo qual tantos de nós se agarram obstinadamente a velhos esquemas” (hooks, 2021, n.p). Na sua perspectiva, os professores não estão preparados para o pensamento crítico, nem para ambientes multiculturais e multiétnicos (hooks, 2017). Aprender a obser-

3. Realizado no Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais das Universidades Federais de Pernambuco e da Paraíba, sob orientação da Professora Doutora Maria das Vitórias Negreiros do Amaral.

var o mundo por meio de um ponto de vista crítico que toma em consideração raça, sexo e classe é a sua bandeira política.

No campo das Artes Visuais, muitas vezes estes assuntos escapam ao debate. Entretanto, a estética é uma formação afetiva que pode ser mobilizada politicamente para fins determinados (Safatle, 2016). Interessa o fato de que os significados das imagens dispostas na História da Arte existem dentro de uma rede de relações sociais e do discurso (Bourdieu, 2007B; Loponte, 2002; Sullivan, 2010) com objetivos bem precisos, que precisam ser discutidos. Cientes destas disposições, muitas artistas elaboram contra-condutas, incorporam temas levantados pelos feminismos em uma poética voltada para reinventar narrativas, ironizar práticas de poder e desconstruir estereótipos misóginos. Os problemas de gênero são assuntos que foram construídos socialmente, tanto quanto outras questões igualmente relacionadas a processos de sujeição cultural (Bourdieu, 2007A, 2007B). A observação de como se deu cada uma dessas construções, inclusive qual o papel dos interesses políticos e burocráticos no que concerne as suas definições, é um conhecimento importante para a formação de professores de Artes Visuais, de modo a que se construam caminhos pedagógicos mais críticos e consequentemente mais eficazes para melhoria na equidade social.

Tanto no norte quanto no sul global (Santos, 2018), o impacto das construções teóricas europeias sobre as relações em sala de aula é um debate crítico emergente, assim como a falta de mulheres no campo epistêmico (hooks, 2017) e a noção de “feminismo decolonial como imaginário utópico”, que propõe libertação e “emancipação do mundo inteiro” (Vergès, 2020, p.46, 49). De acordo com Vergès (*ibidem*), os feminismos decoloniais estudam o modo como o complexo racismo/sexismo/etnicismo impregna as relações de dominação, ainda que os regimes associados a esses fenômenos pareçam ter desaparecido. A autora discute sobre como estas questões se apresentam na França, mas podemos transpor sua reflexão para outras culturas. A noção de colonialidade é extremamente importante para analisar Portugal e Brasil contemporâneos, onde a maior parte da população acredita que o colonialismo acabou, apesar das instituições de poder continuarem estruturadas pelo mencionado complexo.

Segundo Almeida (2000), nas representações legadas pelo colonialismo, por exemplo, a história comum entre Brasil e Portugal produzida pelos dois países, é dissonante. Em Portugal há uma fixação historiográfica na ideia dos descobrimentos e enquanto o Portugal pós colonial é reinventado como europeu, a reapresentação pós colonial do Brasil é enquadrada na lusofonia. Para Machado (2003), o termo lusofonia, ao basear-se na noção de língua enquanto pátria/patrimônio e em uma ideologia de irmandade e cooperação entre países, aparece como uma forma de reelaboração do discurso e das hierarquias imperiais.

Nesta relação, especificamente no que concerne ao Brasil, ficam destacadas a alteridade exótica, tropicalidade e sensualidade, todas mercantilizáveis. A adaptação cultural de Portugal aos trópicos é tomada não por interesses econômicos, mas por uma capacidade inata de empatia (Pontes, 2004, p.235). Ademais, o ensino de História em Portugal reforça estas noções ao perpetuar o mito do ‘bom colonizador’, amenizando os efeitos da escravidão. Segundo os sites da BBC Brasil em Londres (2017) e *The Guardian* (2021), a questão racial em relação ao colonialismo português nunca foi debatida em Portugal. O que acontece é uma “crescente despolitização da população” (Araújo *apud* Barrucho, 2017, n.p.). Para explicar o assunto, Araújo (*ibidem*) comenta sobre os livros didáticos de História para jovens de 12 a 14 anos de idade, onde o colonialismo é retratado de maneira parcial. O Brasil deu alguns passos para pôr a questão em pauta. As leis nº 10639 (2003) e nº11645 (2008) estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena em todo o currículo escolar da educação básica (Moraes e Campos, 2018).

Outro exemplo de herança colonial está na imagem internacional das brasileiras. De acordo com Queiroz (2016), em Portugal, a mídia — instituição que cria uma memória nacional, produz consensos e hegemoniza o poder simbólico — apresenta a imigrante brasileira de maneira depreciativa. Segundo Pontes (2004), toda mulher brasileira sofre um processo de etnização durante a migração para Portugal:

Embora a criação de uma etnicidade relacionada à nacionalidade brasileira no processo migratório esteja associada a uma ideologia da mestiçagem exoticizada e sensualizada, as agentes não

precisam ser exatamente mestiças: sua brasilidade já lhes confere esta ‘filiação’. (p.234)

Mesmo que as imigrantes não constituam necessariamente uma minoria étnica a priori, são constituídas enquanto tal pela sociedade receptora (Eriksen, 1996). A representação social que os *media* transmitem não é uma verdade absoluta para definir a concepção cultural de um país, mas configura um possível dado de análise. No contraponto brasileiro, entre as décadas de 1960 e 1980, o governo disseminou a figura da mulher sensual como um produto turístico nacional por meio de campanhas publicitárias da Embratur⁴ (Gomes, 2013). Em ambos os países, os interesses são os mesmos do período colonial, permanece a “inseparabilidade entre racialização e exploração capitalista” (Lugones, 2014, p.939). A figura 1 apresenta uma obra da artista Santarrosa Barreto, onde a mesma discute sobre o assunto. “*Are you brazilian? Oh, I love brazilian women*” é uma frase que muitas brasileiras em contato com o estrangeiro já escutaram e que parece acolhedora, mas que parte de um lugar preconceituoso e estereotipado.



Figura 1.
Santarrosa Barreto, 2018-2019. <https://www.instagram.com/santarosa/> Acesso: 20/jan/2022.

4 . Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo.

Especificamente sobre as relações entre Portugal e Brasil, não estou realizando um paralelo como se existissem diferenças inamovíveis, boas ou ruins em um país ou em outro. Apresento apenas algumas leituras às quais tive acesso, que configuram um recorte, um olhar. Não acho que Portugal esteja estagnado cientificamente porque não discute de maneira profunda os desdobramentos do ato colonial. Pelo contrário, Portugal apresenta pesquisas de ponta em muitos campos do conhecimento. Além disso, o fato de que o Brasil é um país independente há cerca de 200 anos e que Portugal teve um regime de ditadura política entre 1926 e 1974, são questões históricas ausentes da minha reflexão. Por outro lado, em ambos os países, política e socialmente, as demandas por representatividade e equidade social (educação, saúde, justiça), em todos os segmentos da população, independentemente do posicionamento sócio-económico, não estão sanadas ou isentas de críticas. Os pontos que apresento sobre subalternidade, racismo, sexismo e etnicismo são assuntos incontornáveis no debate sobre decolonialidade quando abordamos Portugal e Brasil, o que também me toca subjetivamente enquanto professora brasileira atuando em Portugal.

Não apenas para mim, é relevante para o crescente número de professoras brasileiras colocadas profissionalmente em Portugal, conhecerem como estas questões chegam até a sala de aula e como se estabelecem na relação com os demais pares de trabalho e instituições, embora não discuta sobre isso no presente texto. Nesse artigo não observo as questões de gênero no âmbito específico da Educação Artística portuguesa. Apenas pontuo aspectos que pude observar durante a prática docente e que têm mais a ver com os modos de definição e controle da cultura ocidentalizada, por parte do sistema neoliberalista. Nesse sentido, uma imagem que mantive durante o trajeto da viagem para o primeiro ano do doutoramento em Portugal, foi a do filme *Nenhum a menos*⁵, onde uma jovem é abruptamente tornada professora substituta, com a sua formação ainda incipiente e também sem experiência. Pouco tempo depois da chegada em Portugal encontrei-me em situação semelhante à da personagem e se por um lado

5. *Nenhum a menos* (Yi Ge Dou Bu Neng Shao). Lançamento: abril/1999, República Popular da China. Direção: Zhang Yimou.

angustiada pela falta de experiência, por outro satisfeita com algo que se abria em dissonância a todo o resto que vinha com um NÃO escrito embaixo do que quis fazer no percurso do doutoramento. Desde o princípio tudo pareceu falhar a começar pela falta de financiamento para a pesquisa. A experiência como professora de Artes Performativas do Primeiro Ciclo em uma escola pública portuguesa é que foi na verdade o começo do meu doutoramento. Caí abruptamente no espaço escolar, fui especialmente afetada pela experiência com as crianças e isto fez com que a investigação tomasse um outro rumo, que é o que começo a discutir no presente texto. A *Pedagogia do Imaginário* apoiou este fazer inicial, por isso acredito que possa funcionar como gatilho para uma renovação no âmbito da Educação Artística portuguesa.

O ENSINAR E APRENDER

A história do filme *Nenhum a menos* se passa na antiga China comunista, em uma paupérrima escola rural. Wei, uma jovem da comunidade, é a única alternativa para substituir o professor titular da turma, licenciado por um mês. Sua principal incumbência é evitar a evasão estudantil, um problema crônico no país. A trama se intensifica quando um estudante abandona os estudos e vai para a cidade grande em busca de emprego. Wei não tem dúvida, segue em busca do mesmo e é no envolvimento com esta questão juntamente aos demais estudantes da turma, que ela parece apropriar-se da situação de professora. O filme traz um viés do ensino/aprendizado não como um processar de informações, mas como algo que pressupõe nos implicarmos com o mundo, comprometer-nos com a sua produção.

Tenho aprendido, especialmente a partir da relação com os estudantes, que o lugar de professora é sobretudo um lugar de permanente escuta e autocrítica, o que vem ao mesmo tempo abrindo espaço para o reconhecimento da vulnerabilidade em mim. A sensação é de que não saí do começo. Deverá a professora ser a mestra (Rancière, 2002)? Como me relacionar com o que é oficialmente apresentado sobre ensino e aprendizado em Educação Artística, e, ao mesmo tempo, desenvolver uma história própria com os estudantes, que traga mais das suas experiências de vida?

Como configurar minha práxis, ainda indeterminada, de professora, sem a aplicação de um modelo legitimado, mas antes mergulhando nas diferenças do processo? Como auxiliar os estudantes para que se solidarizem uns com os outros, principalmente quando partem de contextos distintos? E não somente os estudantes, mas em que medida eu também enquanto professora, posso compartilhar um sentimento de exclusão, racismo ou um outro sentimento qualquer, que não os meus, das minhas próprias experiências de vida? Isso tanto no sentido de comunicar/expressar, como também de sentir junto?

Principalmente a partir da convivência com a instituição escolar e demanda de muitos pais, observei que eram esperados resultados específicos das aulas de Artes Performativas, como apresentações nas festividades anuais, corporeidade e fala tomadas de algum lugar da cultura e ensaiadas para o palco, por exemplo. As expectativas de alguns pais eram imensas no sentido das crianças se destacarem como artistas de palco. Na minha perspectiva, a educação com as artes se desvia de uma concepção técnica instrumental, para dar vazão a uma experiência humana de auto descoberta e de aproximação entre os sujeitos. Por isso minhas proposições estiveram fundamentadas em brincadeira, experimentação (Dewey, 2009), exercícios de improvisação (Spolin, 2008, 2010; Boal, 2005) e autonomia dos estudantes (Rancière, 2002), que era uma linha de atuação apoiada pela coordenação do programa para o qual eu trabalhava, que era externo à escola. O programa anual traçado pela referida coordenação foi cumprido e representou um amplo espaço de aprendizado para minha atividade docente.

Menciono estas questões porque apontam para a circunstância da minha primeira experiência como professora em Portugal, que realizou-se em um cenário muito específico. O contexto do meu relato aconteceu em uma Escola Primária com Jardim de Infância, inserida em um meio rural majoritariamente de operários, com média/baixa escolarização. Não realizei uma observação mais detalhada para identificar como as questões mencionadas acerca das expectativas da instituição escolar e dos pais, estão relacionadas ao estrato social das famílias. Permanecem muitas outras questões ainda não ponderadas sobre esta experiência, às quais devo retornar aos poucos, durante o percurso do doutoramento.

Na sequência das leituras desse começo de investigação, fui levada a direcionar meu olhar para uma perspectiva mais ampla da cultura ocidentalizada. Observei que o foco geral do nosso interesse está centrado na razão, com as propostas educativas na maior parte das vezes seguindo um roteiro prometêico, ligado ao patriarcado e suas noções de civilidade e progresso (Durand, 2011). Em consonância com estes modos culturais, o estado poético é relegado ao segundo plano. Predomina uma subnutrição da sensibilidade e imaginação (Durand, 1995; Didi-Huberman, 2015; Perniola, 1993; Morin, 2005).

James Hillman (1989) afirma que o que está na raiz desta atitude cultural e consequentemente, da crise socioeconômica que experimentamos contemporaneamente, é algo que vem sendo construído há séculos, desde a Grécia antiga. No presente momento enfrentamos seus efeitos radicais — tudo parte da negação do sentir em favor do agir. De acordo com Perniola, “aprender a sentir equivale a aprender a viver”.

O sentir implica um querer sentir: a sensibilidade, a afectividade, a emoção, não são comparáveis a uma matemática inactiva que é plasmada por uma forma ideal e imaterial. Elas nascem com uma decisão, consolidam-se com a prática, comportam um trabalho sobre si próprias, uma ascese no sentido literal e etimológico do termo, que significa precisamente exercício. O sentir é selectivo: somos nós que estabelecemos quais são as portas que devemos abrir ou fechar. Não existe nada de espontâneo nesse processo: aprender a sentir equivale a aprender a viver. (Perniola, 1993, p.103).

ESTAMOS MESMO VIVENDO?

Como preâmbulo para abordar este assunto, Suely Rolnik (1989, p.116-118) discute sobre o sistema neoliberalista afirmando com base em Foucault, que o mesmo “não funciona a partir da repressão”, mas da formação e “incitação” do desejo. Isto a partir da apropriação e manipulação do conhecimento simbólico das imagens culturais, de modo a compor os sentidos sociais e a estruturação das subjetividades. As corporações empresariais estão na base desta configuração, controlando e fazendo do consumo o dispositivo central do estilo de vida pós-moderno (Kincheloe, 1997). Segundo Baudrillard (1997), o consumo transformou-se na moral

do mundo contemporâneo, com esvaziamento das relações intersubjetivas e busca por satisfação de necessidades que na maior parte das vezes são criadas pelo mercado. Nesse contexto, a influência do imaginário estereotipado e propagado nos meios de comunicação constrói uma subjetividade homogeneizada, enquanto discursos hegemônicos e desigualdades são reforçados. E o corpo, que deveria experimentar os afetos em suas intensidades, vive uma espécie de “sentido exclusivamente mecânico” e padronizado (Rolnik, 1989, p.116–118), desprestigiamos a faculdade do sentir (Perniola, 1993).

De modo análogo, chegamos ao ponto de perder o senso da importância de itens de sobrevivência basilares para a manutenção da vida humana, como água, ar e recursos naturais em geral. Para Hillman (1989), Krenak (2019) e Merlin (2017), a tragédia está na ânsia por fazer, expandir, se apropriar, adquirir — qualidades tornadas virtudes pelo capitalismo. Para Baudrillard (1997, p.83), “Nós insistimos em acumular, adicionar, inflacionar”. As bases para esta conjectura se apresentam desde os mitos fundadores da sociedade ocidentalizada, onde figura uma luta contra a natureza: Hércules, Moisés, Gilgamesh, dentre outros (Brandão, 2009). Hillman (1989) questiona o que acontece quando pensamos que somos separados da natureza, em que somos beneficiados, sugerindo que em primeiro lugar isso oferece um senso de superioridade. Em segundo lugar, esta perspectiva aponta para a ideia de que podemos controlar a natureza, represar rios e derrubar árvores, que podemos fazer o que quisermos porque não somos a natureza. Permite transformar a natureza em produto para o consumo humano, industrialização e desmatamento. Ocorre que com isso estamos destruindo as bases que acomodam o mencionado senso de superioridade e o prognóstico é o sufocamento destes mesmos recursos que nos mantém “avançando” (Krenak, 2019).

Alternativamente, o que poderia nos fazer não querer destruir o Planeta? Uma possível resposta seria a sua apreciação, o re-apaixonamento pelo mundo, a identificação da sua beleza. De acordo com Schüller (2014), o cosmos era percebido pelos gregos como um adorno possível de ser visto não apenas no céu, mas também nas florestas, rios e seres em geral. Estas eram consideradas formas do cosmos se mostrar, e se a beleza aparecesse

em uma delas, proporcionava apaixonamento. Porém estamos tão anestesados por hábitos que inibem o sentir que não somos mais capazes de apreciar a beleza do mundo, não somos mais apreciadores (Hillman, 1989; Perniola, 1993; Krenak, 2019; Didi-Huberman, 2015).

Outro problema relacionado ao mesmo assunto diz respeito ao esvaziamento de sentido das imagens que circulam nos meios de comunicação, devido à sua reprodução em série (Adorno e Horkheimer, 1970; Benjamin, 2013; Durand, 2011). Segundo Durand (2011) o excesso de imagens que é apresentado pela mídia, e sua rápida substituição por outras imagens, sendo de campos e significados diversos, porém apresentadas conjunta e aleatoriamente, confunde os sujeitos, desestabiliza suas certezas e faz com que percam o senso do que deve ser considerado relevante. Baudrillard (1997, p.86) enfatiza que a banalidade de imagens se tornou costumeira, com as forças culturais perdidas dentro de uma produção ilimitada de coisas, cuja referida lógica de reprodução indistinta, faz com que desapareça o sentido.

Esta “sobreexcitação e inflação de todo tipo de imagens (...) em nada contribui para criar o que Gaston Bachelard denominou de poética do devaneio” (Araújo e Teixeira, 2009, p.7), onde poesia e razão se complementam, atuando conjuntamente. Para dar vazão ao devaneio, alternativas para descoberta, resgate e expressão de imagens subjetivas são importantes. Além disso, acordar os nossos sentidos, principalmente nos espaços de formação dos sujeitos, pode configurar um ato de resistência aos modos culturais sobre os quais estamos discutindo, de caráter neoliberal. Embora a arte possa ser pensada como possibilidade para a composição de novas formas de presencialidade, onde o pensamento crítico é imprescindível, os processos artísticos não devem ser tomados como alternativa salvacionista (Gaztambide-Fernández, 2013; Baldacchino, 2019) para a re-sensibilização cultural. Quando a arte se torna instrumento para qualquer fim social, perde sua potência crítica (Baldacchino, 2019, *ibidem*). Porém a arte é um lugar onde não é proibido ainda estar em contato com sensorialidade e afeto. Para pensar as pedagogias do ensino artístico, reflito sobre a pertinência do sentir nesta área do conhecimento, se é possível fazer dele uma forma de trabalho para os professores. É mais provável que o ato educativo não possa ensinar a sentir. O espaço das artes nas escolas, museus e galerias,

pode, porém, ajudar os sujeitos a levarem para suas vidas aquilo que os faz ser eles mesmos, a partir de uma negativa ao que o sistema impõe.

Com este propósito, o conhecimento dos efeitos sociais e políticos do que é propagado pelas grandes corporações e absorvido socialmente, assunto sobre o qual comentei anteriormente, deve ser uma responsabilidade cívica dos profissionais da educação (Steinberg, 1997). Para Meira

não se prepara o professor para desempenhos comunicativos e expressivos ao nível do desafio do ensino e das crianças atuais, não se prepara o professor, sobretudo, para dialogar com o mundo através de um universo imaginal. (Meira, 1999, p.132)

Segundo Foucault (2009, p.58), “a formação dos sujeitos é um problema ético fundamental”. Entretanto, pouco se discute sobre o fato de que os professores e mediadores culturais não possuem conhecimento simbólico das imagens culturais, de modo a preparar os sujeitos para um olhar crítico sobre as mesmas. Ao discutir sobre a crise do pensamento ocidentalizado e como isto se desdobra em uma crise de identidade, Morin *apud* Molinari (2021) alerta para a necessidade de ensinar o senso crítico aos mais jovens. Em Portugal, na experiência com a escola do Primeiro Ciclo comentada anteriormente, observei empiricamente que professores, estudantes e demais integrantes da equipe de apoio da instituição, tinham o hábito de reproduzir imagens que circulam em instâncias predominantemente comerciais, com pouco ou nenhum estímulo à expressão singular. Não pretendo generalizar, mas nesta experiência específica, observei uma significativa presença de códigos visuais produzidos pelo cinema: princesas, heróis e vilões da ficção, apareceram como representações mergulhadas em uma potência pedagógica que está certamente contribuindo para a configuração do imaginário daquele grupo (Cunha, 2010).

À diferença dos bens de consumo e seu uso, os filmes produzem imagens, ideias, ideologias que conformam tanto as identidades individuais como as nacionais. (Giroux, 2003, p.19).

A questão se agrava porque muitas das imagens que estão no domínio da mídia produzem sensação de pertencimento social, dado que são intencionalmente produzidas para alcançar aspectos comuns aos sujeitos, porém com fins mercadológicos — enquanto as produções individuais, por serem

singulares e pouco exploradas, podem trazer a sensação oposta, de distanciamento do mundo. A escola deveria ser um espaço de descoberta sobre quem somos nós, sendo um espaço para aprender também, que existem propósitos e ideologias específicas contidas nas imagens disponibilizadas culturalmente. Precisamos criar meios para identificar e filtrar o que entra na formação dos sujeitos a partir da mídia e sobretudo aprender a criar mecanismos para a expressão subjetiva. Nas palavras de hooks:

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. (hooks, 2017, p.273)

A relevância de um debate sobre formas renovadas de atuação no campo da Educação Artística decorre do fato de que os espaços educativos não estão isolados nem isentos das características culturais, mas diretamente relacionados à maneira como vivemos (Bourdieu, 2007A, 2007B). As práticas artísticas se estabelecem de acordo com as noções de verdade dos modelos hegemônicos que as produzem (Aguirre, 2008). Pode parecer que não, mas as implicações do neoliberalismo no domínio da chamada grande Arte e Educação Artística, determinam processos de formação dos sujeitos e modos de vida baseados em princípios de governamentalidade (Martins, 2011), exclusão e discriminação (Perniola, 2016; Jimenez, 2010; Emmelhainz, 2020; Cusicanqui, 2012). Ademais, sendo a formação docente nesta esfera do saber/fazer atuante no âmbito das subjetividades, mas não autônoma em relação ao sistema econômico/cultural (Aguirre, 2008), pode acabar por oxigenar e perpetuar a mercantilização da cultura ao reproduzir modos neoliberalistas na sua prática.

Se o aprendizado for visto como um problema existencial que envolve a possibilidade de autotransformação dos estudantes, as pedagogias precisam ser frequentemente revisitadas, de modo a permitir novas relações entre ensino, aprendizado e vida (Atkinson, 2008). A imaginação é importante para revelar um outro estado para as coisas (Greene, 1995, 2008) e embora ainda seja considerada anômala e ignorada nos processos

educativos (Egan, 1988; Greene, 1995), iniciativas para repensar o descarte da sensibilidade e a dicotomia entre razão e poética, vêm ganhando espaço (Bachelard, 1978; Araújo e Teixeira, 2009; Durand, 2012; Wunenburger, 2003; Morin, 2005). Esta mobilização é já uma forma de confronto às práticas neoliberalistas no campo da Educação. Queremos que isto se fortaleça e se amplie.

Daí o interesse em pensar formas de subversão das ontologias e epistemologias predominantes na esfera da Educação Artística (Atkinson, 2008; Rancière, 2002; Cusicanqui, 2012; Walsh, 2013). A *Pedagogia do Imaginário* pode funcionar como gatilho para uma transformação na práxis docente nesta esfera do conhecimento. Isso com base na sugestão de Durand (1980, p.41-47), para que os processos educativos sejam entrelaçados com as imagens simbólicas de cada cultura e estímulo à imaginação subjetiva, de modo a que se evitem as atitudes “iconoclasta (hipotrofia) e idólatra (hipertrofia)” propagadas pelo sistema neoliberal, com fins prioritariamente econômicos. A ideia de educar imaginativamente os sujeitos pode começar no contexto da Educação Artística, fazendo com que a sociedade escolar não se separe da “vida das imagens” (Wunenburger, 2007) subjetivas, inclusive com reunião das formas de cultura racional e poética (Araújo e Teixeira, 2009; Laborie, 2012).

A partir de estudos durandianos, Teixeira (2009, p.222-225) afirma que não é possível ensinar alguém a se comportar imaginativamente, mas sim “despertar a função imaginante, estimular o imaginário aprendente, embora não haja receitas para isso”. Segundo a mesma autora, a *Pedagogia do Imaginário* não caracteriza um processo terapêutico, técnica lúdica de ensino ou componente curricular cujo conteúdo trate do imaginário ou da criatividade. Outrossim, a *Pedagogia do Imaginário* abrange o processo de dar sentido à existência, por meio de uma educação para a sensibilidade, devendo em primeiro lugar, como dizem Wunenburger e Araújo (2006), atingir os educadores, que não podem existir sem narrativas que dêem sentido para a sua ação educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo permanecem alguns assuntos ainda não discutidos. Um deles é a noção de que a proposta durandiana para a *Pedagogia do Imaginário* pode não ser acessível a todos os sujeitos indistintamente, por sua exaltação à produção artística ligada à academia de Belas Artes. Permanece igualmente em aberto o debate sobre como os problemas de gênero afetam as relações entre os diferentes agentes na esfera da Educação Artística em Portugal. Outras críticas são colocadas por Baldacchino (2019), para quem as metodologias educativas têm normalmente bastante influência no modo como as pessoas aprendem, mas não sobre o conteúdo do que aprendem. Por isso, talvez, pensar formas pedagógicas alternativas não tenha eficácia contra o avanço do neoliberalismo no âmbito da educação dos sujeitos, se também o currículo não for trabalhado na mesma direção.

Além disso, segundo Baldacchino (*ibidem*), nada garante que uma metodologia centrada no aprendente, por exemplo, com o agenciamento do aprendizado por parte do mesmo, como sugere a *Pedagogia do Imaginário* (Araújo e Teixeira, 2009), seja efetiva. Isso porque na prática os professores tendem a refletir suas próprias experiências com o aprendizado, de modo a, inconscientemente, manipularem os métodos com os quais estão trabalhando. A proposta baldacchiniana (2019) é de desconstrução dos modos contemporâneos do ensino/aprendizado artístico, partindo do pressuposto de que a arte é intrinsecamente pedagógica, mas que não se pode ensinar o artístico.

Por fim, no encerramento do presente texto, gostaria de enfatizar que conforme mencionado anteriormente, este estudo está ainda em fase inicial de elaboração, por isso as colocações aqui expostas evidenciam a generalidade de uma pesquisa que faz as suas primeiras movimentações para pensar uma *Pedagogia do Imaginário* para a formação docente em Artes Visuais em Portugal. Ressalto também que a genealogia crítica das questões que trago para a pesquisa será imprescindível durante o processo do doutoramento, mesmo porque a minha formação precisa ser composta no decorrer do estudo, principalmente no que passa despercebido e configura modos coloniais na minha expressão e atitudes. ❸

REFERÊNCIAS

- Adorno, T.; Horkheimer, M. (1970). *Humanismo e comunicação de massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística. *Revista Digital do LAV*, vol. 1, núm. 1, set. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
- Almeida, M. V. (2000). *Um mar da cor da terra: raça, cultura e política da identidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Amaral, M. V. N. (2000). *A criança desvendando a arte. Um olhar antropológico*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Antropologia Cultural da Universidade Federal de Pernambuco. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17013>. Acesso: 03/nov/2021.
- Araújo, A.F.; Teixeira, M.C.S. (2009). Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, out/dez. p. 7-13. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539/4746>. Acesso: 02/nov/2021.
- Atkinson, D. (2008). Pedagogy against the state. *The international journal of art and design education*, Department of educational studies, Goldsmiths University of London.
- Bachelard, G. (1978). *Os pensadores. Gastón Bachelard. A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço*. Seleção de textos de José Américo Motta Peçanha; tradução de Joaquim José Moura Ramos (et al). São Paulo: Abril cultural. <http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/2012/10/38-Bachelard-Coleção-Os-Pensadores-1978.pdf>. Acesso: 17/jun/2021.
- Bachelard, G. (1988). *A poética do devaneio*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Bachelard, G. (2008). *A poética do espaço*, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins.
- Baldacchino, J. (2019). *Art as unlearning: towards a mannerist pedagogy*. Description: Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- Barrucho, L. (2017). Ensino de História em Portugal perpetua mito do ‘bom colonizador’ e banaliza escravidão, diz pesquisadora. Entrevista com Marta Araújo. *BBC Brasil em Londres*. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40735234>. Acesso: 22/mar/2021.
- Baudrillard, J. (1997). *A arte da desapareição*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/N-Imagem.
- Benjamin, W. (2013). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Org. e Prefácio — Márcio Seligmann-Silva, Tradução: Gabriel Valladão Silva, 1ª Edição, Porto Alegre, RS: L&PM.

- Boal, A. (2005). *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Bourdieu, P. (2007A). *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção, Sergio Miceli. 6 Edição. Ed. Perspectiva.
- Bourdieu, P. (2007B). *A distinção. Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp. Porto Alegre, RS: Zouk.
- Brandão, J. S. (2009). *Mitologia*, vol. 01. 21ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Butler, J. (2015). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira.
- Cassirer, E. (1994). *Ensaio sobre o homem. Uma introdução a uma filosofia da cultura humana*. São Paulo, Martins Fontes. <http://gepai.yolasite.com/resources/CassirerEnsaio sobre o homem%20texto.pdf> Acesso: 13/abr/2021.
- Cosentino, A. C. C. (2018). *Fantasma do corpocasa. Refazendo significados afetivos por meio da performance*. Dissertação de Mestrado. Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais das Universidade Federais de Pernambuco e da Paraíba.
- Cunha, S. R. V. (2010). *As infâncias nas tramas da cultura visual*. In: Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs.). *Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola*. 1. ed. Santa Maria: UFSM.
- Cusicanqui, S. R. (2012). Ch'ixinakax utxiwa: A reflection on the practices and discourses of decolonization. *South atlantic quarterly* 1 January; 111 (1).
- Dewey, J. (2009). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Didi-Huberman, G. (2015). *Que emoção! Que emoção?* Trad. Mariana Pinto dos Santos. Lisboa: Ed. KKYM.
- Durand, G. (1980). *L'Âme Tigrée*. Paris: Denoël.
- Durand, G. (1995). *A fé do sapateiro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Durand, G. (2011). *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Tradução de Renné Eve Levié. 5a ed. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Durand, G. (2012). *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. Tradução de Hélder Godinho. 4a ed. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Egan, K. (1988). *Origins of imagination and the curriculum*. In: Egan, K.; Nadaner, D. (Ed.). *Imagination and education*. Milton Keynes: Open University Press.
- Eliade, M. (1996). *Imagens e símbolos — Ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso*. Trad. Sonia Cristina Tamer. 1º Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Eliade, M. (2011). *Mito e Realidade*. Tradução Paola Civelli. São Paulo: Perspectiva. Coleção debates. 52 / dirigida por J. Guinsburg.

- Emmelhainz, I. (2020). *A arte útil e as indústrias culturais. Haverá arte depois da cultura?* Tradução Jorge Pacheco Vaqueiro. Coleção lado B — Cadernos DAP # 02. Porto: Edição i2ADS — Instituto de investigação em Arte, Design e Sociedade.
- Eriksen, T. (1996) *Ethnicity, race and nation*. Race and Ethnicity. Open University Press.
- Foucault, M. (2009). *O que é um autor?* Lisboa: Ed. Veja.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Giroux, H. (2003). *Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme*. Barcelona: Paidós.
- Gomes, M. S. (2013). *O imaginário social <Mulher Brasileira> em Portugal: uma análise da construção de saberes, das relações de poder e dos modos de subjetivação*. Tese doutorado. Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6077/1/GOMES_Mariana_-_TESE_DOUTORAMENTO_DEFINITIVA.pdf. Acesso: 30/mar./2021.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
- Greene, M. (2008). Commentary: education and the arts: the windows of imagination. *LEARNING Landscapes* | Volume 2, Number 1, Autumn. <https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/Education-and-the-Arts-The-Windows-of-Imagination/270> Acesso: 06/jan/2022.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). *Why the arts don't do anything: toward a new vision for cultural production*. Harvard Educational Review, Vol. 83, N. 01, Spring. <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/718619/bb53a8cd45c6f067767dde2a2bafa92.pdf> Acesso 23/mai/2019.
- Hillman, J. (1989). *Entre vistas: Conversas com Laura Pozzo sobre psicoterapia, biografia, amor, alma, sonhos, trabalho, imaginação e o estado da cultura*. São Paulo: Summus.
- hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- hooks, b. (2018). *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Trad. Ana Luíza Libânio. 1ed, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- hooks, b. (2021). *Promuovere il cambiamento*. bell hooks, Política e Attualità. *Scenari Rivista di Approfondimento Culturale* di Mimesis Edizioni, Dez. <https://www.mimesis-scenari.it/2021/12/20/promuovere-il-cambiamento/>
- Jimenez, M. (2010). *La querella del arte contemporáneo*. Trad. Heber Cardoso. 1ed. Buenos Aires: Amorrortu.

- Jung, C. (2000). *A natureza da psique*. Petrópolis: Vozes.
- Kincheloe, J. (1997). *Mac Donald's, poder e criança: Ronald Mac Donald faz tudo por você. Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria de Educação.
- Krenak, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. SP: Editora Schwarcz.
- Laborie, A. T. (2012). *La parte obscura de la formación. Arte y educación, geografía de un vínculo*. 1 Bienal de educación artística, Maldonado. https://icaui.mec.gub.uy/innovaportal/file/10064/1/1era_bienal_educacion_arte.pdf#page=68
- Longino, H. E. (2008). *Epistemologia feminista*. In: GRECO, John; SOSA, Ernest (Orgs.). *Compêndio de epistemologia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Loponte, L. G. (2002). Desafios da arte contemporânea para a arte educação: práticas e políticas. In: *Arquivos analíticos de políticas educativas*, 20, nº 42, dez, p.1-19. https://www.researchgate.net/publication/265510906_Desafios_da_arte_contemporanea_para_a_educacao_praticas_e_politicas Acesso: 22/jun/2019.
- Lugones, M. (2014). Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos feministas*, Florianópolis, 22(3): 935-952, Setembro-Dezembro.
- Machado, I. J. R. (2003). *Cárcere Público: processos de exotização entre imigrantes brasileiros no Porto, Portugal*. Campinas, SP, Tese de Doutorado, IFCH/Unicamp.
- Martins, C. (2011). *As narrativas do gênio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Tese de doutoramento em Educação. Área de Especialização em História da Educação. Universidade de Lisboa, Instituto da Educação.
- Meira, M. (1999). *Educação estética, arte e cultura do cotidiano*. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação.
- Merlin, N. (2017). *Colonización de la subjetividad: los medios masivos en la época del biomercado*. 1 Ed. Buenos Aires, Letra Viva. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4663220/mod_resource/content/1/1%20COLONIZACI%C3%93N%20DE%20LA%20SUBJETIVIDAD%20%28%20NORA%20MERLIN%29.pdf. Acesso: 13/jan/2021.
- Molinari, M. (2021). La cultura é il destino comune. Entrevista com Edgard Morin. *La Repubblica*, Dicembre. https://www.repubblica.it/robinson/2021/12/24/news/edgar_morin_la_cultura_e_il_destino_comune-331376810/ Acesso: 06/jan/2022.
- Moraes, R. F.; Campos, S. M. (2018). O ensino de história e cultura indígena e afro-brasileira: mudanças e desafios de uma década de obrigatoriedade. *Revista Transversos*. Rio de Janeiro. nº 13, maio-agosto. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/35855/26086> Acesso: 25/jan/2022.

- Morin, E. (2005). *A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reformar o pensamento*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Pontes, L. (2004). Mulheres brasileiras na mídia portuguesa. *Cadernos Pagu* (23), julho-dezembro, pp.229-256. <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n23/n23a08.pdf> Acesso: 10/mar/2021.
- Perniola, M. (2016). *El arte expandido*. Madrid: Casimiro libros.
- Perniola, M. (1993). *Do sentir*. Trad. Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença.
- Queiroz, C. (2016). *Representações das imigrantes brasileiras na imprensa portuguesa — Uma análise do jornal público*. Congresso português de sociologia. Portugal, Território de territórios. https://www.academia.edu/33179672/REPRESENTA%C3%87%C3%95ES_DAS_IMIIX. Acesso: 23/mar/2021.
- Rancière, J. (2002). O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rocha Pitta, D. P. (2017). *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand*. 2a ed. Curitiba: CRV.
- Rolnik, S. (1989) *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Safatle, V. (2016). *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Ed. Autêntica. 2 Ed. revista. <https://1lib.eu/book/2858089/8826de?regionChanged=&redirect=530253>. Acesso: 04/mar/2020.
- Santos, B. V. S. (2018). *Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas*. Compilado por Maria Paula Meneses... [et al.]. — 1a ed. — Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT1.pdf. Acesso 02/nov/2021.
- Steinberg, S. (1997). *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria de Educação.
- Sartre, J.P. (2006). *O imaginário: psicologia fenomenológica da imaginação*. Trad. Duda Machado. 1º Ed. São Paulo: Editora Ática.
- Schüler, D. (2014) *O Banquete. Platão*. Tradução, notas e comentários: Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM.
- Spolin, V. (2008). *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva.
- Spolin, V. (2010). *Improvisação para o teatro*. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva.

- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. 2ed. Columbia University. Teachers College, Sage Publications Inc. EUA.
- Teixeira, M. C. S. (2009). Pedagogia do Imaginário e função imaginante: redefinindo o sentido da educação. *Revista Olhar de professor*, Ponta Grossa, 9(2): 215–227. <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1461> Acesso 15/mai/2021.
- Vergés, F. (2020). *Um feminismo decolonial*. Tradução: Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora. <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/03/Um-feminismo-decolonial.pdf>. Acesso: 20/nov/2021.
- Wunenburger, J. J. (1997). *Philosophie des images*. Paris: P.U.F.
- Wunenburger, J. J. (2003). *l'Imaginaire*. Paris: P.U.F.
- Wunenburger, J. J. (2007). *O imaginário*. Trad. Maria Stela Gonçalves. 1º Ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Walsh, C. (2013). *Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. In: Walsh, C. (Ed.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala. Quito, Ecuador. <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decoloniales-volume-i.pdf>. Acesso: 10/out/2021.

SITES CONSULTADOS:

- BBC Brasil em Londres. *Ensino de História em Portugal perpetua mito do 'bom colonizador' e banaliza escravidão, diz pesquisadora*. Publicada em 31/jul/2017. <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40735234>. Acesso: 04/mar/2020.
- Papo de cinema. Filme *Nenhum a menos* (Yi Ge Dou Bu Neng Shao). Lançamento: abril/1999, República Popular da China. Direção: Zhang Yimou. Fonte: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/nenhum-a-menos/>. Acesso em: 03/04/2020.
- Santarrosa Barreto. <https://www.instagram.com/santarosa/>. Acesso: 20/jan/2022.
- The Guardian. *Portugal must do more to confront colonial past, says Council of Europe. Report says recognising role in transatlântica slave trade is important in fight against racism today*. The Guardian. Publicada em 24/mar/2020. <https://www.theguardian.com/world/2021/mar/24/portugal-must-do-more-to-confront-colonial-past-says-council-of-europebook/2858089/8826de?regionChanged=&redirect=530253>. Acesso: 04/mar/2020.



A FOTOGRAFIA PARA ALÉM DO GRÃO E DO PIXEL

**THE PHOTOGRAPHY BEYOND
THE GRAIN AND THE PIXEL**

Cristianne Melo

Cristianne Melo

Brasil, 1986

cristianne.melo@gmail.com

Pesquisadora e professora que luta por um cenário artístico inclusivo, principalmente nas artes visuais junto às pessoas não videntes e baixa visão. Cristianne Melo é professora efetiva no curso de Arte e Mídia (Universidade Federal de Campina Grande – UFCG), doutoranda em Educação Artística (Universidade do Porto, Belas Artes – FBAUP), mestra em Comunicação (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), especialista em Artes Visuais (SENAC), graduada nos cursos de Arte e Mídia (Universidade Federal de Campina Grande – UFCG) e em Jornalismo (Universidade Estadual da Paraíba – UEPB). É membro do Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento em Fotografia (GPDF/CNPq), e atualmente trabalha com e pela fotografia inclusiva, na promoção de exposições e ensino da linguagem fotográfica.

Researcher and professor who fights for an inclusive art scene, especially in the visual arts with blind and low vision people. Cristianne Melo is a professor in the Art and Media course (Universidade Federal de Campina Grande – UFCG), a PhD student in Art Education (Universidade do Porto, Belas Artes – FBAUP), a Master's in Communication (Universidade Federal de Pernambuco – UFPE), a specialist in Visual Arts (SENAC), graduated in Art and Media courses (Universidade Federal Campina Grande – UFCG) and in Journalism (Universidade Estadual da Paraíba – UEPB). She is a member of the Photography Research and Development Group (GPDF / CNPq), and currently works with and for inclusive photography, promoting exhibitions and teaching photographic language.

RESUMO

Em que momento a fotografia acontece? Disposto a capturar uma cena, o fotógrafo observa e sente o momento, cria visualidades e convoca memórias perceptivas, afetivas e factuais. A cada movimento da câmera, vários enquadramentos e extracampo tornam-se possíveis. O que a fotografia não consegue capturar e que vai além do domínio da visão? É nesta lógica que esta pesquisa edifica-se, ao tentar perceber as relações entre fotografia, memória, estímulos externos e sensações que o corpo apreende, percebe e sente. Para tanto, recorre às vozes de fotógrafos não videntes e de baixa visão, ao considerar que suas produções multiplicam as compreensões sobre o ver, subvertem o oculocentrismo, bem como ampliam a experiência sensorial no universo da fotografia.

ABSTRACT

Can we pinpoint the moment when photography happens? When wanting to capture a scene, a photographer observes and feels the moment, creates visuals, and summons perceptive, affective and factual memories. Through every camera movement many frames and off-fields become possible. What is beyond vision that can't be captured through photography? This research builds around this logic, trying to understand the relationships between photography, memory, external stimuli and sensations that the body apprehends, perceives and feels. With that in mind, we call for the testimonials of blind and visually impaired photographers, considering that their productions magnify the understanding of eyesight, subvert oculo-centrism, and also expand the sensorial experience in the universe of photography.

KEYWORDS — Photography, Senses, Perception, Visual impairment.

INTRODUÇÃO

Captura da realidade, recorte do visível, fragmento de cena. Estes são alguns conceitos que a literatura atribui à fotografia. Na correlação deste pensamento, a apreensão/porção da realidade produzida pelo sujeito que irá fotografar resulta em uma materialidade analógica (grão) ou digital (pixel), que se configura no discurso social como um atestado de existência, um marcador das relações têmporo-espaciais, rememorativas, como um índice construtor de narrativas pessoais, familiares, profissionais e auto representativas.

A semântica destas concepções nos conduz a associar fotografia com a extração de algo da realidade — uma captura — e imersos em uma sociedade oculocêntrica, refere-se a um recorte visual, submetido a capacidade de enxergar. Contudo, ao deparar-se com uma imagem fotográfica o leitor entra em contato apenas com um dos aspectos que envolve esta área. Não se pode reduzir a fotografia ao discurso visual, menos ainda às imagens materializadas em suportes, uma vez que ela não acontece apenas na exibição da matéria.

Neste sentido, o presente texto ergue-se na premissa da fotografia que acontece no decorrer do processo e ocupa todo o universo correlato, encontra-se também na atividade corpórea e nos sentidos envolvidos, na memória iconográfica ou perceptiva, nas criações mentais e materiais, no campo enquadrado e extracampo. Acredita-se na expansão do conceito, que proporciona ao mesmo tempo, o alargamento das compreensões sobre o ver.

O presente texto não se refere à uma imagem escrita em um suporte, mas ao que a fotografia não consegue capturar e que vai além do domínio da visão. É nesse cenário que esta pesquisa busca edificar-se, ao tentar perceber as relações entre fotografia, estímulos externos e sensações que o corpo apreende, percebe, sente e memoriza. A investigação pretende construir uma fuga às imagens materializadas por meio da película ou arquivo digital, espera romper o pensamento social coletivo que restringe a fotografia como o suporte físico.

A partir do panorama apresentado, menciona-se fotógrafos como Evgen Bavcar, Gerardo Nigenda, João Maia, Amy Hildebrand, Alex Silveira,

Marta Coutinho e outros, que nos inquietam ao elaborar fotografias sem enxergar ou possuindo pouquíssima visão. Dispostos a dispararem o botão do obturador, eles sentem o momento, percebem o espaço, e toda esta experiência corpórea também faz parte do universo fotográfico.

Obviamente, a utilização do *sentir* no ato criador fotográfico não é característica única das pessoas não videntes e de baixa visão. Mas, ao dedicarem-se naturalmente aos outros sentidos, favorecem imagens menos padronizadas visualmente, deslocam-se de regras compositivas e de aspectos técnicos tão defendidos na atividade e no ensino fotográfico. Eles demonstram uma fotografia para além do visual e nos oferecem um campo frutífero para o estudo sobre visualidades, percepção e memória, como também nos questionam sobre inclusão e exclusão na cultura visual.

A FOTOGRAFIA PARA ALÉM DO GRÃO E DO PIXEL

Com o intuito de refletir a fotografia além do seu suporte material — composto pelos grãos da película analógica ou pixel da imagem digital —, faz-se necessário compreender que imagem e cultura visual não se relacionam unicamente com a capacidade de enxergar. Segundo Kosminsky (2013), a concepção de sentido por meio de discursos visuais perpassa o nexo visão-visualidade-visualização, cujo a visão corresponde à capacidade de enxergar; a visualidade a um olhar como fator social, histórico, corporal, que obedece aos processos socioculturais e, ao serem compartilhados, forjam padrões imagéticos; já a visualização torna visível uma cena, mesmo que mentalmente, uma vez que se refere ao mecanismo subjetivo de criação.

Conforme Derrida (2012), o *ver* é naturalmente associado aos olhos, já que é esta sua atividade difundida. Porém, existem coisas que se vê sem *ver*, e que não se vê ao *ver*, pois o *ver* não se refere unicamente aos nossos olhos, como se pensa. O *ver* associa-se à visibilidade que se compreende sob uma superfície do invisível, cujo a percepção atua e se relaciona com o apreender e o pensar, indicando que criação e recepção não são exclusivamente visuais.

Buscando elucidar seu pensamento, Derrida (2012) esclarece que quando falamos não vemos, pois não é possível enxergar o que se diz, apenas ver

— criar visualidades —, logo a experiência da fala implica estruturalmente a não vidência. O que torna visível as coisas, não é unicamente o avistar.

Os desenhistas, os pintores não dão a ver “alguma coisa” ... eles dão a ver a visibilidade, o que é uma coisa completamente diferente, absolutamente irreduzível ao visível, que permanece invisível. Quando se fica sem ar diante de um desenho ou de uma pintura, é porque não se vê nada; o que se vê essencialmente não é o que se vê, mas, imediatamente, a visibilidade. E, portanto, o invisível. (Derrida, 2012, p.82).

A partir do pensamento deste autor, compreende-se que a visibilidade se desloca da visão. Enxergar uma fotografia, por exemplo, não pressupõe senti-la ou compreendê-la. Neste sentido, fala-se de uma visibilidade sensível e inteligível, cujo relação não é excludente, nem oposta, uma vez que acontece no interior e nas particularidades de cada indivíduo. Há um nexo entre o perceber, o sentir e o pensar.

Ao escrever *Depois da Fotografia: Uma literatura fora de si* (2014), Natália Brizuela, nos convida a reflexionar sobre uma fotografia desassociada da materialidade física da foto. Em seu livro, a autora recorre aos textos de Bellatin para rememorar uma fotógrafa que ensaia várias tomadas, mas não aciona o botão do obturador do aparelho fotográfico. Neste sentido, o equipamento serve apenas para enquadrar cenas por meio do visor. Cada vez que ela modifica a dimensão do enquadramento sobre o objeto, descobre novas características dele, coisas que não necessariamente são da ordem do visível, pois atenta sobre o comportamento das coisas, dos seres vivos, especificidades nem sempre passíveis da concretude.

Brizuela (2014) questiona *como é possível fotografar sem fotografar?* A pesquisadora ressalta que ao liberar a imagem do suporte, cria-se uma fotografia distante da escrita pictórica. “A proposta de uma fotografia sem fotografia liberta o meio daquilo que o caracterizou, ontologicamente, desde os seus múltiplos inícios no século XIX: a indexicalidade.” (Brizuela, 2014, p.166). Já que socialmente, a fotografia é compreendida como um traço de algo real, um índice que sinaliza um evento de mundo¹. A arte de *criar fotografias sem fotografar* resulta em fotos imaginárias, que não são

1. É justamente este pensamento que torna incompreendida a fotografia conceitual, principalmente abstrata. Uma vez que sua vivência pressupõe o desligamento dos índices e padrões técnicos.

registros, nem provas documentais. Não se trata do passado, mas de um contínuo presente criado na visualidade, que pode ser modificado conforme a intenção.

Tal atividade inventiva não está condicionada à capacidade de enxergar, e por esta razão não depende exclusivamente da visão. Desta forma, atua na fotografia imaginária os sentidos, também estimulados pelo tato, audição, paladar ou olfato. Todos eles criam uma amálgama hibridizada que se encontra alojado no corpo e na mente, componentes mediadores da nossa existência.

Didi-Huberman (2010), nos ajuda a compreender a dualidade sensorial (sentidos ópticos, tátil, sonoro, etc.) e semântica (simbólico) das imagens, na qual a imagem encontra-se separada da fisicalidade do acontecimento, ela é algo que nos acontece. Logo, a imagem não é um objeto específico, depara-se entre o que vemos e o que nos olha, e se o que vemos está dentro de nós e não nos olhos de quem vê, o ver é inesgotável e pode ser realizado por meio de outros sentidos.

O corpo humano é dotado de vários mecanismos para perceber o mundo, e tais sentidos dançam em uma confluência mútua para absorver e produzir informações. Conforme Merleau-Ponty (1994), a percepção configura-se como nosso primeiro contato com as coisas, e nesta experiência o corpo é instrumento de mediação. Corpo este que é sensível, e perante as relações de tempo e espaço produz o sentir e é sentido. Desta maneira, pensar no ato criativo fotográfico é também refletir sobre o sentir e, ao desapegar-se da hegemonia visual, podemos compreender que vários dos nossos sentidos estão presentes nesta prática.

O principal elemento condicionante para a fotografia não é necessariamente a visão, mas sim o olhar. Esse olhar em sentido amplo que pode ser associado à percepção do espaço, composição mental, baseada em experiências anteriores e leitura das circunstâncias que envolvem o fotógrafo. É neste panorama que a fotografia imaginária faz parte da atividade fotográfica, como também relaciona-se com a foto materializada e exposta. São partes constituintes do universo que esta arte envolve e proporciona.

Fotógrafos cegos ou com baixa visão afirmam fotografar por meio de um conjunto de sentidos, com uma *totalidade corpórea que olha*. Há desta

maneira uma produção de conhecimento multissensorial, na qual a criação fotográfica não se refere apenas à visão, ela envolve tempo, espaço, sons, formas, texturas, cheiros, entre outros. A fotografia é, então, uma experiência sensorial. O professor Jerfferson Alves, investiga a relação fotografia e não vidência, e a partir das suas pesquisas pode-se compreender a linguagem fotográfica como um meio de expressão e constituição do ser, independente da visão.

Interpretamos a produção e a leitura fotográfica por parte das pessoas com deficiência visual como um exercício do direito dos seres humanos às linguagens, sendo que as pessoas com restrições severas de visão procuram produzir imagens fotográficas por meio da palavra alheia, das sonoridades, da movimentação espacial e da exploração tátil, como forma de compreender o que lhe circunda, dando visibilidade à sua própria existência como seres capazes de se expressar e de se constituir na e pela linguagem fotográfica, a despeito de que essa linguagem seja associada à visão. (Alves, 2009, p.11)

Evgen Bavcar, fotógrafo não vidente, declara que ocupa um lugar entre o visível e o invisível. O visível configura-se como um limite do real que pode ser comprovado por meio do toque — atividade comum em sua prática —, já o invisível relaciona-se à transcendência constituída pela experiência do corpo, ao mobilizar sensorialidades e percepções interiores (Bavcar, 2010).

Invisual desde os 12 anos de idade, Bavcar constrói imagens por meio dos sentidos e das suas memórias, ele ressalta que as prefere criar, ao aceitar passivamente a imagem do outro. Em suas fotografias o entendimento sobre visão, cegueira e invisibilidade são refletidos, uma vez que a foto produzida flutua entre o real e o lúdico, em um estado por ele defendido como uma transcendência imagética.

Na exploração de estímulos sensíveis, Bavcar por vezes produz fotografias no escuro, realiza uma leitura tátil de objetos, pessoas ou elementos orgânicos contidos na cena, cria múltiplas exposições, conversa com os personagens para mensurar a distância por meio da voz, acrescenta sinos aos corpos dos modelos para localizá-los, entre outros.

O fotojornalista Alex Silveira², baixa visão, também elaborou mecanismos próprios para relacionar-se com imagens. Silveira nasceu com catarata no olho direito, mas foi um tiro de borracha disparado pela Polícia Militar de São Paulo que o fez perder a visão no olho esquerdo. O episódio aconteceu nos anos 2000, quando o fotógrafo realizava a cobertura imagética de uma manifestação popular.

Após o acontecimento, Alex Silveira (2022) relata que sua fotografia mudou totalmente. Se antes atuava no campo factual e esportivo — com uma técnica que prezava pela velocidade e destreza, atualmente produz imagens que o próprio nomeia por contemplativas, voltadas para o meio ambiente e fauna. Neste sentido, Silveira produz uma fotografia instintiva³, conduzida pelo olfato e audição principalmente. Imerso na natureza, em meio às árvores, animais e à floresta, ele consegue perceber a direção dos sons que ouve, e só depois desvia seu olhar.

O pouco que consegue enxergar corresponde às luzes, sombras, cores e formas. Contudo, os detalhes não ficam nítidos, como se existissem manchas desfocadas e poucas zonas com informação visual. Para o fotógrafo, muitas das suas imagens são incitadas 90% pela audição, os demais estímulos são as mudanças de luzes refletidas a partir da movimentação dos animais. “Eu não enxergo o foco cravado, mas eu sinto que a imagem meio que estabiliza. Consigo sentir a falta de nitidez antes, a falta de nitidez depois, e eu consigo ver a hora que isto muda”, afirma Alex Silveira.

Para compreender como esta criação acontece, Silveira (2022) relata que ouve os sons dos macacos na floresta, posiciona-se de acordo com este estímulo e com paciência espera o movimento deste animal. Ele não sabe como é a aparência do macaco, mas percebe seu volume pelas cores e capta seu movimento a partir dos sons e das variações de raios de luzes rebatidos nas folhas das árvores.

Em seu processo criativo, há uma pesquisa prévia do local, das condições climáticas que também ofertam informações pelo olfato, ele conhece o horário, mas também o sente pela temperatura na pele. Diferente de Bav-

2. Em entrevista concedida à autora da pesquisa, em 17 de janeiro de 2022.

3. As fotografias de Alex Silveira podem ser encontradas em: <https://www.instagram.com/fotografoalexsilveira/> (acessado em: 07 dez. 2021)

car, Alex Silveira já fotografava antes de perder a visão, logo tem um maior domínio técnico do equipamento, e a partir das informações mencionadas consegue configurá-lo, por exemplo, Silveira calcula mentalmente a relação entre a velocidade do obturador, abertura do diafragma e ISO.

O exemplo descrito nos faz perceber que a imagem não é apenas uma representação na mente, ela também apresenta relação com o corpo físico, sendo assim, com o movimento, o gesto, a expressão e sensações. Neste sentido, a corporalidade é condição de compreensão e expressão.

Olivia von der Weid (2020) busca refletir como as imagens geradas por fotógrafos não videntes podem nos ensinar sobre a visualidade e a variabilidade das formas de ver. Sua pesquisa embasa-se em três grupos divididos a partir da motivação para fotografar:

O primeiro deles corresponde a *imagens internas e visão conceitual*, no qual os fotógrafos constroem, mantêm e aprimoram galerias internas de imagens, trazendo suas visões particulares para o mundo dos que enxergam. São fotos produzidas com o apoio de visões internas e rememorativas, mas ao serem expostas para os leitores, de uma forma geral, perturbam o entendimento sobre imaginação, símbolos e representação, uma vez que inquieta a compreensão da temporalidade do mundo e das coisas. Neste sentido, as imagens produzidas por Bavcar são um exemplo, pois ele fotografa a partir da sua memória e imaginação, uma vez que enxergou apenas na infância.

O segundo grupo refere-se aos invisuais congênitos, que produzem uma *fotografia da não-retina* (não enxergam), na qual as imagens são resultados de estímulos externos, ao responderem as sensações que o corpo capta, percebe e sente, quando apontam a câmera e dispararam o obturador ao escutar algo ou sentir um cheiro que lhes chamem a atenção. Deste modo, as imagens fogem das características pré-visuais e buscam registrar outras qualidades perceptíveis, como o som, o cheiro ou o tato.

O terceiro grupo relaciona-se aos fotógrafos com baixa visão, aqueles utilizam a fotografia como um auxílio para enxergar o mundo, conseguindo visualizar posteriormente o espaço e o mundo que clicaram. Conforme von der Weid (2020) pode-se pensar em um *olho tecnológico*. Pontua-se como exemplo, a atividade desenvolvida por Alex Silveira, que utiliza a tela

do computador para ver com nitidez e maior tempo de leitura os cenários fotografados e visitados.

Esta mesma pesquisadora também nos faz refletir sobre a política e os discursos de poder no ato fotográfico, presentes nos três grupos. “Apertar o botão da câmera é um ato de reivindicação do mundo visual, que força uma reavaliação de certos estereótipos estabelecidos sobre a cegueira” (von der Weid, 2020, p.05). Portanto, citar a produção de fotógrafos não videntes ou baixa visão, é também uma ação para a inclusão deles no universo da fotografia e da cultura visual, como também fazer repensar as práticas oculocentristas.

A MEMÓRIA QUE ATRAVESSA O SENTIR E A FOTOGRAFIA

A relação entre não visão e imagem é tida como um paradoxo social. Questiona-se a recepção das imagens, a criação delas, a capacidade de sonhar e até a memória. O jornalista Marcos Lima teve glaucoma congênito e perdeu a visão aos 6 anos de idade, hoje, ele compartilha relatos nas redes sociais⁴ sobre seu cotidiano. Interessante perceber que há um elemento central e que permeia todas as experiências: a memória.

Marcos Lima (2016) afirma que seus sonhos são sensações, que a partir da união delas é possível criar narrativas. Tal sentir é como uma gaveta que é aberta para vivenciar determinada experiência novamente, na qual a sensação do tato, olfato e sons também estão presentes. Para criar imagens visuais, Lima também serve-se da memória, ele declara que conhece as cores básicas, pois recorda do seu tempo de escola, mas as variações de tons são referenciadas por outros sentidos, já que não chegou a conhecê-las visualmente. Desta maneira, determinada cor pode ser assimilada a um cheiro ou um som.

Para conservar suas memórias, Marcos Lima escreve e descreve seu dia em arquivos de texto no computador, os lugares, as pessoas, os detalhes, o que sentiu ao degustar um alimento, entre outras coisas. Seus textos são também suas lembranças, e neste arquivo o sensível já vivido é traduzido

4. Os relatos de Marcos Lima podem estar disponíveis em: <https://youtube.com/c/HistoriasdeCego> (acessado em 05 nov. 2021).

em informações, que servirão à uma imaginação futura. A memória conserva um passado, como um ato de salvação de lembranças, mas acontece no presente e serve ao futuro. Conforme Derrida (2012), a experiência se vive no presente vivo “não deixamos o presente, jamais deixamos o presente; tudo o que nos acontece nos acontece por definição no presente” (Derrida, 2012, p.80).

O fotógrafo Alex Silveira (2022), afirma que fotografa o tempo todo, estando ou não com a câmera em mãos. “Eu sou uma biblioteca de fotografias na cabeça”. De fato, suas fotografias imaginárias acontecem no presente, mas seu desejo de preservação também pode recorrer à materialidade. Silveira esclarece que ao deparar-se com uma cena que lhe despertou a atenção, ele interrompe suas atividades para viver o momento e criar vários quadros mentais, contudo não esconde que há situações que retorna ao lugar com o equipamento fotográfico para produzir imagens.

Marta Coutinho, fotógrafa de baixa visão, descobriu que sempre fotografou. Tal fato aconteceu quando adquiriu sua primeira câmera fotográfica, já na idade adulta, e reconheceu a similaridade entre as ações que realizava anteriormente e depois com o equipamento. Ela explana que a atividade desenvolvida com o aparato técnico é a mesma que realizava desde a infância.

Eu nasci fotografa, só que eu não sabia. Foi uma coisa tão natural ao longo da minha vida, como se alimentar, tomar banho, mas eu não sabia. E eu só descobri isto quando comprei uma câmera fotográfica. Eu sempre fui fotógrafa, na escola, quando eu era criança, eu ficava observando as outras crianças, olhava a professora escrevendo na lousa, eu observava seu cabelo, sua forma de escrever, a cor do batom, do sapato dela. Quando eu fazia isto, eu não pensava em mais nada. Eu observava o cenário e cada detalhe, ficava ali parada, como desligada da realidade. Era uma forma de fotografar com meus olhos⁵. (Coutinho, 2022)

Hoje com glaucoma em estado avançado nos dois olhos, Coutinho (2022) desafia-se na captura imagética de borboletas e pássaros, gosta de observá-los e posteriormente registrar. Ao interagir com eles, rapidamente busca a câmera para guardar tal momento. Por vezes, estas imagens são

5. Em entrevista concedida à autora da pesquisa, em 15 de janeiro de 2022.

compartilhadas em redes sociais junto a poemas textuais⁶. A fotografia para Marta Coutinho é uma forma de relacionar-se com o mundo e com as pessoas.

Nossa percepção cotidiana não é a de um mosaico de qualidades, mas a de um conjunto de objetos distintos. O que faz com que uma parte do campo seja assim recortada e distinguida, é, segundo a psicologia tradicional, a lembrança das experiências anteriores, o saber. (Merleau-Ponty, 2017, p.22).

Nossa memória imagética atravessa relações individuais e coletivas, pois, ao mesmo tempo que temos experiências particulares sobre e com o mundo, compartilha-se uma cultura visual, que por vezes apresenta unidades simbólicas semelhantes. A memória fotográfica encontra-se no meio cultural do sujeito. Antes da tomada fotográfica pelo aparelho, a imagem formou-se na mente do fotógrafo. É neste entre que atuam os filtros culturais, as memórias corpóreas, sensórias, informativas. A visualidade nos permite a visualização de acordo com o meio social, e ambas podem desligar-se da visão.

A fotografia apresenta-se como rastro, como um traço indicativo do tempo que almejou tocar, tempo este que é lido no presente, mas composto de outros suplementares. O arquivo fotográfico não é um simples corte dos aspectos visíveis no mundo, a imagem nos toca e por esta razão arde, queima e deixa cinzas (Didi-Huberman, 2012).

Os argumentos aqui articulados objetivam repensar o privilégio destinado à visão. Refletir uma sociedade que se edificou por meio da imagem, e segue estimulando comunicação e interação pela profusão visual exposta. Tal fato gera mecanismos de exclusão, principalmente das pessoas com deficiência visual, bem como não estimulam o desenvolvimento e as vivências com e para o conhecimento sensível. Faz-se necessário pontuar que o interesse pela corporalidade e o sentir não anula a racionalidade e o pensar. Nesta pesquisa tais instâncias não edificam uma oposição, busca-se a convivência mútua, explorando a natureza do ser humano, que é perceptivo e racional.

6. As fotografias de Marta Coutinho podem ser encontradas em: <https://www.instagram.com/macoutinho60/> (acessado em 06 dez. 2021).

PERCEBER E FOTOGRAFAR O MUNDO

Sensibilidades, sensações, percepções. Formas de relacionar-se com o mundo, de estar no mundo. Merleau-Ponty (1994) nos ajuda a compreender o nexo entre o sentir e o corpo. Para este autor, é por meio do corpo — aquele que sente — que se comunga as sensações, e tais percepções pertencem a um ou mais sentidos, que existem para criar o modo cíclico do *sentir*, pois os estímulos externos afetam o corpo, que respondem ao exterior.

Importante pontuar que a percepção não interpreta ou não ordena a matéria sensível, ela apenas acontece, na relação com os objetos, com o outro e com o mundo. Instaura-se no campo da compreensão irrefletida, cujo a percepção é deixada a si mesma, e assim esquece e ignora as suas próprias realizações (Merleau-Ponty, 2017). A percepção não é um modo de construção, mas um modo de sentir o mundo, em um aspecto da realidade, já que o mundo visível e o tangível não são o mundo por inteiro.

Ao perceber algo, não se está diante de uma unidade ideal possuída pela inteligência, mas depara-se com uma totalidade aberta para o horizonte indefinido. Nesta relação, a coisa percebida só existe enquanto alguém puder percebê-la. De acordo com Merleau-Ponty (2017), só podemos pensar o mundo porque de início temos a experiência dele, cujo não há uma experiência perceptiva única, mas a pessoal e a coletiva — ligações da experiência de um com os outros, na concordância com as de outrem.

A fotografia é antes de tudo uma experiência, que instaura-se com o próprio eu, com o outro e com o mundo. Nesta ação de criação fotográfica, há o sentir mediado pelo corpo, que oferece sensibilidades, que envolve o fotógrafo e o momento. Nesta lógica, é preciso vivenciar o momento que antecede a racionalidade das regras compositivas, dos ajustes técnicos e análises discursivas. Faz-se necessário estimular o sentir no processo fotográfico, admitindo esta presença na atividade em questão.

Nesta continuidade assentimos com Jorge Larrosa (2010), para quem é fundamental vivências a partir da dualidade experiência/sentir, distante da informação e do ritmo acelerado da contemporaneidade, na qual a experiência ao se configurar como algo que nos acontece e nos toca, não procura uma terminologia ou um resultado, tampouco a validade sobre o certo e errado.

Agamben (2008) nos questiona se ainda somos capazes de experimentar o mundo e transmitir experiências. A partir deste autor podemos compreender que a ciência moderna faz da experimentação o lugar do método e coloca o conhecimento racional como único caminho. Deste modo, a imaginação — enquanto ação mediadora entre sentido e intelecto — é eliminada pelo conhecimento. Mas, como dar espaço para o sentir?

É neste alicerce que Agamben (2008) ressalta a importância da infância, não como estágio temporal no desenvolvimento humano, mas como o lugar da experiência que pode ser acessado em qualquer época. Pois, a infância rompe com a língua e discurso, e por ser anterior à palavra, ilumina aquilo que não se revela de imediato na racionalidade do sujeito.

Para Perniola (1993), perante a experiência há duas instâncias do sentir: O que *estar por sentir*, que corresponde ao que vai ou não acontecer; e o *já sentido*, que pode ser compreendido como um conjunto de tonalidades sensoriais, emotivas, espirituais e comportamentais já realizados e determinadas. Diante de uma lógica capitalista das imagens, o *já sentido* é compartilhado e ocupa o lugar do que *estar por sentir*, pois facilmente liberta-nos da fadiga e da responsabilidade de pensar. Instaure-se um poder dominante e induz o que iria acontecer livremente no que estaria por sentir. Neste panorama, a imposição dos sentidos retira a espontaneidade do sentir.

O já sentido é uma espécie de sensologia que se constitui com base no modelo da ideologia e que partilha com esta a atribuição de processos psíquicos à vida coletiva: ela não assume no entanto o aspecto de um convite ou de uma exortação dirigida a cada indivíduo em nome de qualquer valor ou ideal, mas de uma intimação, de uma imposição no sentido de recalcarem o que já todos provaram e aprovaram e que não tem outra legitimidade fora deste geral e anônimo consenso. (Perniola, 1993, p.14).

Não se pode crer que tudo já foi feito ou já sentido. Faz-se necessário deixar espaço para o sentir em sua fluidez e incerteza, distante de uma determinação. Não se deve ensinar ao outro o modo como devemos sentir, mas despertar a curiosidade sobre quem administra e gera a circulação do já sentido e como isto pode afetar o que está por sentir. Uma vez que

A dimensão estética, habitualmente considerada a mais estranha e afastada da realidade, se tenha tornado a mais efectual, é algo que surpreende quem está habituado a pensar que saber é poder,

que agir é poder, no entanto, hoje, mais do que nunca, sentir é poder. Tornou-se poder, justamente passando sob a forma do já sentido. (Perniola, 1993, p.17)

Os relatos e as fotografias de Alex Silveira e Marta Coutinho exemplificam uma produção que ora distancia-se de imagens padronizadas pela cultural visual, já que privilegiam o domínio do sentir e pessoal; ora indicam o envolvimento com a instrumentalização fotográfica, resultante da inserção no domínio público, de uma lógica normativa, social, das escolas, cursos e profissão que passaram. Não é pretensão cobrar um total rompimento do padrão canônico da fotografia, pois o estético também é político e tais discursos de poder criam hegemonias para o olhar. Contudo, encarar as singularidades perceptivas pode deslocar a atenção também para os estímulos sensoriais envolvidos.

A sociedade comumente volta-se para à racionalidade da experiência e do acontecimento. Neste panorama, compreende-se que antecipar o acontecimento criticamente é distanciar-se do sentir, é neutralizá-lo, diminuindo a essência humana em gerar e absorver sensações. Segundo Derrida (2012), o pensamento não é exclusivamente racional, “O pensamento não se reduz nem à razão, nem ao saber, nem à consciência; há pensamento inconsciente, há um pensamento irracional, há um pensamento sem conhecimento” (Derrida, 2012, p.84).

A partir da fundamentação teórica utilizada, compreende-se que a consciência intelectual não deve anular a consciência perceptiva. Sensações não exigem a conversão em ciência, prazeres não pedem para serem calculados. Intelecto e percepção devem conduzir o pensamento, obtendo cada um seu espaço para existir, pois não há dois saberes, mas graus diferentes de explicitação do mesmo saber.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O campo da fotografia não pode ser reduzido à materialidade da foto impressa ou digital, bem como não se relaciona unicamente ao campo visual. O presente artigo estimula um deslocamento no entendimento sobre fotografia, concordando com a expansão do campo e ampliações sobre as

compreensões do ver. Para isto, faz-se necessário intensificar a experiência sensorial, não em oposição à consciência da intelectualidade, mas acrescentando-a ao universo em questão. Explorando-a e validando sua existência.

O texto também explana alguns processos de criação e não objetiva construir análises visuais históricas ou semióticas das imagens fotográficas descritas. Não há oposição a tais métodos, apenas eles não compõem o foco do trabalho. Não objetiva-se criar um movimento para a renúncia do iconográfico ou iconológico. Os argumentos apresentados neste artigo visam expandir nosso entendimento sobre a percepção e o sentir na fotografia.

Ao compreender o uso da linguagem como um mecanismo para manutenção e perpetuação do poder, pontua-se como a preeminência da cultura visual exclui pessoas que enxergam muito pouco ou nada. É na desconstrução dessa hegemonia que este trabalho se aloca, buscando fazer refletir a presença de outras linguagens no fazer fotográfico, e como exposto, procura considerar a influência do corpo perceptivo, reconhecendo o envolvimento de outros sentidos.

As imagens que circulam no nosso cotidiano também são discursos de poder, resultados do pensamento hegemônico e, frequentemente, criam marcadores diversos de exclusão. Desta forma, a produção fotográfica por pessoas não videntes ou baixa visão configura-se como uma forma de reivindicar a inclusão nos espaços, nos meios, na linguagem, e ao usar um paradoxo social para questionar, criam uma subversão no sistema. Assim, apoiar esta produção e encará-la como essencial ao campo da fotografia é necessário e imprescindível.

As vozes de Alex Silveira, Marta Coutinho e Marcos Lima unem-se ao discurso levantado para fazer-nos entender as condições que constituem o grupo de fotógrafos não videntes ou com baixa visão, bem como para explicar as experiências compartilhadas. Seus relatos refletem a perspectiva individual e coletiva, e por isto também apontam matrizes de dominação, os lugares de silêncio e criam seus espaços de fala e representação por meio da atividade fotográfica.

Como apresentado, a produção fotográfica vai além de uma captura visual da realidade, há nesta atividade uma experiência sensível, rememorativa, afetiva. A fotografia é meio para estar no mundo, nesta lógica

Marta Coutinho (2022) exemplifica ao relatar que estabeleceu uma relação de confiança com seu equipamento. Para Coutinho, a câmera fotográfica é sua bengala de locomoção e é também um meio que possibilita interagir com as pessoas e com o mundo, um espaço para apresentar seus sentimentos.

Importante pontuar que a mediação estabelecida neste texto é erguida por uma fotógrafa e professora de fotografia, que como vidente apresenta experiências distintas. Contudo, é imprescindível reconhecer seu lugar e ouvir vozes silenciadas para romper com o discurso dominante, a fim de gerar mudanças por meio da tomada de consciência. Defende-se o desenvolvimento das premissas em conjunto e por meio da inclusão, ao realizar um trabalho junto às pessoas invisuais ou baixa visão, e não destinada a elas ou ocupando seus lugares. Por fim, aponta-se que este texto trata-se de uma pesquisa em construção, que pretende explicar e aprofundar a temática proposta. ⑩

REFERÊNCIAS

- Alves, J. F. (2009). *Deficiência visual e fotografia: o olhar pelo som, pelo tato e pela palavra alheia*. In: *Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial*, 5, Londrina: Anais UEL.
- Agamben, G. (2008) *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. (1ª ed.). Belo Horizonte: UFMG.
- Bavcar, E. (2010). *A estética do (in)visível*. [Conferência]. Consultado em 20 nov. 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/user/dvfotosenac>
- Brizuela, N. (2014). *Depois da Fotografia: Uma literatura fora de si*. São Paulo: Rocco.
- Coutinho, M. (jan. 2022). Entrevista [Entrevistadora: Cristianne Melo]. on-line. 1 arquivo .mp3 (68 min.).
- Derrida, J. (2012). *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979–2004)*. Florianópolis: UFSC.
- Didi-Huberman, G. (2010). *O que vemos, o que nos olha*. (2ª ed.). São Paulo: Ed. 34.
- Didi-Huberman, G. (2012). *Quando as imagens tocam o real*. PÓS: Revista Do Programa De Pós-graduação Em Artes Da EBA/ UFMG, 206–219. Recuperado de <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>
- Kosminsky, D. (2013). Visualidade e visualização: olhar, imagem e subjetividade. In: B. Szaniecki, & W. Dias Lessa, & M. Martins, & A. S. Monta. *Dispositivo fotografia e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: NAU; PPD ESDI/UERJ.
- Larrosa Bondía, J. (2010). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. 19, 20–28.
- Lima, M. (2016). Como Cegos Sonham? *Histórias de Cego*. Consultado em 05 nov. 2021. Disponível em <https://youtube.com/c/HistoriasdeCego>
- Merleau-Ponty, M. (2017). *O primado da percepção e suas consequências filosóficas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Perniola, M. (1993). *Do sentir*. (1ª ed.). Lisboa: Presença.
- Silveira, A. (jan. 2022). Entrevista [Entrevistadora: Cristianne Melo]. on-line. 1 arquivo .mp3 (65 min.).
- von der Weid, O. (2020). *Fotografia de cegos: olhar além da visão*. Sociedade E Cultura, 23. 1–48. <https://doi.org/10.5216/sec.v23i.53796>

A SELFIE, A SUA DIABOLIZAÇÃO, O SEU FASCÍNIO

**THE SELFIE, ITS DIABOLIZATION,
ITS FASCINATION**

Salomé Corte-Real

Salomé Corte-Real

Portugal, 1975

mail@salomecortereal.com

Licenciada em Comunicação Audiovisual, Ramo de Fotografia, com uma Profissionalização em Serviço. Desde 2000 que exerce funções profissionais enquanto docente em ensino artístico e como fotógrafa. Desde 2021 é investigadora no doutoramento em Educação Artística, na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto com o projeto “A Selfie na Autorrepresentação Fotográfica”.

Honors degree in audiovisual communication, specialization in photography with a professionalization in service. Since 2000, Salomé Corte-Real has been working professionally as a teacher in art education and as a photographer. Since 2021, she is a researcher in the PhD in Art Education, at the Faculty of Fine Arts of the University of Porto with the project “A Selfie in Photographic Self-representation”.

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão em torno da produção da *selfie*, encarada numa perspetiva holística e enquanto fenómeno social integrante de um complexo paradigma contemporâneo, no seio da sociedade capitalista.

Enquadrável no género fotográfico do retrato e mais concretamente do autorretrato, a *selfie* encontra-se presente na dinâmica da cibercultura que intrinsecamente a define, molda e caracteriza.

Materialização do autorretrato fotográfico num novo contexto, as recentes tecnologias fotográficas e em particular as tecnologias de comunicação, imprimiram à autorrepresentação fotográfica toda uma nova dimensão.

O crescendo da sua popularidade é consequência de uma conjuntura que se caracteriza, do ponto de vista económico, por um drástico baixar de custos e em termos técnicos pela instantaneidade do produto fotográfico, a par da evolução e rapidez da conexão digital que possibilitam uma também instantânea partilha.

Autores como Zygmunt Bauman (2013), Pièrre Lévy (1999) e Alicia Eler (2017) constituem as direções teóricas da reflexão esboçada neste artigo, traduzindo a sistematização de posicionamentos heterogéneos, assentes na diabolização da *selfie*; analisando-a enquanto objeto de sedução integrado numa inevitável evolução tecnológica ou sob um ponto de vista de conciliação entre o fascínio e a diabolização.

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the production of the selfie, seen from a holistic perspective and as a social phenomenon that is part of a complex contemporary paradigm within capitalist society.

Framed in the photographic genre of portrait and more specifically of the self-portrait, the selfie is present in the dynamics of cyberculture that intrinsically defines, shapes and characterizes it.

Materialization of the photographic self-portrait in a new context, recent photographic technologies and, in particular, communication technologies, have given photographic self-representation a whole new dimension.

The growth in its popularity is a consequence of a situation that is characterized from an economic point of view by a drastic drop in costs and in technical terms by the instantaneousness of the photographic product and by the evolution and speed of the digital connection that also make possible an instantaneous sharing.

Authors such as Zygmund Bauman (2013), Pièrre Lévy (1999) and Alicia Eler (2017) constitute the theoretical directions of the reflection outlined in this article, translating the systematization of heterogeneous positions, based on the demonization of the selfie; analyzing it as an object of seduction integrated in an inevitable technological evolution or from a point of view of conciliation between fascination and diabolization.

INTRODUÇÃO

SELFIE, O QUE A PODE DEFINIR?

Em 2014, aquando da cerimónia da entrega dos Óscares uma apresentadora da televisão americana, Ellen DeGeneres, fez uma *selfie* com um grupo de celebridades americanas e partilhou na rede *Twitter*. Essa imagem veio a ser a mais partilhada da rede, com cerca de 2.000.000 de partilhas, causando inclusivamente congestionamento no sistema na época. A referência a esta *selfie*, é apenas uma curiosidade, entre muitas que poderiam ser relatadas. O que se pretende demonstrar a partir dela é que o interesse manifestado nessa *selfie*, poderá ser exemplificativo de um interesse consistente na abordagem *selfie*, existente na sociedade.

A edição da revista *Frontiers in Psychology*, de Fevereiro de 2018, publica um estudo desenvolvido por um grupo de cientistas¹ da Universidade de Sussex, do Reino Unido, que sugere a seguinte definição de *selfie*: “‘selfie’ as an individual self-portrait, taken with a mobile device digital camera by an amateur photographer” (Bruno, Uccelli, *et al*, 2020. p.2).

Procurando espaço para uma pluralidade de designações por forma a refletir e complementar a semântica do conceito, atentemos ao que diz Alicia Eler, no seu livro de *The Selfie Generation* de 2017, em continuidade com o conceito apresentado anteriormente. A autora descreve mais um elemento que também caracteriza a *selfie*: a possibilidade de partilha desse autorretrato, numa rede social. Ainda que possa concretizar-se ou não essa partilha, existe a presença e consciência dessa possibilidade, ideia referida por Alicia Eler da seguinte forma: “The very nature of selfie is that it’s shot with an awareness of potential publicness even if it is saved to phone and never share or leaked” (Eler, 2017, p.17).

Este conceito da *selfie*, considerada como tal, relaciona-se ainda com as partilhas no mundo virtual. Neste sentido a autora acrescenta: “The selfie is an aspirational image, but it also it is also an integral of socializing, interacting and being seen by others online, (...), the selfie is a way to

1. Dipartimento di Medicina da Uniservitá di Parma, Italy, e a School of Psychology, University of Sussex, United Kingdom, Nicola Bruno, Stefano Uccelli, Veronica Pisu, Mauro Balluardo and Elisa De Stefani, revista “Frontiers in Psychology”.

visually grab someone's attention, mimicking a face-to-face interaction” (Eler, 2017, p.33). A *selfie* faz parte dos processos de socialização, nos universos virtuais.

Procurando o conceito semântico constante no universo do idioma português, uma procura no dicionário, no caso o dicionário Priberam, podemos encontrar a seguinte descrição: “É *selfi* e |sélfi|; (palavra inglesa): *nome feminine masculine* [Informal] Fotografia que alguém tira a si mesmo, geralmente para publicação numa rede social. = AUTOFOTO, AUTOFOTOGRAFIA, AUTO-RETRATO / plural: *selfies*./ Palavras relacionadas: pau, bastão”²

As referências ao entendimento sobre a que nos referimos quando designamos *selfie*, servem aqui como orientações para que a comunicação seja clara, dando uma orientação semântica ao conceito conforme é encarado no presente texto. Esta definição é apenas uma orientação, pois a produção da *selfie* é uma atividade em contínua dinâmica, e como tal também as suas formas de expressão se vão alterando em inúmeras possibilidades. Procura-se neste artigo, uma reflexão à *selfie*, e nesse sentido entendê-la como uma forma de autorrepresentação fotográfica que herda um paradigma anterior ao advento da denominação *selfie*, e que consagra na sua prática uma integração nas redes sociais, consequentes das possibilidades técnicas das comunicações digitais. A *selfie*, ainda que não colocada numa rede social virtual, é executada num contexto em que facilmente pode ser partilhada em redes sociais virtuais, existe essa possibilidade, sendo que terá sido feita com equipamentos técnicos facilitadores de todo este contexto. Por estas características de ajuste à produção e à lógica de produção rápida, a *selfie* e a sua relação intrínseca com as redes sociais acontece na dinâmica ‘eu, agora e aqui’, sendo esta dinâmica da fotografia de autorretrato que lhe está agregada, este é um elemento da sua especificidade. Considerando as inúmeras formas de expressão da *selfie*, as noções que aqui apresentamos pretendem ser linhas de orientação e não limites rígidos.

2 . <https://dicionario.priberam.org/selfie>

A CONTEMPORANEIDADE E A INDIVIDUALIDADE

Em 2015, na conferência *Re-publica, From Privacy to Publicity*, Zygmunt Bauman na sua apresentação *Stay individual — What does that mean?*³ faz considerações sobre o significado, na sociedade atual, de individualidade e de privacidade, referindo o seguinte:

Stay individual, what does it mean? Being alone with my own self. Why is it important? Because there is a time when you have to be alone with yourself. When you allow your half boked unfinished, underdetermined identity. (...) How we arrived where we are now? I am much older than most you here (...) When I was younger we were dreaming of being private. (...) We were told what to do (Bauman, 2015)

Na linha deste entendimento há a valorização da intimidade, encarando cada um como um ser diferenciado da sua comunidade. Vários autores têm vindo a refletir sobre como a sociedade encara as questões da privacidade e da intimidade, designadamente o sociólogo Richard Sennet, em *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade* (1999), reflete sobre as formas de sociabilidade e de comunicação na sociedade evidenciando esta crescente valorização do privado e a da intimidade na sociedade.

O autor refere “... uma mudança que começou com a queda do Antigo Regime e com a formação de uma nova cultura secular e capitalista.” (Sennet, 1999, p.30). Sennet argumenta que o capitalismo propiciou nas sociedades contemporâneas alterações nos enquadramentos religiosos, permitindo predominância ao secularismo. Nesse contexto as esferas do público foram perdendo espaço e preponderância, que o privado ocupou. Há uma hipervalorização da intimidade, numa crescente cultura do narcisismo, e neste sentido o privado e o íntimo passaram a ter uma visibilidade pública.

Enquadrado nessa noção de autovalorização, individualizada, e consequente também do paradigma tecnológico vivido em simultâneo, surge esta dinâmica de autorrepresentação, que incluirá noções de: intimidade e exposição social de hétero valorização onde a *selfie* encontrará o seu espaço.

3. <https://www.youtube.com/watch?v=CGk-iaTr9hk>, consultado a 31 de Janeiro 2022, conferência “Re-publica, From Privacy to Publicity”

A ideia de identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou entre transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia — recrear a realidade à semelhança da ideia (...) A tecnologia mudou a relação da sociedade com a privacidade'. (Bauman, 2005, p.308).

Este entendimento social que valoriza a intimidade, o privado, a individualidade, num contexto de uma tecnologia num contínuo desenvolvimento, no que concerne à representação fotográfica e autorrepresentação, inaugurou um novo paradigma.

A AUTORREPRESENTAÇÃO E A SELFIE

A *selfie*, sendo uma forma de expressão e de autorrepresentação, enquadrada na cibercultura, integrante do capitalismo, manifesta-se num massivo número de *uploads* e partilhas diárias, num sem número de redes virtuais. Embora altamente estabelecida na estrutura sócio económica, este é um quadro relativamente recente, que apresenta uma evolução extremamente veloz.

A última década do mesmo século testemunhou uma nova revolução, na área da comunicação; para muitos, a maior desde a invenção da imprensa. Apesar de seu desenvolvimento ter iniciado entre militares e professores nos anos 60, foi apenas nos anos 90 que a internet se popularizou com seus serviços de e-mail, (...). (Primo, 2008, p.58).

Conforme enquadra temporalmente Alex Primo, para quem nasceu há mais de vinte anos em alguma sociedade ocidentalizada, constatar este cenário poderá causar impacto no sentido de ser um fenómeno novo.

É nesse contexto que a principal metáfora da época é a rede. Tudo se interconecta: as pessoas, os espaços, as tecnologias. Dos negócios à interação social, tudo é explicado por aquela imagem. Estratégias e serviços nesse modelo: o marketing em rede, as redes de relacionamento como o orkut.com, entre outros. Até o terrorismo usa a força da interconexão descentralizada para o planeamento e a condução de seus ataques. (Primo, 2008, p.61)

A constatação da abrangência desta realidade é impactante quer relativamente às comunicações em geral, como no que concerne à quantidade de imagens, (onde se incluem as *selfies*), e no volume de partilhas.

A comunicação nos universos virtuais acontece numa dinâmica inovadora, relativamente aos anteriores paradigmas de comunicação social, pelo facto de não ser apenas a mensagem do interlocutor, mas as suas simultâneas vivências, no sentido em que as próprias vivências transmitirem muita informação. Sobre isto Pierre Lévy, na sua edição *Cibercultura* faz referência à era pré *www* e enquadra a utilização da imagem nas comunicações na era das redes virtuais, referindo:

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativa que a comunicação telefónica, uma vez que implica na mensagem, tanto a imagem da pessoa como da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação. (Lévy, 1999, p. 81)

A *selfie* tem como uma das suas características, ser uma imagem fotográfica que foi executada com a consciência de que poderá vir a ser partilhada numa rede social, quase em tempo real, com abrangência global. A tecnologia que permite este levantamento fotográfico, tornou-se economicamente acessível a uma considerável porção da população. Permite ainda, que cada um possa executar uma grande quantidade de produção de imagens, possível de ser concretizada nas mais variadas situações, por ser uma tecnologia desenvolvida exatamente para se encaixar com facilidade na vida das populações, como seja o tamanho do equipamento ou a sua incorporação nos telemóveis. Esta conjuntura propicia um ambiente facilitador à prática e à frequência de fotografar na normalidade da vida quotidiana, abarcando uma panóplia de situações.

A banalidade da vida quotidiana contemporânea passa a ser o cerne das temáticas fotográficas, na medida em que o indivíduo e as suas vivências são elemento fulcral de interesse, para si mesmo e para a sociedade. Assim, situações íntimas de vida familiar no interior da casa, detalhes, fragmentos do dia-a-dia como seja o ato de tomar pequeno-almoço ou fotografar a chuva a cair nos sapatos passam a ser alvo de registo, sendo essa abordagem estimulada e encorajada no contemporâneo, pela resposta de interesse e atenção que lhe é dada pela sociedade.

O cidadão comum passa a ter uma intimidade ‘publicada’; com imagens próprias em partilha pública, a intimidade torna-se pública, promovendo uma certa inversão das esferas pública e privada.

Até aqui, não era o cidadão que tinha a sua imagem e as suas vivências quotidianas acessíveis nos meios de comunicação social, mas estes maioritariamente direcionavam a sua atenção e espaço a cidadãos que, por algum motivo, eram considerados nos seus universos, figuras públicas — podendo ser das áreas da política, cinema ou algum outro contexto que os tivesse tornado figura pública. Com as redes sociais virtuais, todos os indivíduos passaram a estar mediatizados, expostos numa abrangência global, visualizável de qualquer parte do globo, desde que tecnologicamente preparado. Este enquadramento, que torna todos os cidadãos visualizáveis de e para qualquer parte do mundo, num certo sentido inverte a lógica do público e do privado, o privado é passível de público nesta estrutura. E este contexto de exposição da imagética pessoal tornou-se sedutora, popular, fascinante. Este fenómeno pode parecer muito novo. E será na medida em que há todo um paradigma do fenómeno que se inscreve na emergente cibercultura continuamente em franca e veloz evolução.

A prática de fazer retrato e mais concretamente autorretrato fotográfico é tão antiga quanto a própria tecnologia da fotografia. Desde que se faz fotografia que se faz autorretrato, disso será exemplo o autorretrato de Robert Cornelius, um daguerreótipo, em 1839, aceite como o primeiro autorretrato, e a este segue uma infindável lista de exemplos desta abordagem fotográfica. Estas imagens constituem uma expressão dos seus contextos temporais, tecnológicos, sociais e estéticos. Da mesma forma, sendo possível fotografar com uma câmara integrada num telemóvel, as imagens executadas nessa tecnologia serão também uma expressão desta conjuntura, no sentido da técnica, da estética, da sociedade, estão integradas e são um produto desse paradigma. O lançamento, pela *Kodak*, de um equipamento no mercado, que permitia a não profissionais fazer fotografia, terá sido uma das representativas etapas para o momento sócio tecnológico que vivemos hoje. Os anos 1990 e o crescente acesso dos cidadãos inaugurou a era das redes sociais, onde se enquadram as *selfies*, na holística do que foi denominado por Pièrre Lévy como a cibercultura.

SELFIE E CIBERCULTURA

A dinâmica da cibercultura nas sociedades ocidentalizadas, provocou uma expressiva alteração no paradigma da utilização de imagens e a prática passou a estar integrada na sociedade. Ana Caetano já em 2008 descrevia da seguinte forma a disseminação da representação imagética na sociedade contemporânea e ocidentalizada: “A documentação imagética pessoal encontra-se hoje presente e plenamente integrada em praticamente todas as esferas da vida em sociedade” (Caetano, 2008. p.3).

O universo tecnológico digital de produção de fotografia veio a permitir que a produção fotográfica se tornasse incomparavelmente mais acessível do ponto de vista económico. Neste contexto algumas esferas da sociedade têm vindo, num crescendo bastante veloz, a ter acesso a produzir cada vez mais imagens digitais. Este baixar de custos refere-se não apenas ao equipamento, mas até mais determinante aos consumíveis, designadamente: rolos de película fotográfica, ou líquidos de química para processamento de película fotográfica ou papel para impressão fotográfica, na medida que estes não eram reutilizáveis, o que significa um novo gasto a cada utilização. Isto é, não sendo necessário gastar dinheiro em película nem em posteriores revelações e impressões, a margem de manobra para controlar o número de imagens feitas é agora incomparavelmente superior, com a possibilidade de deitar fora e refazer. O fotograma deixou de ser precioso. O fotógrafo pode agora ser mais “leviano”, dedicar um fotograma a uma fotografia mais arriscada, no sentido de menos perfeita, mais fugaz, menos séria. Sendo o caso de não ser interessante (essa fotografia onde se gastou um fotograma), é possível deitar fora e reaproveitar aquele fotograma. Esta possibilidade económica e técnica inaugurou uma certa maneira de estar no ato fotográfico, com um certo descomprometimento no levantamento fotográfico.

Essa abordagem mais descomprometida acontece nos universos de fotógrafos não profissionais, na fotografia quotidiana, familiar, pessoal, muito embora o fotógrafo profissional possa inferir também na sua atividade profissional esta influência por fazer parte da sua cultura, e fazer parte desta abordagem fotográfica na sua vida pessoal.

Como exemplo deste tipo de abordagem fotográfica mais descomprometida e até experimentalista, podemos referir a técnica *Polaroid*, que permite ao utilizador ter quase imediatamente a seguir ao ato fotográfico ter a fotografia, enquanto objeto, na mão. A tecnologia foi desenvolvida nos anos 1940' do século passado, e teve o seu auge de popularidade nos anos 1970' e 1980'. Foi uma tecnologia desenvolvida exatamente com o intuito de libertar o consumidor final, da dependência de profissionais para concluir o processo e de dar uma rápida resposta ao objetivo de ter a fotografia concluída, o que até ao início deste século, era uma limitação da tecnologia fotográfica. A tecnologia não era utilizada para fins profissionais à exceção de alguns exemplos como seja os *backs* de *Polaroid* excecionalmente utilizada para fins profissionais nas câmaras de Grande Formato analógicas, como forma de fazer teste de luz, exposição ou outros aspetos na imagem, antes de fazer o negativo para a imagem final. A *Polaroid* tinha como potencial cliente e utilizador o cidadão comum, que teria como temáticas recorrentes a vida privada e quotidiana, e foi utilizada por muitos fotógrafos, mais concretamente em universos de fotografia familiar, pessoal e em fotografia artística.

Curiosamente, no que concerne à privacidade, a tecnologia *Polaroid* tinha exatamente como característica um aspecto oposto ao da *selfie*: se esta tem como sua dinâmica a fácil possibilidade de exposição, a *Polaroid*, tem como oferta ao seu utilizador exatamente a característica que permite fazer fotografia, sem que ninguém esteja pelo meio do processo, isto é, não é necessário ir a uma loja revelar negativos, a imagem está pronta no imediato e sem interveniente algum, isto imprimia à técnica *Polaroid* um valor de privacidade, que era inovador nos anos 1970'.

Houve sempre uma procura por parte das pessoas de terem o seu retrato, mesmo anteriormente ao advento fotográfico, as encomendas de retratos eram feitas aos artesãos e artistas. Na era da fotografia analógica, mais concretamente nas suas várias fases tecnológicas, houve sempre uma procura do retrato; as cidades, grandes e pequenas, tinham os seus fotógrafos. O indivíduo, o cliente, contratava o fotógrafo para fazer o seu retrato, isoladamente e/ou com e sua família. Por ser uma prática dispendiosa, não era frequentemente feita, (aspetos que também se foram alterando ao

longo dos vários períodos históricos). Como tal, quando acontecia, era de forma organizada, concertada, em que todos os esforços para a valorização global dos retratados estivesse patente. Os fotógrafos profissionais tinham nos seus estúdios estolas, chapéus, cenários, etc., para que os seus clientes estivessem o mais valorizados possível para o retrato.

Conforme refere Dubois, “a memória é feita de fotografias” (Dubois, 1984, p.314), por isso é tão determinante a “construção” dessas imagens. São as imagens, as fotografias, que contribuem para a construção de uma memória. As imagens que se preparam, registam o que se valoriza (situações, objetos, convívios), constroem-se as fotografias, dessa forma constroem-se memórias, reconstroem-se histórias de vida pelo seu próprio guião, para si mesmo, para os outros e para gerações vindouras.

As imagens são feitas com o intuito de valorização pessoal, familiar, social. Há um claro intuito de dar imagem, de dar figura, para registo do presente e para o futuro, do indivíduo como quer ser visto, lembrado, uma construção da personagem e uma procura de construção de um objeto físico que manterá testemunho, compor uma memória. A forma como se apresentam os indivíduos para o retrato, que artefactos trazem consigo, indumentária, expressão facial, corporal, orgulhosamente colocados em determinados locais, em determinadas celebrações, enfim, a construção de uma vida e de uma aparência, que podem crer real, onde realçam o que entendem ser a pessoa que são e que aparentam.

Neste sentido, sendo possível executar imagens e partilhá-las em redes virtuais, de forma menos morosa e menos dispendiosa, essa produção entrará noutra escala de adesão em termos de quantidade e rapidez. A fotografia dá corpo a uma imagem que pode ser intencional, projeta essa imagética e constrói uma memória.

A memória que temos de nós próprios como um ser com uma biografia psicológica, uma linha de desenvolvimento da emoção, do intelecto, da vontade, do desejo, é produzida por meio dos álbuns de fotografia de família, a repetição ritual de histórias, o dossier real ou “virtual” dos boletins escolares, a acumulação de artefactos e a imagem, o sentido e o valor que lhes são vinculados. (Rose, 2001, p.15)

O indivíduo, ao participar em algum evento, público ou da sua vida privada, mais concretamente nos que se orgulha, os que quer registo foto-

gráfico para memória futura, ou que entende que lhe possam dar validação social — uma ida a um concerto, uma toma de vacina, uma ida às urnas de voto, um pequeno-almoço saudável — tem um intuito de registo e partilha desse acontecimento, com a participação pessoal “comprovada” na fotografia, numa lógica de validação do acontecimento. A *selfie*, a sua dinâmica pode e tem vindo a ser palco para esta abordagem.

We live in the age of selfies. This we take as a given every day thousands of us are taking, storing, and sharing photographic self-portraits for multifarious purposes. (...) Selfies are a novel form of non-verbal communication: by choosing specific poses or by manipulating other pictorial features in the images, selfie-takers are assumed to provide non-verbal social and emotional signals to potential viewers. (Bruno *et al*, 2020, p.2)

A conjuntura social, económica e tecnológica veio a dar espaço à *selfie*. A sociedade contemporânea ocidentalizada contacta com esta realidade. Esta é também uma forma de comunicação, não verbal, na medida em que a imagem contém muita informação e numa linguagem univocal. No caso da *selfie*, o retratado é simultaneamente fotografado e fotógrafo, tornando-se um direto interveniente em ambas as posições do levantamento fotográfico. É ainda o editor, escolhe a imagem que mais vai de encontro ao seu objetivo, edita-a e partilha-a onde e quando entende mais pertinente.

Este universo de comunicação é em tempo real e ao alcance global, onde a linguagem imagética, entre pessoas que são falantes de idiomas distintos, se torna uma extremamente adequada forma de comunicação:

O alcance, em tempo real, das redes sociais é imenso. Toda a sociedade que tenha rede de Internet é alcançável em tempo real. Este facto contribuiu para uma maior aproximação entre pessoas em locais muito distantes. Permitiu contacto entre falantes de línguas distintas, e num media em que é possível partilhar mais do que palavras, em que a partilha de imagem é possível, de forma rápida e com baixos custos. Essa partilha de imagens permite uma mais abrangente comunicação, uma maior comunicação entre vários grupos falantes, culturas. (...) A imagem visual num mundo cada vez mais rápido, tecnológico em comunicação intercultural, com diferentes culturas e idiomas a cultura visual expone a força e o seu contexto. (Caetano, 2017, p.7)

SELFIE – POSICIONAMENTOS DE DIABOLIZAÇÃO E DE FASCÍNIO

A relação entre o homem e a tecnologia e mais concretamente a utilização de redes sociais, (particularmente o momento que se vive hoje e o que se perspectiva que seja um futuro próximo), e a sua rapidíssima evolução, têm desencadeado posicionamentos distintos em várias esferas da sociedade. Estes posicionamentos com frequência verbalizam diabolizações da prática, outros um fascínio ou mesmo uma interação de ambas as perspectivas. Expressam-se em variados âmbitos, é um fenómeno que tem um impacto transversal na sociedade ocidentalizada. Estes posicionamentos são do cidadão comum, bem como de cientistas, sejam psicólogos, biólogos ou engenheiros de informática.

A cibercultura refere-se à relação da sociedade com a tecnologia, com um longo percurso, mas que nos últimos anos se tem manifestado de absoluta rapidez e adesão, tendo um paradigma sócio tecnológico em constante mutação, em que se torna difícil perspetivar até onde irá e que impacto global daí virá.

As dinâmicas das sociedades são cada vez mais intrínsecas às tecnologias, vivendo o mundo um momento de absoluta dependência com as tecnologias. Os países e os seus funcionamentos mais básicos, estão todos dependentes da informática e da internet. Os sistemas financeiros, os sistemas de saúde, de fornecimento de água, eletricidade, enfim toda a dinâmica, se não do mundo, pelo menos do mundo ocidentalizado, está dependente da informatização e das comunicações da internet. Da mesma forma, as vidas privadas estão profundamente envolvidas numa dinâmica altamente encruzada com toda esta tecnologia, que tem uma espraçada oferta no mercado e que tem procura, resposta à oferta, em contínua dinâmica. A pandemia e a forma como foi gerida e vivida assentou estratégias baseadas nesta realidade. Tivera a pandemia acontecido há 20 anos e, a título de exemplo, as aulas *on-line* ou o trabalho *on-line* em casa, não teria acontecido da mesma forma, tal teria sido inexecutável. São abrangentes os âmbitos onde esta realidade acontece. A tecnologia entrou na vida privada, de forma cabal e inequívoca. Referindo-se às selfies, Jerry Saltz diz:

[selfies] have changed (...) public behavior. It's become a new visual genre (...) This is a very big deal for art. In launching a research topic on selfies, we were motivated by the belief that selfies are indeed a big deal, not only for art but also for psychology. (Saltz, 2014, p.71)

As considerações referem-se à constatação de que a prática da *selfie* tem uma transversalidade na sociedade. A sua presença existe de forma integrada nas mais variadas formas de comunicações sociais virtuais, numa abrangência à escala global e em todas as gerações. Esta popularidade levou a uma prevalência da sua produção, o que por sua vez levou a posicionamentos relativamente à sua execução.

SELFIE – CORRENTE CRÍTICA E SUCESSO

Esta reflexão procura uma observação a problematizações levantadas por várias esferas da sociedade e com voz em alguns estudos, sob várias perspectivas. Alicia Eler, lançou um livro em 2017, *The Selfie Generation*, onde reflete sobre a *selfie* à luz de vários aspetos, ela diz: “The selfie is an extremely polarizing topic. Everyone has an opinion on the selfie, with some claiming it is the downfall of the kids today” (Eler, 2017, p.25).

A autora expressa três pensamentos de posicionamento relativamente à *selfie*. Começa por referir que é uma prática sob a qual a sociedade consagra várias opiniões e que estas podem ser bastante divergentes. Expressa ainda que é comum as pessoas terem uma opinião sobre o assunto e refere que ouve com alguma recorrência que essa opinião é depreciativa à prática, na medida em que não vai ser positivo para a geração jovem. São perspectivas sobre o assunto que de formas similares se podem ver expressas com frequência. Eler descreve a crítica à prática, mas referindo também que é um tema muito polarizado, isto é, a sociedade também encara a prática da *selfie* na posição oposta à da crítica.

A crítica à prática da *selfie*, designadamente às novas gerações que a praticam, relaciona-se com a dinâmica da *selfie* e a diabolização concretiza-se na importância que é dada à pessoa mostrar-se, quase em tempo real, num determinado local, num determinado acontecimento. Esta é a síntese da própria essência da *selfie*, e é esta necessidade de valoração, de exposição que é criticada. Com isto, e subjugando as vivências pessoais, o

indivíduo fica mais focado em documentar o acontecimento, em o tornar público, não o vivenciando na sua normalidade, na sua plenitude. Sendo necessária essa documentação e partilha para o validar, como um acontecimento que efetivamente aconteceu. Levantam-se assim questões relacionadas com exibicionismo, e com a intimidade.

Cláudia Linhares Sanz, descreve da seguinte forma: “Ser confunde-se com ser visto,... tendência exibicionista de delatar publicamente nossos segredos mais íntimos, referimo-nos a uma subjetividade que se constrói na própria exterioridade, a uma diagramação que se efetua quando nos tornamos visíveis” (Sanz, 2015, p.137).

Patrizia Sibilla, em continuidade ao anterior entendimento, faz a seguinte descrição:

Por isso é preciso converter o próprio “eu” em um show, é preciso espetacularizar *a própria personalidade com estratégias performáticas* e adereços técnicos, recorrendo a métodos comparáveis aos de uma grife pessoal que deve ser bem posicionada no mercado. Pois a imagem de cada um é a sua própria marca, um capital tão valioso que é necessário cuidá-lo e cultivá-lo, a fim de encarnar um personagem atraente no competitivo mercado dos olhares. (Sibilla, 2008, p.255)

As questões aqui levantadas relacionam-se com a excessiva importância e foco dado à *selfie* e às suas dinâmicas. A produção de *selfie* acaba tendo um efeito perverso, pela importância que tem a auto e hétero valorização, vinte e quatro horas por dia escrutináveis e trabalháveis, destabilizando dessa forma o bem-estar emocional no indivíduo pelo contínuo stress e ansiedade provocados pelo objetivo de ter uma boa imagem, que o irá valorizar, na mesma proporção enquanto pessoa e enquanto elemento de um universo social.

Na área da psicologia, há também autores que se posicionam a esse respeito, designadamente Cristiano Nabuco, a propósito da dinâmica da utilização da *postagem*, da *selfie* na rede social *Instagram* refere que, fruto das suas pesquisas e experiência, a motivação que os executantes têm é exatamente uma validação, na linguagem virtual, equivalente ao que descreve como um *afago na cabeça*, a interatividade equivalente naquele ambiente cultural, no caso refere-se a contato que tem a realidade no Brasil. Nabuco numa entrevista em 2013 refere: “... as pessoas abrem mão da sua

privacidade, que é representado pelo curtir”⁴.

O *curtir* aqui referido, descreve a interação entre o utilizador da rede social, que virtualmente clica num *like*, quando o psicólogo expressa *abrir mão da sua privacidade*, ficará subentendido que, a percepção que teve é que concretamente os utilizadores da rede abriram alguma privacidade e que tiveram alguma sensação de perda, de entrega, isto é tiveram de a perder, para poder ter a tal reação que lhes agrada, neste sentido sentem que tiveram de dar algo.

Bauman refere-se à panóplia de redes sociais, já em 2012, como a *sociedade confessional*. Estas redes sociais, designadamente *Snapchat*, *Facebook*, *Instagram*, entre outras, têm funções que, numa distinta proporção, remetem para outras dinâmicas, como seja um diário, onde são partilhadas e descritas vivências privadas, estado de espírito, e agendas, cartas abertas, entre outras será possível alguma analogia.

Um tipo de sociedade até então desconhecido e inconcebível, em que microfones são instalados dentro de confessionários [...] em que alti-falantes conectados a esses microfones são pendurados em praças públicas, lugares antes destinados a expor e debater assuntos de interesse, preocupação e urgência comuns. (Bauman, 2012, p.228)

Bauman alertava ainda, numa entrevista ao editorial *El Pais* em 2016, referindo:

...as redes sociais são muito úteis, oferecem serviços muito prazerosos, mas são uma armadilha (...), tudo é mais fácil na vida virtual, mas perdemos a arte nas relações sociais e na amizade. (Bauman, 2016)⁵

Pièrre Lévy, autor de *Cibercultura*, com uma abordagem pragmática, apresenta o fenómeno com alguma abertura aos benefícios do mundo virtual, como uma postura de aceitação de uma evolução tecnológica que se pretende como positiva. Enuncia a facilidade de comunicação entre as pessoas, permite quotidianos com mais contacto, promovendo a proximidade efetiva entre as pessoas, um inesgotável acesso a informação, neste sentido refere:

4 . <https://www1.folha.uol.com.br/eqilibrioesaude/1229415-aplicativos-e-cameras-da-moda-incentivam-hiperdocumentacao-do-cotidiano-na-web.shtml>

5 . https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html

acesso imediato a dicionários, enciclopédias, entre as quais a Wikipédia, livros (gratuitos ou pagos), vídeos educativos e outros dispositivos (...) equivalente a imensas bibliotecas. Além disso, podemos ser assinantes de incontáveis sites especializados e contatar redes de pessoas interessadas nos mesmos assuntos para construir saberes de modo colaborativo. (...) a virtualização dos corpos que experimentamos hoje é uma nova etapa na aventura de autocriação que sustenta nossa espécie. ... Logo trata-se de uma virtualização real, na medida em que a projeção da imagem não é apenas uma telepresença, mas uma “quase presença”. (Lévy, 1993, p. 29)

Há autores que remetem para a natural evolução da ação humana no desenvolvimento das tecnologias, alcançando quadros não perspectiváveis,

é uma evolução natural da cultura produzida pelas sociedades diferenciadas pelo fato de os dados estarem armazenados em um mesmo lugar desterritorializado, acessível à maioria das pessoas e que oferece possibilidade de socialização e comunicação por meio de recursos técnicos. (Capobianco, 2010) ⁶

Assim sendo, esta nova lógica de comunicação assenta na complexa tecnologia, de fácil acesso ao utilizador, onde a imagem tem um espaço de honra. Havendo espaço à imagem, naturalmente as representações pessoais, os retratos fotográficos, estarão presentes e farão parte do espólio desenvolvido pela sociedade. O ser humano, caracterizado por ser centríco, tem natural interesse em si mesmo. Dentro dessa lógica, com uma tecnologia “na ponta dos dedos”, para o levantamento fotográfico e partilha em tempo real, essa prática é um percurso natural. Num mundo tão pautado pela imagem e pelo “momento presente”, a autorrepresentação fotográfica ganha espaço e forma. Tem naturalmente um impacto na sociedade. As perspetivas fatalistas que denunciam (com sustentações de base científicas), algumas fragilidades da prática, no contexto pessoal e social e denunciam ainda que a prática pode ser excessiva. Este excesso, segundo alguns autores pode ser contraproducente, com particular enfoque em algumas faixas etárias, e pode ser ainda consequente duma necessidade de exposição excessiva. Há também a perspetiva que consagra o que essa prática, integrada nas comunicações virtuais, como uma natural decorrência, possa significar algo de positivo e imprimir de positivo ao sistema.

6 . <http://www.ec.ubi.pt/ec/07/vol2/capobianco.pdf>

Estas perspectivas poderão coexistir, havendo uma consciencialização à sua utilização.

Entende-se aqui que a questão deverá ser encarada com pragmatismo. Esta é a poderosa realidade em que a sociedade global está integrada. A tecnologia está profundamente integrada na sociedade e os universos imagéticos são a forma de comunicação mais abrangente e universal. As representações imagéticas pessoais são a normal decorrência neste paradigma, e como tal as autorrepresentações que estarão integradas na sua dinâmica enquanto *selfie*. Neste sentido poder-se-á encarar a *selfie* como forma de comunicação e expressão da sua era. A *selfie* terá efetivado um fascínio na sociedade contemporânea, em que a sua massiva e transversal prática serão expressão disso mesmo, concomitantemente as críticas e reservas relativamente a sua prática têm tido também voz vinda de variados âmbitos e sob diversos aspetos conforme aqui referido anteriormente, as *selfies* são parte integrante e forma de expressão na sua era gerando vários posicionamentos. ❶

REFERÊNCIAS

- Bauman, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar. (2005)
- Bauman, Zygmunt, *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro, RJ, ed. Jorge Zahar, tradução de Carlos Alberto Medeiros. (2013)
- Caetano, Ana. Sociologia e fotografia. *Retrato sociológico do estado da relação em Portugal*. CIES- ISCTE e-Working Paper(48), (2008).
- Caetano, Ana. *Pensar na vida, Biografias e Reflexividade Individual*. Ed. Mundos Sociais. Lisboa 2016.
- Capobianco, Lázaro Eduardo A. (2010). *Comunicação e literacia digital na internet* – estudo etnográfico e análise exploratória de dados do programa de inclusão digital acessasp – PONLINE. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação. Universidade de São Paulo. (2010)
- Lévy, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34. (1993)
- Lévy, Pierre. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. (1999)
- Rose, Nikolas. “*Inventando nossos eus*”. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica. (2001)
- Primo, Alex. *Ensaio: fases do desenvolvimento tecnológico e suas implicações nas formas de ser, conhecer, comunicar e produzir em sociedade*. In PRETTO, NL., and SILVEIRA, SA., orgs. *Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder*. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. pp.51-68. ISBN 978-85-2320-889-9. Available from SciELO Books (2008)
- Primo, Alex. *Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição*. Porto Alegre: Sulina. (2007)
- Saltz, Jerry. *Art at Arms’ Length: A History of the Selfie*. *New York Magazine*, 47, 71-75. (2014)
- Sanz, Cláudia Linhares. *Passageiros do tempo e a experiência fotográfica: Da modernidade analógica à contemporaneidade digital*. Niterói: Programa de Pósgraduação em Comunicação, Imagem e Informação, Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense. (2005)
- Sennet, Richard. *O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade*. Tradução Lygia Araújo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras. (1999)
- Sibília, Patrícia. *Os diários íntimos na internet e a crise da interioridade psicológica*. In *Olhares sobre a cibercultura*. Lemos, André e Cunha, Paulo (org.) Porto Alegre: Ed. Sulina, (2003)

Bruno N, Uccelli S, Pisu V, Belluardo M and De Stefani E (2020) *Selfies as Duplex Non-verbal Communication: Human—Media Interaction, Human—Human Interaction, Case Study, and Research Manifesto*. Front. Comput. Sci. 2:12. doi: 10.3389/fcomp.2020.00012. (2020)

NETGRAFIA

selfie”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/selfie> [consultado em 30-01-2022].

<https://www.youtube.com/watch?v=CGk-iaTr9hk>, consultado a 31 de Janeiro 2022, conferência “Re-publica, From Privacy to Publicity”, Bauman 2015

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00044/full>, consultado em Janeiro 2022

<https://www1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/93347-vida-compartilhada.shtml> consultado em Janeiro 2022

<https://www.vulture.com/2014/01/history-of-the-selfie.html> consultado em Fevereiro 2022

<https://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1229415-aplicativos-e-cameras-da-moda-incentivam-hiperdocumentacao-do-cotidiano-na-web.shtml> consultado em Janeiro 2022

<http://www.ec.ubi.pt/ec/07/vol2/capobianco.pdf> consultado em Janeiro 2022

https://brasil.elpais.com/brasil/2015/12/30/cultura/1451504427_675885.html consultado em Janeiro 2022

FOTOGRAFIA E ENSINO EM PORTUGAL: O CASO DA MESTRA MARIA ALZIRA MONTEIRO. A FOTOGRAFIA ENQUANTO TECNOLOGIA (1935–1957).

**PHOTOGRAPHY AND TEACHING IN PORTUGAL:
THE CASE OF MESTRA MARIA ALZIRA MONTEIRO.
PHOTOGRAPHY AS A TECHNOLOGY (1935–1957).**

Ana Pereira

Ana Cristina Rodrigues Pereira — Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e i2ADS, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. O presente artigo integra-se no projecto de doutoramento em Educação Artística — A primeira lição. Maria Alzira Monteiro: uma mestra no ensino da Fotografia em Portugal. 1922–1992 — financiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P. (referência 2020.09766.BD.)

Ana Pereira

Portugal, 1974

ana.purple@gmail.com

Mestre em Comunicação Audiovisual,
ramo Fotografia e Cinema Documental
pelo Instituto Politécnico do Porto.

É desde 2021 investigadora do i2AdDs
e bolsreira FCT no doutoramento em
Educação Artística da Faculdade de
Belas Artes do Porto com o projecto
"A primeira lição. Maria Alzira
Monteiro da Cunha: uma
mestre no ensino da Fotografia
em Portugal. 1922/2002".

Master in Audiovisual Communication,
Photography and Documentary Cinema
branch at the Polytechnic Institute
of Porto. Since 2021 researcher at
i2AdDs and an FCT grantee in the PhD
in Art Education at the Faculty of Fine
Arts of Porto with the project "The
first lesson. Maria Alzira Monteiro
da Cunha: a master in the teaching of
Photography in Portugal. 1922/2002".

RESUMO

Este artigo aborda a constituição do legado da mestra de fotogravura e fotografia Maria Alzira Monteiro (1922–2002) enquanto elemento de uma história do ensino da fotografia em Portugal.

Partindo de uma narrativa histórica em torno do ensino da fotografia no contexto nacional (Sena, 1998) manifesta de equidade entre técnica e arte, ensino e criação e da análise biográfica da vida profissional dos professores (Nóvoa, 2013), desenhamos o recorte teórico no qual esse ensino se inscreveu assim como uma problematização metodológica em torno da biografia e do arquivo.

Pelo prisma da biografia de Maria Alzira Monteiro e tendo o seu espólio como instrumento de trabalho, faremos a demonstração das características do ensino da fotografia no contexto das escolas onde foi aluna e mestra entre 1935 e 1957. Estabelecendo uma análise formal à sua prática pedagógica, a partir da leitura cruzada entre um conjunto de documentos pedagógicos, burocráticos e de teoria fotográfica do espólio de Maria Alzira Monteiro e explicitando os argumentos encontrados.

ABSTRACT

This article aims to establish the legacy of Maria Alzira Monteiro (1922–2000), master of photogravure and photography as a narrative element in the history of the teaching of photography in Portugal.

Starting from a historical narrative around the teaching of photography in the national context (Sena, 1998), which demonstrates equity between technique and art, teaching and creation, as well as the biographical analysis of the professional life of teachers (Nóvoa, 2013), we draw on the theoretical framework in which this teaching is inscribed and examine the methodological problematization around biography and archive.

From the perspective of Maria Alzira Monteiro's biography and with her archive as a working instrument, we demonstrate the theoretical characteristics of photography instruction in the context of the schools where she was both student and teacher between 1935 and 1957. Establishing a formal analysis of her pedagogical practice, we propose a cross-reading between a set of pedagogical, bureaucratic, and photographic theory documents from the collection of Maria Alzira Monteiro, all the while framing and explaining the arguments found.

O estudo pessoal e profissional em torno do ensino da fotografia fez emergir a figura de Maria Alzira Monteiro, na sua dimensão de primeiro professor de fotografia na Escola Soares dos Reis no Porto e na extensão temporal da sua atividade pedagógica (1945–1992)¹.

Mestra² de fotogravura química e fotografia na Escola Industrial Infante D. Henrique e posteriormente na Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis, desenvolveu trabalho de pesquisa e experimentação nas áreas da gravura e da fotografia, criando um conjunto de anotações teóricas sobre a ligação entre estes processos e o seu ensino na cidade do Porto. A constituição e estudo do seu espólio perspectiva diferentes cenários de políticas educativas em Portugal, tornando evidentes o cruzamento interdisciplinar entre a fotografia e as artes gráficas; o carácter sistematizado da prática pedagógica; a orgânica do material gráfico e escrito; uma abordagem individual e a hierarquização entre professores e mestres num espaço educativo marcado pela ausência das suas biografias e manuais técnicos e artísticos.

Il n'y a de fait historique qu'à l'intérieur d'une histoire-problème. (Le Goff, 1988, p.197)

A afirmação do historiador Jacques Le Goff de que só existe facto histórico no interior de uma problematização histórica constitui o ponto de entrada epistemológico deste artigo, no qual se pondera a História enquanto disciplina que constrói uma interpretação factual através do recurso à tangibilidade dos arquivos físicos e dos testemunhos³, atendendo à tentação de explicação das ausências. Preterimos a concepção de um tempo futuro enquanto passado que continuamente se refaz, em favor da formulação de um passado que se altera pelo olhar que o presente lhe confere (Bloch, 1949).

Um tempo passado circunscrito a um contexto, um cenário, um sujeito e um “problema-história” que se estende para o *agora*, numa narrativa assente na constituição e estudo do espólio de Maria Alzira Monteiro — sujeito afastado da polaridade poder⁴ na ausência ou parca referência que lhe é destinada no conjunto da bibliografia analisada — e tendo os arquivos da família e da Escola Soares dos Reis como instrumentos de trabalho.

Recorte teórico ancorado no campo da história da fotografia e na necessidade preconizada por António Sena (1998) de uma história do ensino da

Fotografia em Portugal que manifeste a equidade entre técnica e arte, ensino e criação, acompanhado por uma problematização metodológica sobre a constituição do saber histórico em torno da influência do sujeito construtor da narrativa, da concepção dos arquivos enquanto espaços narrativos e da *neutralidade* dos documentos (França, 1996; Farge, 1999; Foucault, 1966).

Estabelecendo-se a partir de um conjunto de documentos pedagógicos, burocráticos e de teoria fotográfica do espólio de Maria Alzira Monteiro, uma análise formal⁵ à sua prática pedagógica, delineando a gênese de um ensino da fotografia em Portugal no contexto da Escola Industrial Infante D. Henrique⁶ (1935–1957) e da Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis (1951–1957).



MARIA ALZIRA MONTEIRO: DESENHO DE UMA BIOGRAFIA.

“(...) trocamos francas impressões sobre o antagonismo existente entre os preconceitos sociais e os sentimentos humanos. (...)” afirma Maria Alzira Monteiro numa carta⁷ datada de novembro de 1985 para a sobrinha Manuela Cunha. Apontando-se a questão de uma aparente oposição entre indivíduo e colectivo que a leitura crítica ao núcleo de correspondência do espólio pessoal identifica como constante e que conduz este recorte biográfico.

Nasce na cidade do Porto, a 19 janeiro de 1922 e revela cedo o gosto pelo desenho, participando em concursos de talento artístico cujos recortes vai colecionando. O ingresso na Escola Industrial Infante D. Henrique não parece⁸ representar qualquer movimento de ruptura, tendo sido o pai, Manuel Ribeiro, mestre de torno mecânico nessa escola e mantendo a família Monteiro uma relação amical com o diretor Mário Pacheco. Dmons-

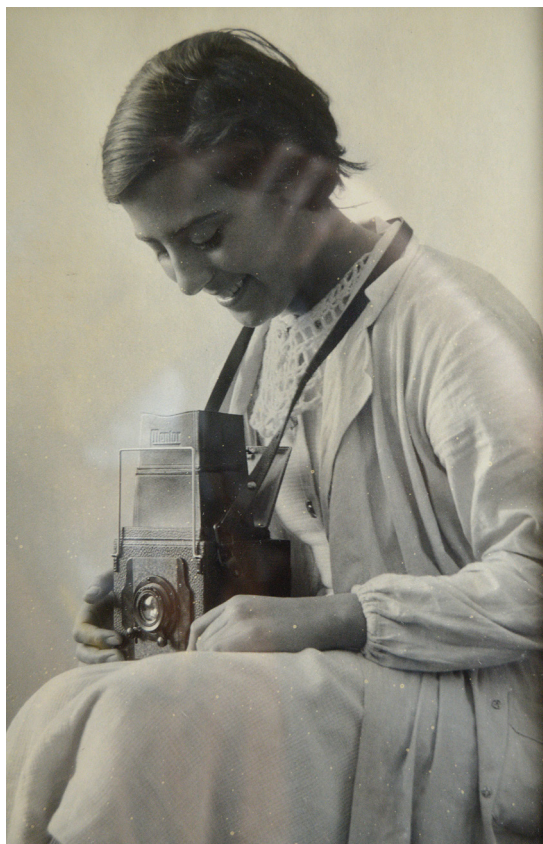


Figura 1.
Maria Alzira Monteiro.
Autor desconhecido. Porto.
1935-1938. Espólio pessoal
Maria Alzira Monteiro.

tra interesse e competência na prática do desenho, participando enquanto estudante⁹ em desfiles temáticos, grupos de exercício físico¹⁰ e no jornal escolar *O Infante* para o qual realiza ilustrações e gravuras fotoquímicas.

Em 1936, aluna do curso de costura e bordados, é convidada a ingressar no curso de gravador fotoquímico, terminando dois anos mais tarde ambos os cursos¹¹ e iniciando entre 1941 e 1951 um período de estágios e de prática profissional na área da gravura química¹².

Em 1951 com 29 anos, assume a direção da Oficina de Gravura Química da Escola Industrial Infante D. Henrique e é contratada como mestra da oficina análoga na Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis, exercendo aí funções nos anos lectivos 1950-51 e 1955-56.

Este recorte temporal biográfico termina em 1957 com Maria Alzira Monteiro a chefiar a implementação das novas oficinas gráficas na Escola Soares dos Reis¹³, escola na qual permanece enquanto professora e responsável das oficinas de artes gráficas até 1992, a data da sua reforma. Atravessando o Estado Novo, o 25 de Abril, o período pós revolucionário e a implementação do sistema democrático, foi a única mulher mestra nas oficinas gráficas das escolas onde ensinou.

Numa análise da vida profissional dos professores, o conjunto de dimensões (Nóvoa, 2013, p.18-25) permite ponderar lugares de identidade de Maria Alzira Monteiro: a aluna, a mulher, a professora e a gravadora, a sua prática pedagógica, a sua experimentação pessoal e o lugar de mestre. Por outro lado, os objectivos (*ibidem*) são materializados nas especificidades teóricas e ideológicas do ensino proposto e na sua concretização metodológica, traduzidos pela formulação: *se e como* uma concepção específica de ensino moldou o percurso de Monteiro, a cidadã, a mulher, a mestra e a natureza da fotografia aprendida e ensinada e *se* encontramos movimentos de emancipação, ruptura e descontinuidade face ao quadro de formação inicial.

A contextualização social, política e cultural da biografia permite pela reconstrução da atmosfera explicar a singularidade da protagonista¹⁴ (Azevou, 2001).

A Sr^a D. Maria Alzira Monteiro da Cunha, que, sacrificando os bordados, mais próprios da sua condição, iniciou o professorado,

como mestra provisória (...) esta senhora, que admiro pela persistência e dedicação, não encontrou obstáculos à sua promoção, aliás feita sem favor, pois é uma ilustradora admirável, aliando à sua competência o predicado de distinta gravadora química. (O Gráfico, 1954, p.34)

Este excerto de um artigo sobre a história da Escola Industrial Infante D. Henrique publicado no jornal *O Gráfico*¹⁵, destitui Maria Alzira Monteiro da sua posição profissional enquanto mestra nomeando-a *a senhora dona*, afirmando-se que embora a gravura química não fosse uma área que enquanto mulher lhe estaria destinada, essa *condição* de género não foi um impedimento à sua nomeação e promoção, dada a competência prática, técnica e estética demonstradas. Embora não seja descrita uma diferenciação de tratamento por ser uma mulher num espaço profissional maioritariamente masculino, o ensino das artes gráficas, sendo reiteradamente apontados nos testemunhos e documentos a competência profissional, paradoxalmente nas publicações sobre o ensino técnico e artístico, as referências a Maria Alzira Monteiro são reduzidas e por vezes nos termos acima apontados ou mesmo nulas.

Por último, interessa-nos pensar as relações de causalidade e determinismo dos acontecimentos, em particular a nuance explicitada por Arlette Farge:

O mundo tal como o conhecemos não é esta figura, afinal simples, em que todos os acontecimentos se esbateram e pouco a pouco vão-se notando traços essenciais. (Farge, 1999, p.81)

Não procuramos revelar as linhas essenciais de Maria Alzira Monteiro, mas tornar tangível pela disposição sequencial, a objectividade inerente ao trabalho científico e a subjetividade introduzida pelo ser investigador: o ponto a partir do qual as contradições se resolvem, onde a organização em torno de uma contradição fundamental ou original ou o encadeamento de elementos incompatíveis, acontece¹⁶ (Foucault, 1992, p.18).

A PRIMEIRA LIÇÃO: UM ENSINO DE FOTOGRAFIA PÚBLICO, MISTO E CIVIL.

O ensino da fotografia no contexto da escola pública encontra uma genealogia comum com o ensino técnico sob a forma das escolas industriais e de artes decorativas.

Os estudos *O Arranque do ensino industrial no Porto 1884–1910* e o *Ensino Técnico (1756–1973)* de Luís Alves (2019, 2009) detalham o ensino industrial e a Escola Industrial D. Henrique, traçando o livro *Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis* (Caetano, 2012) o percurso histórico dessa escola durante o Estado Novo, estando a especificidade do ensino da fotografia ausente nestas obras.

O esboço de uma conceptualização histórica encontramos-la em António Sena¹⁷ que ao elaborar um primeiro enquadramento do ensino da fotografia entre o final do século XIX e o início do século XX, explicita as estruturas e instituições que o praticaram, assim como as suas especificidades (1998, p.137–237).



Figura 2.
Fotografia *A primeira lição*. Escola Soares dos Reis, Porto. Registo de investigação.

A imagem *A primeira lição* ao representar uma das primeiras aulas práticas de fotografia no contexto da Escola Industrial Infante D. Henrique no

início dos anos 30, reflecte o prelúdio de uma prática estatal no século XX em Portugal, estabelecendo o cenário inicial deste artigo.

À luz do catálogo que se encontra no arquivo familiar referente à retrospectiva de Marques Abreu¹⁸ efectuada em 1955 na Faculdade de Belas Artes do Porto, consideramos ser deste fotógrafo a autoria da imagem incluída no grupo *Fotografias de paisagens e costume* e identificada com o número 80. Maria Alzira Monteiro, na cronologia do ensino da fotografia por si delineada em 1990, afirma que “o quadro”¹⁹ foi realizado nas primeiras instalações da escola na Cordoaria em 1930, mas um artigo do jornal *O Gráfico* ao situar a entrada de Marques Abreu nessa escola em 1932, conduz-nos a uma datação entre 1930 e 1932.

Os quadros respectivamente descritos por Sena²⁰ e pela *A Primeira lição*, mais do que uma linearidade cronológica apontam diferentes posicionamentos ontológicos e ideológicos.

Será o ensino da Fotografia aprendido, desenvolvido e praticado pela Mestra Maria Alzira Monteiro a afirmação de uma especificidade profissionalizante, pública, mista e civil por oposição ao ensino fotográfico do final do século XIX de cunho amador²¹, liberal²², científico ou militar²³?

O ensino técnico-profissional esteve desde 1918 sob a alçada das escolas industriais, sendo instituídos em 1920 na Escola Industrial Infante D. Henrique os cursos de artes gráficas²⁴ e a partir de 1930-32 o curso de Gravura Química. Seguidamente, a reforma²⁵ do ensino técnico de 1948 conduziu à distinção entre escolas industriais e escolas de artes decorativas, definindo o enquadramento respectivo das Escolas Infante D. Henrique e Soares dos Reis, desenhando o projecto de um ensino das artes gráficas no interior do ensino técnico e considerando que no caso do Porto e até à construção de uma nova escola de artes gráficas, seria mantida na Escola Industrial Infante D. Henrique a sua prática.

A ideia da educação para o trabalho²⁶ afigura-se como um dos vetores deste ensino técnico, considerando-se a centralidade da concepção pedagógica de António Sérgio (1883-1969) na criação de uma *escola do trabalho* substituta de uma educação livresca, interessando-nos analisar se será fundadora da pedagogia recebida e aplicada por Maria Alzira Monteiro.

Por último, a influência no contexto do ensino técnico da obra *Educa-*

*tion through art*²⁷ de Herbert Read é demonstrada pelos artigos dedicados à educação pela arte publicados na revista *Escolas Técnicas, Boletim de Ação Educativa* (1946–1972)²⁸ a partir do final dos anos 50. Instigando-nos a questionar se o confronto (Eça, 2008) entre as tendências formalistas e interpretativas na educação artística encontra tradução no contexto por nós analisado, considerando-se a tendência formalista expressa numa teoria que advém da prática e na *educação para o trabalho* e a visão interpretativa manifesta na educação pela arte que germina.

O ESPÓLIO: PERSPECTIVA DE OBSERVAÇÃO.

A reconstituição e análise de uma vida que foi e os factos passíveis de demonstração que a estruturaram, estão balizados no quadro de um passado enquanto temporalidade circunscrita do qual os eventos nos chegam “assim deformados por jogos de perspectivas que é sempre necessário distorcer ou integrar, reduzir” (França, 1996, p.16).

A narração que surge do trabalho com os documentos, constrói-se porque traduz o olhar de um sujeito que observa ou revela-se porque manifesta uma verdade latente, a do sujeito observado?

A influência do sujeito construtor da narrativa histórica na construção do “facto histórico” é sublinhada por Jacques le Goff (1988, p.197–198) no tratamento dos documentos que por si não são neutros e na necessidade de tomada de consciência face aos processos de manipulação que se manifestam em todos os níveis da constituição do saber histórico.”

Quanto à neutralidade dos documentos e à concepção dos arquivos enquanto espaços narrativos que resultam de um processo de seleção, conservação e classificação num quadro institucional dependente do Estado ou de instituições privadas, em que lógica enquadrámos os documentos com que trabalhamos?

Expressamos reserva na utilização do termo arquivo dado que as etapas de conservação e classificação (Pavão, 1997) definidoras do processo de arquivo no âmbito da ciência que o estrutura, não estão efetivadas no conjunto documental inicial. Quanto à concepção de que as instituições são as estruturas decisórias da prática arquivística, dos três espaços da

Escola Soares dos Reis que albergam os documentos que usamos para esta investigação — o departamento de artes gráficas, o departamento de fotografia e o acervo — apenas o último obedece a alguma lógica de conservação fomentada pela instituição e nesse sentido, a utilização dos termos *arquivo* e *espólio* traduz a prática metodológica por nós adoptada não expressando a realidade processual encontrada.

Uma primeira análise documental com base na bibliografia e na recolha testemunhal, permitiu identificar um conjunto de materiais objectivamente afetos a Maria Alzira Monteiro²⁹. Procedendo-se a uma sistematização por materiais, formatos, temas, data, local e autor, elaborada no interior das tipologias coleção, secções e espécies³⁰.



A FOTOGRAFIA ENQUANTO TECNOLOGIA (1935 E 1957).

Em 1935, Maria Alzira Monteiro ingressa no curso de Gravura Química na Escola Industrial Infante D. Henrique. A sua carta de curso de 30 agosto de 1938, permite identificar o quadro disciplinar onde se incluem as disciplinas de desenho geral, desenho profissional, português, matemática, física e química, tecnologia e gravura química.

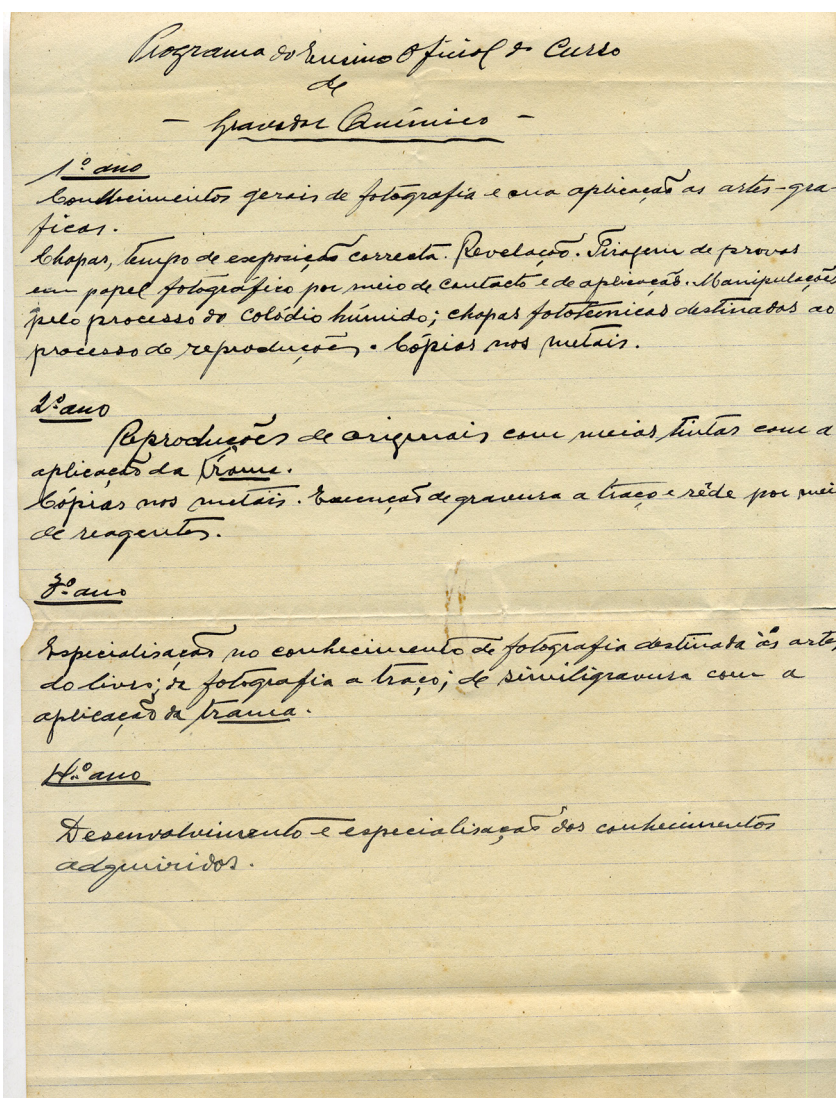


Figura 3.
Programa do curso de Gravura Química. 1930-1932. Espólio pessoal Maria Alzira Monteiro.

No manuscrito do programa do curso de Gravura Química (fig.3) surgem delineados os objectivos programáticos dos quatro anos lectivos. O primeiro e terceiro anos direccionados respectivamente para “conhecimentos gerais de fotografia e sua aplicação às artes gráficas” e “especialização no conhecimento da fotografia destinada às artes gráficas do livro, da fotografia a traço, da similitravura com aplicação de tramas”; o segundo ano dedicado à prática da gravura e o quarto ano à consolidação dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

Consideramos que a autoria deste manuscrito é de Marques Abreu, pela comparação com exemplos de manuscritos do seu arquivo no Centro Português de Fotografia no Porto e correspondência entre Marques Abreu e Vieira Natividade existente no arquivo Vieira Natividade em Alcobaça.

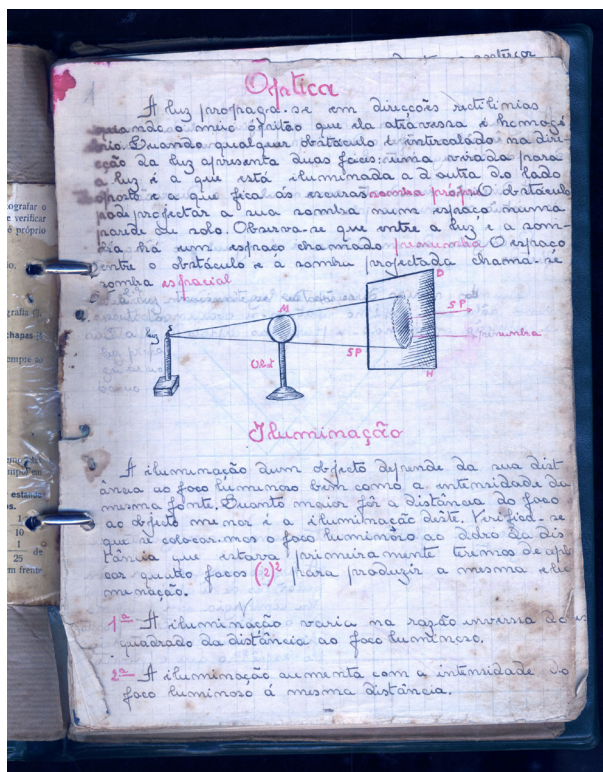


Figura 4.
Caderno escolar disciplina
Tecnologias. 1935-1938.
Espólio pessoal de Maria
Alzira Monteiro.

Por último, o caderno da disciplina de *Tecnologias*, dossier tamanho A5 manuscrito com tinta azul e cor de rosa com texto e ilustrações, apresenta-se como um compêndio técnico *de e para* uma prática fotográfica, com sistematização de noções elementares e avançadas de técnica fotográfica e laboratorial³¹.

Estes três documentos são produzidos no seio de um ensino técnico em formulação³² cujo objectivo é a formação de profissionais para a indústria gráfica e traduzem um quadro formativo no qual a *Fotografia* é uma das áreas estruturantes embora sob a denominação de *Gravura Química*.

A especificidade curricular do ensino das artes industriais ou decorativas e do ensino das artes gráficas será sistematizada no relatório apresentado pela comissão de reforma do ensino técnico³³, definindo-se nas artes gráficas as secções de gravura, tipografia, litografia e encadernação (Escolas Técnicas, 1947, p.191) e implementando-se na gravura a separação entre fotógrafo de artes gráficas e gravador fotoquímico³⁴ (*ibidem*, p.192).

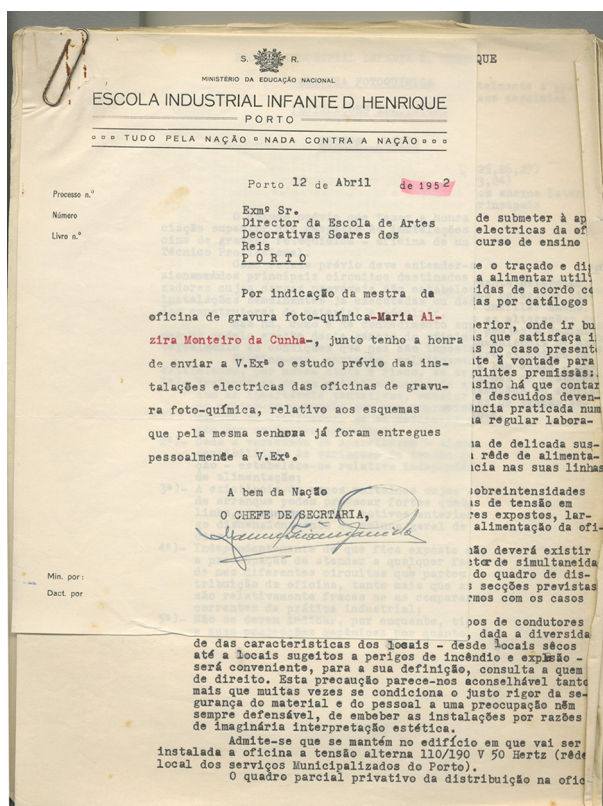


Figura 5.
Estudo prévio das
instalações das oficinas
de gravura fotoquímica.
1952. Espólio da Escola
Artística Soares dos Reis.

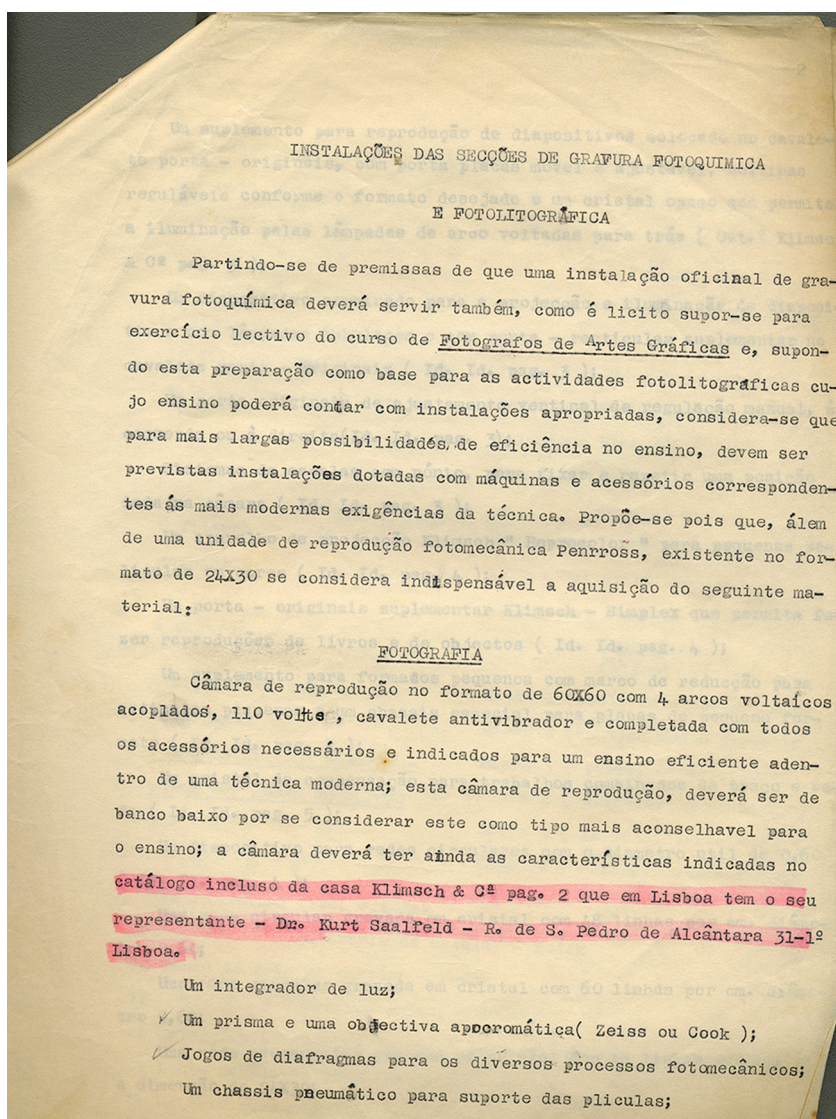


Figura 6.
Estudo prévio das instalações das oficinas
de gravura fotoquímica. 1952. Espólio
da Escola Artística Soares dos Reis.

Entre 1951 e 1952, Maria Alzira Monteiro é encarregada da inventariação e transferência das oficinas gráficas da Escola Infante D. Henrique para a Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis³⁵. A documentação (fig. 5 e 6) referente à instalação entre 1952 e 1957 da Oficina de Gravura Fotoquímica composta de 57 páginas, identifica Maria Alzira Monteiro como responsável pelo trabalho, indica a constituição material da oficina, fundamenta a transformação do curso de Gravura Química em Gravador Fotoquímico e descreve as áreas que sob a designação de *Aulas-Oficinas dos cursos de Foto-gravura* o compunham: fotografia, transporte, retoque e gravação.

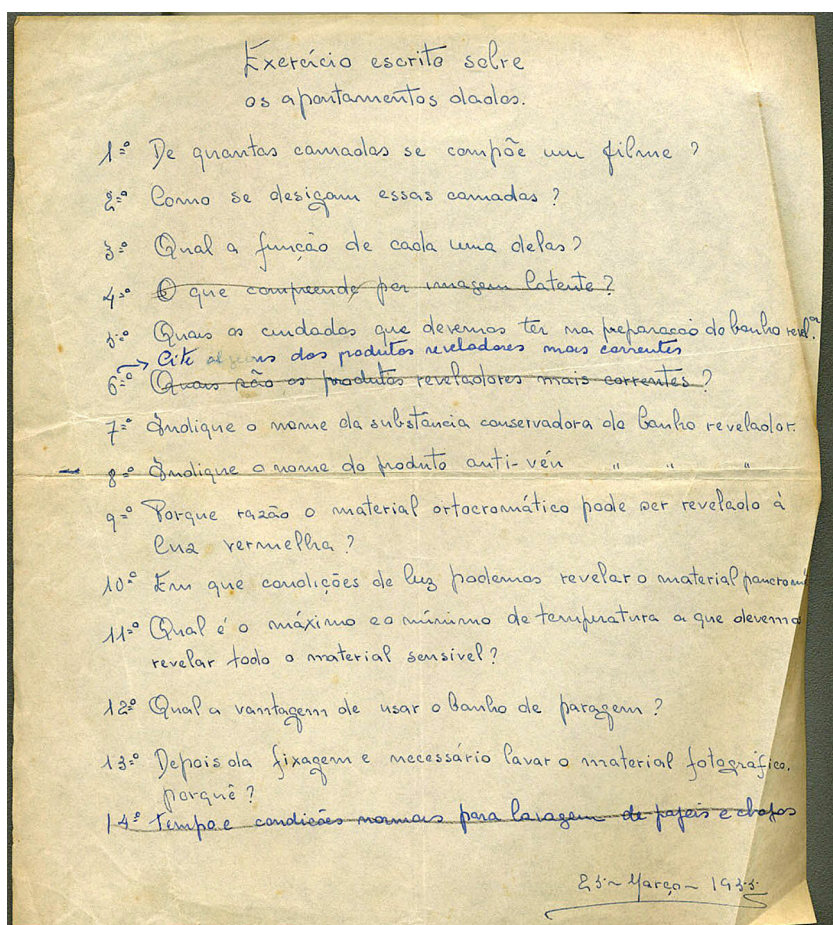


Figura 7.
Exercício escrito manuscrito de Maria
Alzira Monteiro. 1955. Espólio da
Escola Artística Soares dos Reis.

EXAMES DE APTIDÃO PROFISSIONAL

FOTOGRAVURA

Prova Escrita

(tempo: 1 hora)

10 quesitos a 2 pontos 20 p.
Só passam à prova oral os candidatos que consigam um mínimo de 12 pontos

Prova Oral

10 perguntas a 2 pontos 20 p.
Só passam à prova prática os candidatos que alcancem nestas duas provas 20 p.

Prova Prática

FOTÓGRAFO (para Auxiliar) - Tempo: 2,47 h.

Fotografar uma foto em rede média	0.20 h - 2 p.
Fotografar uma foto em rede larga	0.20 h - 2 p.
Fotografar um foto-zinco	0.30 h - 2 p.
Fotografar um desenho-redução de 3/5 (do colocar na prancheta até fixação e lavagem)	0.17 h - 2 p.
Um fundo, grise rede larga (se repetir 1 vez)	0.40 h - 4 p.
Um cliché de zinco com 3 poses (do carregar do chassi ao rebaixar o negativo)	0.40 h - 2 p.
	14 p.

FOTÓGRAFO (para Oficial) - Tempo: 4 h.

Fotografar uma foto em rede fina (da prancheta ao cliché)	0.10 h - 2 p.
Fotografar uma foto em rede média (da prancheta ao cliché)	0.10 h - 2 p.
Fotografar um foto-zinco (da prancheta ao cliché)	0.20 h - 4 p.
Fotografar um desenho a 2 cores	0.15 h - 4 p.
Fotografar um fundo para cheque (se repetir 1 vez)	0.40 h - 2 p.
Fotografar uma quadricromia (se repetir 1 cor)	2.25 h - 8 p.
	22 p.

IMPRESSOR (para Auxiliar) - Tempo: 4 h.

Pelicular uma chapa 30x40 e imprimir	0.40 h - 2 p.
Pelicular e imprimir uma foto-zinco	0.60 h - 4 p.
Imprimir 6 chapas de fotografura	0.90 h - 4 p.
Meter rede numa zincografia	0.50 h - 4 p.
	14 p.

IMPRESSOR (para Oficial) - Tempo: 4 h.

Imprimir uma tricoloria	0.70 h - 8 p.
Pelicular e imprimir uma chapa de zincografia	0.30 h - 4 p.
Passar rede num zinco e imprimir	0.40 h - 4 p.
Pelicular e imprimir um fotozinco e queimar	1 h - 6 p.
	22 p.

Figura 8.
Exames de aptidão profissional
fotografura. Sem data. Espólio da
Escola Artística Soares dos Reis.

O manuscrito de 1955 do *exercício escrito sobre os apontamentos dados* (fig.7) aponta a prevalência de uma concepção da Fotografia sob um prisma essencialmente técnico e prático, exemplificado na teoria física e química da composição da película fotográfica e na prática laboratorial de revelação.

Os exames de aptidão profissional de fotogravura (fig.8) com componente escrita, oral e prática, distinguem seis especialidades³⁶ educativas, entre elas a de fotógrafo e fotogravador. Não sendo evidente uma diferenciação de conteúdos programáticos e de instrumentos de avaliação entre o ensino diurno destinado aos alunos não colocados na indústria e o ensino nocturno destinado aos aprendizes e operários (Escolas Técnicas, 1947, p.189)

Os documentos analisados sustentam a formulação de que, no ensino das artes gráficas na Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis no final dos anos 50 do século XX, a fotografia estava já delineada enquanto especialidade, encontrando-se ainda subordinada às artes gráficas nos termos da fotografia de obras gráficas e da fotogravura e assente num paradigma de reprodutibilidade técnica³⁷.

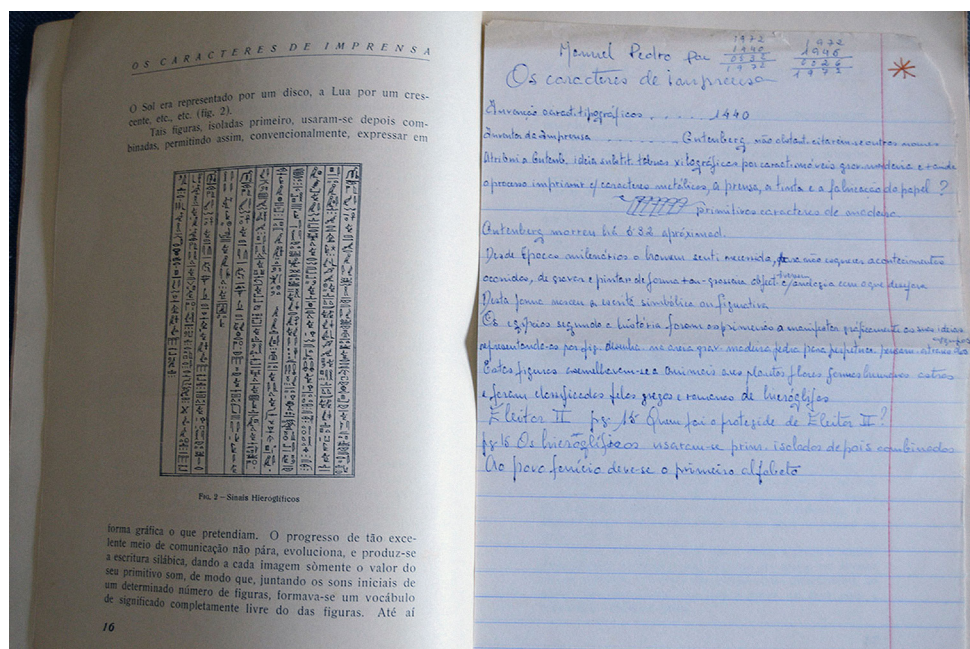


Figura 9.
Interior do livro de Manuel Pedro *Os caracteres de imprensa e a tipografia científica* (1946) com folha manuscrita. Espólio pessoal de Maria Alzira Monteiro.

Com base na datação dos livros da biblioteca pessoal de Maria Alzira Monteiro, observamos entre 1935 e 1957 a influência de autores representativos da geração dos seus mestres como Alphonse Davanne (1824-1912)

químico, fotógrafo, professor e co-fundador da *Sociedade Francesa de Fotografia*, de Rodolfo Namias (1867–1938) químico e fotógrafo italiano com extensa produção teórica e de autores seus contemporâneos como Manuel Pedro (1888–1956) tipógrafo e teórico com actividade sindicalista e Irene Lisboa (1892–1958) escritora, professora primária e pedagoga³⁸.

Verificando-se a preponderância de uma fotografia técnica com domínio da química e das artes gráficas, em particular a tipografia e a impressão livreira e sendo possível afirmar uma aproximação de Maria Alzira Monteiro à significância da excelência técnica mas também ao movimento sindicalista dos tipógrafos³⁹, ao posicionamento intelectual de Irene Lisboa e à vanguarda e oposição política da *Seara Nova*⁴⁰.

CONCLUSÃO

O espólio de Maria Alzira Monteiro convocado neste artigo, permite um olhar sobre as reformulações sofridas entre 1930 e 1948 no ensino técnico e em particular nos cursos de artes gráficas, que estão na génese do ensino da fotografia no contexto da educação pública em Portugal.

A fotografia *A primeira lição* demonstra o carácter público e misto deste ensino, cenário no qual inscrevemos o percurso profissional de Maria Alzira Monteiro construído nas tensões entre ser *a senhora* e ser *a mestra*.

A linguagem técnica fotográfica, embora nomeada enquanto tecnologia, foi desde 1932 central no curso de Gravura Química na Escola Industrial D. Henrique, iniciando-se em 1948 um novo momento educativo com a introdução dos cursos de fotógrafo de artes gráficas e fotogravador.

A implementação das oficinas gráficas na Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis (1951–1957) revela a liderança e a heterogeneidade do conhecimento técnico de Maria Alzira Monteiro assim como a autonomia da Oficina de Fotografia. Embora delineada enquanto especialidade, em 1957 a Fotografia está ainda subordinada às artes gráficas nos termos da fotografia de obras gráficas e da fotogravura, sob um paradigma formalista de reprodutibilidade e excelência técnica.

Ainda ausentes deste ensino em termos de evidências documentais, a conceptualização em torno da história da fotografia, da estética e da expe-

rimentação artística, não sendo demonstrável uma linguagem fotográfica exterior à concretização gráfica.

A partir daqui algumas questões se perspectivam: quando e como emergirá neste ensino uma Fotografia que se afirme enquanto linguagem artística? E qual a relação de forças entre a educação pela arte, o sector industrial gráfico e o movimento sindical? Como atravessará Maria Alzira Monteiro, enquanto mulher e mestra, o “antagonismo existente entre os preconceitos sociais e os sentimentos humanos” (Monteiro, 1985) e que ligações estabelecerá entre a experimentação pessoal e a prática pedagógica, no seio de um ensino ideológica e metodologicamente delimitado? ❶

REFERÊNCIAS

- Abreu, M. (1935). *O ensino das artes gráficas*. Porto: Oficinas Marques Abreu, Porto.
- Abreu, M. (1936b). *Necessidade de um ensino profissional*. Porto: Oficinas Marques Abreu, Porto.
- Abreu, M. (1942c). *O ensino das artes do livro*. Porto: Oficinas Marques Abreu, Porto.
- Amado, João (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Alves, L. , Sousa, P. , Morais T. & Araújo, F. (2009). *Ensino Técnico (1756–1973)*. Lisboa: Edições Ministério da Educação.
- Baldacchino, J. (2019). *Art as Unlearning — Towards a Mannerist Pedagogy*. Londres e Nova Iorque: Routledge.
- Beauvoir, S. d. (1982). *Balanço Final*. Lisboa: Livraria Bertrand. (Éditions Gallimard, 1972)
- Bergson, H. (1907). *L'évolution créatrice*. Paris: Les Presses Universitaires de France.
- Bloch, M. L. B. (2001). *Apologia da história, ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições.
- Bourdieu, P., Passeron, J., C. (1978). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Caetano, F. P. (2012). *Escola de Artes Decorativas Soares dos Reis — O Ensino Técnico Artístico no Porto durante o Estado Novo (1948–1973)*. Porto: Universidade Porto Editorial.
- Escolas Técnicas. Boletim de Acção Educativa*. (1946–1972). Lisboa: Direcção Geral do Ensino Técnico, Médio e Elementar.
- Farge, A. (1999). *Lugares da História*. Lisboa: Teorema.
- França, J. A. (1996). *História, que história*. Lisboa: Edições Colibri.
- Fernandes, R. (1976). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.
- Foucault, M. (1992). *O que é um autor?* Lisboa: Vega.
- Le Goff, J. (1988). *Histoire et mémoire*. Paris; Gallimard.
- Irene, L. (1946) *Inquérito ao livro em Portugal, parte II A arte do livro*. Lisboa: Seara Nova.
- Illich, I. (1985) *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (2013). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

- Pavão, L. (1997). *Coleções de Fotografia*. Lisboa: Dinalivro.
- Pimentel, I. F. (2001). *História das organizações femininas do Estado Novo*. Lisboa: Temas & Debates.
- Rancière, J. (2010). *O Mestre Ignorante — Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Lisboa: Edições Pedago.
- Read, H. (2010). *Educação pela arte (Education through art ed.)*. Lisboa: Edições 70.
- Sena, A. (1998). *História da Imagem Fotográfica em Portugal — 1839/1997*. Porto: Porto Editora.

ARTIGOS E ENSAIOS CONSULTADOS ON-LINE

- Alves, L. *O Arranque do ensino industrial no Porto 1884–1910*. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/9068>, data de consulta a 31.01.2022.
- Arendt, H. (1957). *A crise na educação*. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hannaarendt_crise_educacao.pdf, data de consulta a 31.01.2022.
- Avezou, L. (2001) *La biographie — Mise au point méthodologique et historiographique*, Revue Hypothèses. Paris: Éditions de la Sorbonne (13–24). Disponível em <https://www.cairn.info/revue-hypotheses-2001-1-page-13.htm>, data de consulta a 31.01.2022.
- Eça, M. (2008). *Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. Belo Horizonte: Pós (26–36)* Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15402>, data de consulta a 31.01.2022.

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Maria Alzira Monteiro. Autor desconhecido. Porto. 1935–1938. Espólio pessoal Maria Alzira Monteiro.
- Figura 2. Fotografia *A primeira lição*. Escola Soares dos Reis, Porto. Registo de investigação.
- Figura 3. Programa curso Gravura Química. 1930–1932. Espólio pessoal Maria Alzira Monteiro.
- Figura 4. Caderno escolar disciplina Tecnologias. 1935–1938. Espólio pessoal Maria Alzira Monteiro.
- Figura 5. Estudo prévio das instalações das oficinas de gravura foto-química. 1952. Espólio Escola Artística Soares dos Reis.
- Figura 6. Estudo prévio das instalações das oficinas de gravura foto-química. 1952. Espólio Escola Artística Soares dos Reis.

Figura 7. Exercício escrito manuscrito por Maria Alzira Monteiro.
1955. Espólio Escola Artística Soares dos Reis.

Figura 8. Exames de aptidão profissional fotogravura. Sem
data. Espólio Escola Artística Soares dos Reis.

Figura 9. Interior do livro de Manuel Pedro e folha manuscrita.
Espólio pessoal Maria Alzira Monteiro.



NOTAS

1. Entre 2016 e 2019 enquanto professora das disciplinas de Fotografia e Imagem e Som, 11º e 12º ano, nos cursos de design gráfico, comunicação audiovisual e produção artística na Escola Artística Soares dos Reis, a investigadora iniciou uma colaboração com o departamento de artes gráficas, em particular com o professor Manuel Ramos, na busca de espaços de experimentação artística e metodológica — à qual não é estranho o desencanto enquanto fotógrafa com a experiência da fotografia digital — e que conduziu a uma re-descoberta da prática analógica e laboratorial. Em outubro de 2016, a participação na conferência sobre o ensino da fotografia no festival *Imagens do Real Imaginado*, organizada pelo Instituto Politécnico do Porto, levou-nos à pesquisa sobre o ensino da fotografia no contexto da Escola Soares dos Reis. A circunscrição epistemológica ao campo da fotografia e do ensino da fotografia, traduziu-se num pensar a especificidade da fotografia no contexto das artes visuais abrangendo os programas em prática, a contextualização histórica, técnica e estética.
2. A documentação destinada a Maria Alzira Monteiro, cartas, dedicatórias de livros e documentos oficiais, referente aos primeiros anos enquanto mestre até 1957, aponta a designação a mestra. A análise linguística e a sua interpretação ideológica, permitem análises diversas no seio do movimento feminista e cultural, constituindo matéria para uma investigação própria que não encontra o enquadramento no âmbito deste estudo. De forma a que as escolhas linguísticas deste artigo sejam de acordo com a vida vivida por Maria Alzira Monteiro e que relevam do espólio, serão utilizados, numa concepção diacrónica, os termos que a cada momento cronológico forem apresentados. O termo mestra é também o utilizado por Maria Alzira Monteiro nas diversas versões manuscritas da sua autobiografia, realizadas nos anos 90 do século XX.
3. Pesquisa de natureza empírica qualitativa, sob a forma de entrevistas semi-estruturadas. Cada pessoa entrevistada é abordada em mais do que um momento, existindo uma entrevista estruturada a cada um dos participantes numa fase mais avançada da investigação. Foi possível elaborar uma primeira rede de professores da Soares dos Reis e diretores que trabalharam com Maria Alzira Monteiro, permitindo uma primeira leitura ao ambiente e à pessoa, conduzindo-nos ao contacto com a sobrinha Manuela Cunha e a irmã Maria Albina. Um outro conjunto de testemunhos alberga alunos de Maria Alzira Monteiro.
4. Pelo aparente desequilíbrio entre o trabalho desenvolvido e a parca referência bibliográfica que lhe é consagrada, no âmbito desta investigação, a questão de género. Sendo a questão de género uma das hipóteses abordadas, será estabelecida uma contextualização sociológica que abarca a representatividade homens- mulheres no grupo de alunos e mestres no contexto das duas escolas. A questão de classe, no contexto familiar de Monteiro e enquanto mestre, será igualmente ponderada assim como a concepção política de modelação de cidadãos, da mulher e da classe de professores num contexto ideológico preciso (Estado Novo) e a presença ou não de movimentos de emancipação, ruptura ou continuidade face a esse contexto. Num diálogo com a obra *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Bourdieu e Passeron, 1978). A escola enquanto instrumento de poder não se constitui ancoragem ideológica mas elemento do diálogo histórico, político e social que foi estabelecido no século XX, questionamento abordado pela convocação de autores como Ivan Illich (1970), Rancière (2010) assim como de autores como Henri Bergson, António Sérgio e Hannah Arendt, que ao formularem a questão do *homo faber* pensaram a escola no contexto de construção de colectivo.
5. O que permite o estudo da forma? Nesta investigação que passa pelo estudo formal, a matéria não assume propriedades de existência intrínseca. A prática patrimonial no domínio da conservação, restauro e preservação de obras de arte conheceu a partir dos anos 50 do século XX um significativo desenvolvimento tecnológico em termos de processos químicos e fotográficos. Que, ao permitirem a visualização de um novo contexto imagético — da matéria visível para um contexto de matéria humanamente invisível — deu origem a um novo campo de investigação artística, manifesta em práticas artísticas e teóricas de ressignificação da questão patrimonial, da documentação, do arquivo, dos documentos, do passado. Ressignificação que, a nosso ver, denota uma mudança formal em função da alteração na leitura física da dimensão material, não traduzindo uma mudança de paradigma epistemológico e de conceptualização do passado, tornando possíveis ponderações sobre a relação de causalidade e afetação entre técnica, experimentação artística e fundamentação teórica.
6. Muita documentação da Escola Infante D. Henrique referente às oficinas gráficas encontra-se nos arquivos da Escola Soares dos Reis e no espólio da família de Maria Alzira Monteiro. Tal facto prende-se com a transferência das oficinas do Infante para a Soares, realizada entre 1951 e 1957.
7. Existente no espólio pessoal de Maria Alzira Monteiro. Incluída num conjunto de correspondência enviada à sobrinha que estudava na Sorbonne, num espaço de cerca de dois anos.
8. De acordo com os testemunhos recolhidos da irmã Maria Albina e da sobrinha Manuela Cunha.
9. Na documentação consultada surgem os termos estudante, aluno e impetrante no caso de declarações ou certificados. Tal como no caso da palavra mestra utilizaremos os termos de acordo com a documentação.
10. A presença de Maria Alzira Monteiro nas organizações femininas da Escola Infante D. Henrique será um elemento a ser estudado, de forma relacionada com a obra *História das organizações femininas do Estado Novo* de Irene Pimentel (2001).
11. Em 1940 termina o curso de Modista de vestidos na Escola Industrial Faria Guimarães de Arte Aplicada e é nomeada mestra provisória da oficina de Costura e Bordados da Escola Industrial Infante D. Henrique.

12. Entre 1941 a 1948 estagia nas Oficinas Gráficas de Marques Abreu. Em 1947 é nomeada mestra provisória da oficina de Gravura Química, tornando-se em 1948 mestra oficial, obtendo 20 valores na prova pública de habilitação para mestre de gravura química.
13. O processo entre a transferência das oficinas de artes gráficas da Escola Infante D. Henrique até à sua definitiva instalação na remodelada Escola Soares dos Reis, parece ter acontecido entre 1951 e 1957. 1951 sendo a data referida num artigo datado de 2001 de fonte desconhecida e cedido a esta investigação por Manuel de Francesco, antigo director da escola, e 1957 sendo a data referida por Maria Alzira Monteiro no manuscrito da sua biografia.
14. Considerando-se o cruzamento biográfico e teórico com Maria Lamas e Maria de Lourdes Pintasilgo enquanto mulheres contemporâneas de Maria Alzira Monteiro com convergências e divergências em termos religiosos e políticos; com Irene Lisboa pela proximidade cronológica e o investimento pessoal e teórico em termos do ensino e com Esmeralda Calvário, pintora, professora de História de Arte na Soares dos Reis e amiga de Maria Alzira Monteiro.
15. O Gráfico: Boletim da Federação Nacional dos Sindicatos dos Tipógrafos, Litógrafos e Ofícios Correlativos; Boletim Mensal.
16. "(...) O autor é ainda o que permite superar as contradições que podem se desencadear em uma série de textos: ali deve haver — em um certo nível do seu pensamento ou do seu desejo, de sua consciência ou do seu inconsciente — um ponto a partir do qual as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis se encadeando finalmente uns nos outros ou se organizando em torno de uma contradição fundamental ou originária." (Foucault, 1992, p.18)
17. Sena, A. (1998). *História da Imagem fotográfica em Portugal — 1839–1997*. Porto: Porto Editora.
18. Fotógrafo e foto-gravador (1879–1958) analisou a ligação entre a fotografia, o ensino e as artes gráficas em livros como *O Ensino das Artes Gráficas* (1935), sendo o trabalho desenvolvido a partir de 1930–32 enquanto director e mestre do curso de Gravura Química na Escola Industrial Infante D. Henrique a concretização prática desses questionamentos.
19. Maria Alzira Monteiro refere-se, nos manuscritos da autobiografia e da cronologia do ensino da fotografia em Portugal, a esta imagem como "o quadro A primeira lição".
20. Sena (1998, p.137) refere o incremento do Ensino Profissional a partir do fim da década de 80 do século XIX, sendo a fotografia abordada sob o prisma da indústria química. Situação que se manterá até ao século XX dado a Fotografia representar uma tensão entre uma ciência industrial e uma arte industrial, diferenciação que Bernardino Machado no texto *O ensino profissional* sublinha, entre um ensino que releva da indústria e um que releva da arte. Estabelecendo (1998, p.200) ainda como antecedente educativo, a proposta de um Curso de História da Arte apresentada em 1907 por Joaquim de Vasconcellos à Academia Portuense de Bellas Artes, baseado numa componente de material ilustrativo e contando com um orçamento para um fotógrafo Marques Abreu.
21. A partir de 1889, um conjunto de instituições privadas relacionadas com a fotografia de amador é criado, permitindo formações específicas na área da fotografia e fornecendo serviços como espaços de laboratório e venda de produtos químicos para a fotografia: o Instituto Photographico (1889–1891), Arnaldo Fonseca & Comandita (1892–1897 e o Grémio. (Sena, 1998)
22. O Instituto Photographico (1889–1891) e o seu sucessor Arnaldo Fonseca & Comandita (1892–1897), estavam organizados, tal como o nome indica, em comandita. Comandita era uma forma de sociedade comercial mista, anterior à sociedade por quotas, que permitia a existência de dois tipos de sócios: os que tinham a responsabilidade ilimitada e solidária (neste caso, Arnaldo Fonseca) e os de responsabilidade limitada. (Sena, 1998)
23. O ensino da fotografia no ensino militar como uma realidade existente desde 1864, com José António Ben-tes à frente da cadeira de fotografia da Escola do Exército.
"Em contrapartida, o ensino da fotografia era comum no ensino militar desde o tempo de José António Ben-tes, à frente da cadeira de fotografia da Eschola do Exercito, em 1864, e de tal forma generalizado que foi motivo de chacota por parte de Fialho d'Almeida, citando o coronel Mesquita Carvalho, nas Pasquinadas. Daí que se compreendam os cursos de Arnaldo Fonseca na Escola Naval desde o final do século até 1904, ou a Missão de Marianno de Carvalho à Província de Moçambique, em 1890, com um relatório final que incluiu mais de uma centena de fotografias (infelizmente, quase sempre todas em péssimo estado de conservação por deficiência de fixagem); ou, entre 1889–91, Alfredo Augusto Freire de Andrade (1859–1929), oficial de Engenharia e secretário particular de António Ennes, que documenta a Campanha da África Oriental num grupo extenso de fotografias que incluem paisagens, costumes e fauna. Julgo ter sido o próprio Arnaldo Fonseca quem fez a primeira demonstração em Portugal de fotografia em balão, precisamente na Escola Naval, em 1896 (referido por Vítor Hugo Duarte de Lemos como sendo Arnaldo Ferreira)." (Sena, 1998)
24. Segundo o jornal O Gráfico num artigo de 1954 sobre a história da Escola Industrial Infante D. Henrique, afirma-se que a instituição destes cursos foi feita por solicitação da Associação dos Industriais Gráficos do Porto.
25. Na primeira metade do século XX, o ensino técnico contou com três reformulações: durante a primeira república em 1918, na Ditadura Nacional em 1930 e no Estado Novo em 1948.
26. Para António Sérgio, a noção de trabalho seria o elemento construtor e fundador, o instrumento do progres-

- so da consciência e “o melhor instrumento de humanização”. Na linhagem de Henri Bergson (1859–1941) que no livro *A evolução criadora* afirmou que o homem é sapiens porque é faber, considerando a ciência válida quando surja da atividade e das necessidades do fabrico.
27. Segundo Eça, o conceito de educação das expressões artísticas baseado na formulação de Read, será introduzido nos programas de desenho a partir de meados da década de 50 por acção de Alfredo Betâmio de Almeida (Eça, 2008, p.26–36).
28. Considerando como ponto de entrada o artigo *Educação pela Arte* de Calvet de Magalhães, publicado em 1960, no número 25 do Boletim das escolas técnicas (p.15–46).
Publicação editada entre 1946 e 1972 e que constitui o argumento teórico da reforma do ensino técnico implementado em 1948, na explicitação dos programas, métodos e objectivos desse ensino. Propondo formulações ideológicas e filosóficas em torno do indivíduo, do colectivo e do *homo faber*, que nos interessam analisar na relação com o trajecto de Maria Alzira Monteiro no seio do ensino técnico.
29. A afectação dos documentos aconteceu pela identificação da assinatura e da letra. O conjunto de documentos observados resultam de um processo de junção, selecção e desagregação em vários momentos e com diferentes intervenientes, aparentando obedecer a um critério de conservar o maior número de documentos relacionados com o percurso histórico da escola.
Maria Alzira Monteiro ao efectuar entre 1951 e 1957 a mudança das oficinas gráficas da Escola Industrial Infante D. Henrique para a Escola Soares dos Reis foi responsável pela avaliação do material existente — cuja produção e agregação acontecera até esse momento nas oficinas e laboratórios — tomando decisões que condicionaram a natureza do que foi guardado e do que terá sido preterido.
Em 2001, uma primeira tentativa de organização, acondicionamento e identificação das espécies fotográficas foi realizada, a esse momento apelidada de *arquivo fotográfico*.
Um conjunto de fotografias exemplificativas desse processo, permitiu proceder a um cruzamento iconográfico com o material atualmente existente nas artes gráficas, sendo possível constatar que alguns desses procedimentos são ainda visíveis em alguns documentos fotográficos, na separação por temas, na estabilização dos documentos fotográficos em papel vegetal e na consequente identificação.
Em 2008, aquando das mudanças de instalações para a actual escola, aconteceu um terceiro momento de avaliação dos materiais, de escolha de procedimentos de preservação a adoptar e de transporte de toda a documentação. Da responsabilidade de alguns professores dos departamentos de artes gráficas e fotografia. Desde aí a organização da documentação das artes gráficas e do acervo geral aconteceu pelo trabalho do professor Manuel Ramos, agora aposentado, sendo o material afecto à fotografia da responsabilidade institucional da professora Catarina Mendes.
Identificamos duas fases de movimento sobre o espólio familiar: um primeiro realizado por Monteiro e que traz a sua vida e uma segunda selecção efectuada pela irmã na fase de divisão patrimonial.
Recentemente uma terceira intervenção empírica assente em critérios de identificação e organização temática foi aplicada a toda a documentação considerada de Maria Alzira Monteiro.
30. Em termos de espécie agrupamos o material existente nas artes gráficas da seguinte forma:
1) material de apoio às aulas; 2) material de avaliação (testes e exames); 3) material burocrático do departamento (técnico, oficial, pedagógico); 4) revistas e livros técnicos; 5) fotografia normal e fotografia aplicadas às artes gráficas.
Quanto à documentação da família: infância, adolescência e fase adulta, na qual se acomodam as diferentes tipologias de documentos:
1) fotografias pessoais; 2) documentos artístico-pedagógicos enquanto estudante na Escola Industrial Infante D. Henrique; 3) folhetos; 4) documentos biográficos; 5) suplemento cultural editado por Isolino Vaz para o *Primeiro de Janeiro*; 6) recortes de jornais de eventos relacionados com a Escola Industrial Infante D. Henrique; 7) cartas pessoais; 8) documentos do processo de ilustração e gravação; 9) trabalho teórico sobre fotografia; 10) livros; 11) esmaltes e 12) gravuras.
31. Técnicas de óptica, luz, lentes, formação da imagem, cor, laboratório, química elementar, aparelho fotográfico, câmara escura, iluminação e tempos de exposição e informação sobre o que actualmente é considerado enquanto processo alternativo como o colódio-húmido, o brometo, a fotogravura a traço, cópia sobre metal, albumina bicromatada, similigravura, processos plano-gráficos, foto-tipia, métodos litográficos, heliogravura, papel carvão e sua sensibilização.
32. A reforma de 1948 do ensino técnico profissional, distingue as escolas industriais e as escolas de artes decorativas, implementando no ensino das artes gráficas os cursos de Fotógrafo de Artes gráficas e Gravador Fotoquímico que virão substituir o curso de Gravura Química, criado em 1930.
33. Relatório apresentado em 1944, pela comissão do qual faziam parte oito pessoas, sendo os representantes da Escola Industrial D. Henrique o director Mário Pacheco e o escultor Sousa Caldas, posteriormente director da Escola Soares dos Reis.
Escolas Técnicas. Boletim de Acção Educativa. (1946–1972). Volume I nº 3 e 4 MCMXLVII.
34. Assim como gravador de bronze, cobre e aço e estampador de talhe-doce.
35. A partir do testemunho de Manuel de Francesco, antigo professor de desenho e director da Escola Soares dos Reis.
36. O impressor, o montador, o provista e zincógrafo.

37. Benjamin, W. (2010) A obra de arte na época da sua reprodução mecanizada. Almada: Escola Superior de Teatro e Cinema.
38. De Rodolfo Namias (1867–1938) encontramos os livros *I moderni processi fotomeccanici* (1913), *La fotografia en colores* (1925) e *Procedimientos de ilustración gráfica* (1926) e de Alphonse Davanne (1824–1912) analisamos o tomo segundo de *La photographie, traité théorique et pratique* (1888). De Manuel Pedro (1888–1956) ponderamos os livros *Os caracteres de imprensa e a tipografia científica* (1946) *Dicionário técnico do tipógrafo* (1948), ou o inesperado ensaio *O homem, a mulher e a criança através dos tempos* (1953) e de Irene Lisboa (1892–1958) surge o importante *Inquérito ao livro em Portugal, parte II A arte do livro* (1946) um ensaio sobre o estado da impressão do livro em Portugal, com a participação de vários editores e publicado pela Seara Nova.
39. Não se inclui neste artigo a análise do material correspondente à actividade gráfica dos sindicatos gerais (sindicato nacional dos tipógrafos, litógrafos e ofícios correlativos) e das empresas gráficas entre 1943 e 1975. Considerando-se que sob a forma de jornais, revistas e conferências, a actividade sindical deste sector assumiu um papel relevante não só na prática profissional deste sector como em termos de educação informal.
40. *Seara Nova* (1921–) revista política e cultural que no editorial do primeiro número afirmava: "...a Seara Nova não pode proceder... como se uma maior justiça social não fosse possível... como se o socialismo não representasse uma promessa de realização dessa justiça. Todas as suas simpatias vão, pois, para os que lutam, dentro da ordem, dos métodos democráticos e desse espírito de realidades sem o qual são inteiramente ilusórias quaisquer reformas sociais, pelo triunfo do socialismo".

Este artigo não adopta na sua escrita o acordo ortográfico de 1990.



INVESTIGAR
(EN EDUCACIÓN
ARTÍSTICA) ES UN
MULTI/VERBO.

Microacciones al
Aprender (en) un (NO)
Proyecto

**RESEARCH (IN ARTS EDUCATION)
IS A *MULTI/VERB*.**

***Micro-actions* When Learning
(in) a (NON) – Project**

Ingrid J. Benítez

Ingrid J. Benítez

Colômbia

Talla: 1.53 cm, tallaje: S (o XS), nivel 4 en dioptrías y registro vocal con tesitura grave. Actualmente transita como aprendiz de doctorado en Educación Artística en la Universidad de Oporto. Focaliza sus intereses de pesquisa en relación con la triada: Arte/cuerpo/Educación. Profesora universitaria e integrante del Colectivo de Investigación en Arte y Cultura – CIAC, Universidad del Tolima y del Instituto de Investigación en Arte Diseño y Sociedad – i2ADS en la Universidad de Oporto. Magíster en Educación Artística – Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) y Licenciada en Artes Escénicas – Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá).

Height: 1.53 cm, size: S (or XS), dioptre level 4 and vocal register with a low tessitura. She is a PhD student in Artistic Education at the University of Porto. She focuses her research interests on the triad: Art/Body/ Education. University professor and member of the Research Collective in Art and Culture – CIAC, University of Tolima and the Institute for Research in Art, Design and Society – i2ADS at the University of Porto. Master in Arts Education – National University of Colombia (Bogotá) and Bachelor in Performing Arts – National Pedagogical University (Bogotá).

RESUMEN

Las maneras de percibir la investigación, frecuentemente, se estructuran y orientan en claves de un «futuro» que disipa lo que se hace en el presente mientras se investiga. Desprender esta percepción dentro de marcos temporales rectilíneos, es aceptar que «investigar es aprender» en “palabras mayúsculas”. Investigar — en educación artística — integra un conjunto de elementos, *entre proyectar y coleccionar*, que van más allá de la elaboración de objetivos y evidencias. «Aprender» mientras se investiga es *aproximar* un «proyecto» a las acciones más elementales, a través de las cuales construye pensamiento quien investiga. Hablar de conocimiento, aplicación, análisis, síntesis o evaluación en investigación es tener en cuenta que el cuerpo *gramatiza* y *verbaliza* la sustancia de una investigación: *se detiene para capturar su trama*. Previo a crear métodos y *metodologizar*—nos “imaginariamente”, es esencial preguntarse por *cómo el cuerpo materializa* a partir de *microacciones* la investigación. Es en este sentido, que las espirales de pensamiento aquí presentadas, se aproximan hacia algunas *microacciones* que giran en torno a la noción de *manualizar* la investigación: *sumerger, torcer, invertir y ex-poner*. En otras palabras, percibir el protagonismo del cuerpo mientras se aprende a investigar. *Manualizar* la investigación, más que minimizarle a una noción de utilidad — inútil —, es aproximarla al cuerpo.

ABSTRACT

The ways of perceiving research are often structured and oriented in terms of a “future” that dissipates what is being done in the present while research is being carried out. To detach this perception within rectilinear time frames is to accept that “research is to learn” in “capital words”. Research — in arts education — integrates a set of elements, between projecting and collecting, which go beyond the elaboration of objectives and evidences. To “learn” while researching is to bring a “project” closer to the most elementary actions, through which the researcher constructs thought. To speak of knowledge, application, analysis, synthesis or evaluation in research is to take into account that the body grammatises and verbalises the substance of an investigation: it stops to capture its plot. Before creating methods and “imaginatively” methodologising ourselves, it is essential to ask ourselves how the body materialises research through micro-actions. It is in this sense that the spirals of thought presented here approach some micro-actions that revolve around the notion of manualising research: (sub)emerging, twisting, inverting and exposing. In other words, perceiving the protagonism of the body while learning to do research. Manualising research, rather than minimising it to a notion of utility — useless — , is to bring it closer to the body.

INHALAR EL AROMA DE LO QUE SE INVESTIGA

Quiero cruzar un pequeño lago. Es realmente pequeño, pero aun así la otra orilla me parece demasiado distante, más allá de mis capacidades. Me consta que es un lago muy profundo y, aunque sé nadar, me da miedo encontrarme sola en el agua, sin ningún apoyo.
Jhumpa Lahiri. En otras palabras.

Se es estudiante mientras se investiga, se estudia mientras se investiga, se investiga estudiando.

Esta frase es posible leerse, a simple vista, como una expresión de excesiva ingenuidad o broma lingüística — un poco sí —, y como una especie de “obviedad”: Es evidente que como investigador se estudia — pero, tal vez, ¿porque se lee y escribe? —. Afirmar que mientras se investiga, de manera extraña, se olvida un conjunto de acciones en *pequeña escala* que hacen parte del trayecto del estudiar, es quizás reconocer que hay un conjunto de «*micro-acciones*» en el territorio reconocido como «*proyecto*», donde se transportan y resumen las acciones de «*investigar*», que pasan a un segundo plano y quedan ocultas en la trasescena de la investigación.

Quien escribe estas líneas intenta comprender mientras investiga — en y sobre la educación artística — cómo el cuerpo materializa, a partir de *microacciones*, la investigación. Más allá de simplezas y más acá de expectativas imaginarias y de teorías metodológicas, las maneras en las que se propone, se discute, pregunta, resuelve y/o presenta un proyecto de investigación, se convierte muchas veces en un acertijo más difícil o más fácil de lo que parece. En el ir y venir entre mezclas de intereses, búsquedas, hallazgos y presentaciones, con la sensación de dejar fluir, mantener la concentración y no llenarse de *expectativas imaginarias*, está el riesgo constante de encontrarnos, y más, cuando nos sumergirnos en una investigación. ¿Traemos al presente mismo la consciencia — investigativa — sobre las *microacciones* que nos ayudan a aprender mientras investigamos? Eso es algo que requiere un poco más de nuestra atención.

En la educación en general y en la educación artística, naturalmente, hacer presente la pausa temporoespacial del “aquí” y el “ahora” es elemental, y más, en estos tiempos — y quizá más que en otros espacios. El

tiempo — que no es cronológico — y el espacio — que no es lineal — del aprender dejan de ser efímeros y abstractos para tener un carácter vivencial. En el aprendizaje se reclama esta *vivencia* como fundamento, y los adjetivos que le acompañan, como *experiencial* y *significativo*, han impulsado a que la noción del saber esté más cerca e incluso, sea producida por quien aprende. Pero, ¿qué sucede con este razonamiento cuando se hace investigación? Es extraño pensar que en la investigación *de/en/sobre/con/desde* la educación artística se perciba un cierto olvido sobre las fisuras, los escaparates, los cambios, las resistencias e insistencias, los desaciertos, las manchas, las rimas asonantes, los *deja vú*s de la *matrix*, lo incontrolable y, por tanto, aquello incomprensible que protagoniza el cuerpo y que puede emerger durante el trayecto de investigación. Estos olvidos, cuando salen a la *escena*, quedan en el suspenso intenso y rememoran lo que un día quiso hacer(ser) y no fue.

I. LA TRAMA DE LAS IDEAS. ENTRE CATAPULTAR Y COLECTAR

El dilema que tenemos como estudiantes que investigamos — reunidos en torno a los tantos programas de estudio doctoral — es distinguir que somos investigadores al mismo tiempo que aprendemos a investigar. No es un asunto de terminar un “proyecto” en un futuro no muy lejano — aunque muchas veces así lo sea —, ya que hacer(ser) investigación requiere de nociones más detalladas, las cuales no es fácil acostumbrarse a ellas por la ansiedad de los resultados, el ego de la experticia o el miedo de pasar al palco. Se ha dicho que se es escritor mucho antes de publicar el libro, y eso comienza desde el tomar la herramienta que *traza* y que soporta el trazo en las propias *manos*. *Manualizar* la investigación, más que minimizarle a una noción de utilidad — inútil —, es aproximarla al cuerpo.

Un fundíbulo puede ser ese objeto que ayuda a recordar, una y otra vez, lo que sucede cuando se investiga *de/en/sobre/con/desde* lo que nombramos con la palabra «proyecto». El *sistema* (Fernández-Mallo, 2018) de funcionamiento del fundíbulo — ese objeto antiguo y con actualizaciones de diversos tipos — contiene en sí mismo una especie de *paradoja*: aunque el fin *último* es, precisamente, lanzar un proyectil, para que esto sea posible, se debe alinear toda la estructura del lanzamiento, desde la ubicación

y dirección (postura) para que el proyectil recorra una distancia significativa y aterrice en el horizonte que se le había marcado previamente. Todo el sistema que hace que el fundíbulo lleve a cabo la acción más importante, *lanzar/proyectar*, es todo aquello que sucede y se organiza previo al lanzamiento. *Lanzar* implica entonces, una preparación en la medición de pesos, unión de piezas, cálculos de distancias y fuerzas — por lo menos o en lo mínimo — para que el proyectil pueda ser lanzado con extrema confianza. La potencia del sistema de lanzamiento está sustentada en cada una de las acciones y elementos que se ensamblan para que el lanzamiento sea posible, haciendo que el foco de atención no sea el proyectil en sí mismo. En otras palabras, la sustancia se sitúa en lo que se proyecta, no en lo proyectado.

Como sucede en el uso del fundíbulo, *materializar* una investigación proviene de la sumatoria y sincronización de elementos que surgen y se van construyendo mientras se gira alrededor de preguntas (piezas), intereses (pesos y contrapesos) y prácticas (fuerzas) “específicas”. Este instrumento, pensado inicialmente para lanzar cosas a distancias de más o menos 200 m, tiene un armazón y una complejidad tan sutil que, si un elemento se sale de su eje, su fuerza de (con)tensión o de control puede conducir a que el proyectil no pueda ser arrojado y por tanto, que los impulsos queden sólo en eso, en impulsos.

Paralelamente, mientras se investiga, también se puede llegar a ser un *coleccionad*r* “*entusiasta*” y “*apasionado*”. Así, como se puede percibir en el relato de un hombre con avanzada edad en Estambul quién, como cuenta Esmer (2002), ha recorrido a lo largo de mucho tiempo múltiples almacenes y negocios en la búsqueda de objetos de diversa procedencia (hojas interminables de periódicos y revistas, relojes, voltímetros, uno y otro aparatejo, cualquier cosa) sin un fin particular más allá de tenerlos consigo. Son objetos que considera, por alguna razón no — tan — explícita, que son o pueden llegar a ser efectivamente de interés coleccionable, pero no pertenecen a una categoría preestablecida, más allá de ver en ellos algo «extraordinario». Son objetos que compra y apila en columnas, una tras otra, en rincón tras rincón, cajita tras cajita, hasta tal punto de ocuparlo todo. La colección que habita su propia casa, es sorprendentemente

mayor al espacio posible — de por sí ya limitado —, y sólo puede ingresar a ella para tratar de encontrar un exiguo hueco y en lo mínimo lograr sentarse: la colección ha ocupado su propio espacio, le ha invadido, ha invadido su cuerpo.

Aquí interesa pensar, más que en las posibles carencias emotivas de este extraño personaje — ya algún experto dirá si es un caso de trastorno de acumulación compulsiva o no —, en el «*coleccionar*». Cuando coleccionar es acumular, archivar ideas, datos, libros en uno o varios discos duros a la espera de un anhelado *click* que los traiga de nuevo de su eterna suspensión para darle forma a lo que se investiga, es tornar problemática la investigación, ya que el coleccionar se convierte en una acción en sí y para sí misma, pues lo que se colecciona nunca será suficiente, y mucho menos, podrá ser desplegado para ser comprendido. Coleccionar adquiere otro sentido al encontrar una relación estrecha entre lo que se busca, se selecciona y analiza, es siempre una (in)tensión que mantiene el cuerpo del coleccionador en un movimiento que junta, separa, concentra o dispersa lo colectado.

Entre el *colectar* — a veces desde las nociones de pasado — para *cata-pultar* — hacia un futuro — se encuentra una de las maniobras más complejas que se deben tener en cuenta al momento de asumir una investigación. Hanna Arendt (1996) lo explica tal vez mejor cuando retoma la metáfora de Kafka para relacionar el pasado con el futuro: sobre el sistema de fuerzas del paralelogramo, donde las fuerzas oblicuas mantienen relevancia para que dos puntos se conecten y permitan que allí surjan otras posibilidades que siempre andan en un ir y venir. Es lo que ella llama *entre* el pasado y el futuro. Allí, en esa geometría de fuerzas, es donde las *microacciones* en la investigación adquieren una importante relevancia. *Manualizar* el lanzamiento de un proyecto es permitir-se (su) accionar.

Lo que importa en el momento de investigar, es no quedarse en un bucle positivista (investigativo), estático, recordando y proyectando una y otra vez el resultado de lo que se pretende; ya que, lo que se busca, puede incluso contradecir el mismo punto de inicio en el que se confió. En la investigación, y más en la investigación que se hace en educación artística, importa contar con este *entre*, para estar en acción, en presente, *entre* la colección y el lanzamiento, en ese lugar donde se *traman* las cosas, donde

se interrumpe la *trama*, el lugar donde se aprende. No hay que dejar en el olvido el accionar — las microacciones — que hace(ser) una investigación.

II. DETENER-SE PARA CAPTURAR EN ALTA RESOLUCIÓN

Capturar imágenes fotográficas y/o de vídeo, es hoy una de las operaciones más sencillas y de las más rápidas que podemos hacer. Pero, no siempre es así. Algunas veces, lograr una imagen reconocible de algo que se intuye, pero que no se puede percibir a *simple vista*, requiere de una paciencia insospechable y de un esfuerzo disciplinariamente integrador que permita hallar un poco de imagen en donde sólo hay una colección de datos sincronizados. Eso fue lo que hizo el equipo de ETH — *Event Horizon Telescope* — para lograr captar la primera imagen (visual) — según las lenguas académicas y cinematográficas (Galison, 2020) — de un agujero negro; reparar en la necesidad del paso de — más o menos — una década para construir aquella imagen — UNA, *la mejor posible* —, y hacer percibir lo que nunca antes fue visto. Un esfuerzo como el que hizo el ETH nos lleva a reparar, nuevamente, en el aprendizaje que se construye alrededor de la búsqueda de un «algo» que se «desconoce», es decir, de aquello — en lo — que se investiga.

Imagine taking a mirror and smashing it with a hammer and distributing these shards all over the world. And then recording what happens on each of those shards and then bringing them together and reconstructing that mirror in a supercomputer. That's the Event Horizon Telescope is doing. (Galison, 2020)

Esperar por el momento justo, así como hicieron los integrantes del grupo ETH para poder *detener-se* y así *capturar* esa imagen (huella) de lo que buscaban (intuían), muchas veces es lo que se necesita en una investigación. Es en la agudeza de la espera que se suspende por momentos el trayecto y donde se aproxima el aprender que no está en ese futuro lejano construido con *expectativas imaginarias*, sino que pone en relevancia las acciones, sensaciones, emociones de quien investiga con su cuerpo.

Es que, cuando se investiga en términos de un *proyecto-futuro*, lo que se revela es una imagen de baja resolución con la cual solo se puede armar

y delinear un boceto de lo que se quiere conocer. Sin embargo, actuar bajo una predicción que se presume favorable — voy a lograr esto o aquello —, es no reconocer que las predicciones son borrosas, como la arena seca que se desliza entre los dedos cuando intentamos mantenerla encerrada en nuestra mano. Capturarla es siempre difícil, es como una *expectativa-imaginaria*.

La imagen construida por el equipo ETH sólo fue posible trazarla gracias a la sincronía de varios elementos, empezando por las mismas personas participantes: *formar* hipótesis, *imaginar* formas, *juntar* datos, *revisar* valores, *rehacer* cálculos y *traducirlos* a través de diferentes instrumentos. Si bien es importante identificar la ayuda de máquinas y herramientas especializadas, como en este caso los telescopios situados en varios puntos del planeta Tierra, seguir intuyendo que las acciones que se llevan a cabo por quienes investigan tienen otro tiempo, es olvidar la detención necesaria para *detallar*, porque en la *suspensión del detalle* se aprende. Detallar es una búsqueda que da resolución a lo que se está intentando demarcar. La suspensión e interrupción (Biesta, 2017) que se hace mientras se consigue conectar una cosa con otra, sólo la vive y la espera el cuerpo que ejecuta. Como en el trabajo que el actor y la actriz ha elaborado en la trasescena, quien investiga también diseña, carga y va con sus “notas”. Aquellos cálculos y movimientos que fueron necesarios para llegar a ese objetivo, para lanzar un proyectil, quedan por fuera de nuestra atención cuando de manera *simple* vemos un resultado, una imagen final.

Resulta entonces apremiante hablar de las *microacciones*, *detenciones* y *capturas* que asume el cuerpo — como en el “enigma de la repetición” de On Kawara en sus pinturas (Guash, 2009) o de Yayoi Kusama y los patrones de colores —, permiten que en la contemplación misma se capture un gesto, un pensamiento y con ellos, un discurso. La detención es lo que concede, bajo la insistencia constante de quien investiga, conseguir *una sola imagen* de un agujero negro, por ejemplo. Las investigaciones, las de educación artística, las del arte o las de ciencias, que son las que más llegan a nuestra imaginación cuando se habla de investigación, se arman en este tipo de microacciones que son, al final de cuentas, las que hacen posible la existencia de un lanzamiento (proyección) y así, de este modo, después de calcular y orientar todo un sistema, ver el horizonte donde descansará

nuestro proyectil, nuestra imagen final, nuestra “revelación”. Es, atender siempre al cuerpo, como en una *recuperación del cacharreo* (Boserman y Ricardt, 2016). Esto que parece tener poca medición, poca certeza o poca rigurosidad, es por lo “poco” que no se debe dejar en la trasescena.

III. MICROACCIONAR. MANUALIZAR LA INVESTIGACIÓN

Investigador 1: El proyecto está metodologizado, ¿quién lo desmetodologizará?, el desmetodologizador que lo desmetodologice, buen metodologizador será

Investigadora 2: ¿será?

En el área del diseño, Boserman y Ricardt (2016) afirman:

(...) parece que la investigación/experimentación material ha quedado relegada a un segundo plano, al espacio del taller, que, al parecer, no corresponde a un espacio de primer orden investigador. La manipulación de objetos, su despiece y su comprensión material son experiencias muy importantes a la hora de pensar y hacer objetos; son formas de empiria radical en las que nacen las preguntas más situadas. El ensayo y error de este tipo de procesos conforma espacios de un rigor investigador incalculable, *unas formas de aprendizaje no siempre traducibles a palabras*. En el taller, *investigar pasa por tocar, cortar, conectar, diseccionar, ensamblar e incluso reventar*. (p.55, cursivas mías)

Antes que hablar de conocimiento, aplicación, análisis, síntesis o evaluación, de manera general o específica, se debe tener en cuenta que el cuerpo *gramatiza* y *verbaliza* una investigación. Previo al crear métodos y *metologizar*-nos “imaginariamente”, podríamos pasar el escáner por las microacciones que *real*-izan la investigación. En este sentido y al estilo de un guion, pensemos por ahora en el siguiente trayecto — que en continuación a coleccionar, lanzar, detener y capturar, retoma un inicio sumergido y emergido (*sumerger*), una trama (re)torcida (*torcer-invertir*) y un final ex-puesto (*ex-poner*).



Figura 1.
Manualizar la investigación

Sumergir-se

Dirigir la voluntad — en la investigación — para aprender es casi como preparar una infusión: hervir un poco de agua, servirla y sumergir algunas hojas aromáticas en ella. El agua detecta las hojas y ellas ceden, es como si aceptaran dejarse llevar para flotar, fluir. Se dejan mezclar. El calor, la textura, el color y el olor se entremezclan, el sabor emerge a partir de ellas, con ellas: para capturar su sabor, antes se han sumergido. Sumergir y emerger vienen del mismo verbo *mergere* (Diccionario Etimológico Castellano en Línea, s.f.), envuelven en sí mismos una acción y una reacción. Para emerger antes se debe estar sumergido, sin inmersión muy seguramente que surja algo no tiene mayor sentido. Sin sumergirse en las microacciones de la investigación, no podrá emerger-se con ella. *Saber-sabor-saber-sabor* “o sabor é o primeiro dos saberes” (Cunha, 1999, p.39). El sabor se idea desde que se observa, la nariz lo siente y después lo disfruta la lengua, quien también verbaliza la investigación.

Con la sumersión podemos atender que, al ingresar en una línea de aprendizaje, estamos permitiendo — (in)conscientemente — que el cuer-

po suelte e incorpore (Fernández-Mallo, 2018) infinitud de códigos que no necesariamente corresponden a su actuación particular. En las líneas de saberes y prácticas estructuradas y heredadas (Ahmed, 2019), aprendemos a desarrollar elementos y acciones que construyen procedimientos y recursos para ser aplicados. Métodos y técnicas que ayudan a comprender y a solucionar problemas, énfasis y especialidades que nos hacen “*expertos*”. Pero, ¿cómo se establece la consciencia de aprendizaje de estos códigos (acciones) mientras se sumerge el cuerpo en aprendizajes que moldean y homogenizan saberes? ¿Aprender es sinónimo de absorber hasta exprimir o de llenar hasta rebosar? Este tipo de sumersión, ahoga, pero es para sa-borearla en otro momento. Por ahora continuemos en la anterior.

Como en las hojas de té en una infusión, cuando un cuerpo se sumerge en el agua, es posible ver cómo en poco tiempo adquiere modificaciones, desde el cambio de temperatura hasta uno que hace tiempo produce un poco de extrañeza y curiosidad: las yemas de los dedos cambian la textura de su superficie, se arrugan, el sebo de la piel se pierde y hace más fácil capturar objetos mojados. Esto quiere decir de cierta manera, que esos cambios físicos ayudan a adaptarse en los ambientes en que nos sumergimos. Como pasa cuando vamos a caminatas o escaladas de alta montaña, nuestra respiración debe soportar ciertos cambios para que nuevos ritmos y densidades hagan circular el aire y bombear de diferentes maneras la sangre, el corazón se mantenga estable y por tanto, la circulación produzca nuevamente más oxígeno.

Sumergir también puede ser abstraerse y concentrar en un sólo objetivo unas acciones específicas. Como una forma de espacializarse, establecer un tipo de con-tacto con lo que nos rodea para que emerjan posibilidades de saber. Sumergirse y pausar la respiración para entrar en un estado de alerta diferente, puede ser la manera de jugarle malas pasadas a la expectativa imaginaria. Del proyectil sin impulso a la colección archivada o al agujero negro sin horizonte. En este caso, cuando se investiga es mejor *sumerger-se*.

Mantener-se sumergido para posteriormente desplegar y emerger confortablemente lo que se va a *ex-poner*, es de cierta manera traducir lo que se ha pensado en un momento como certero o, en muchos casos, muy

abstracto. Las ideas también necesitan dejarse en remojo, al igual que las investigaciones. *La investigación artística hay que dejarla en remojo*. ¿Qué es aquello a lo que tenemos que atender en el entusiasmo de *colectar, detener y sumergir* las ideas de cualquier proyecto de investigación para lograr *lanzar, capturar y emerger* desde lo que se proyecta más que de lo proyectado? ¿La educación artística nos puede decir algo sobre ello?

Organizar una Postura: Extender para Torcer, Equilibrar para Invertir.

En los estudios sobre *yoga*, la práctica de *ásanas* — posturas — han sido clasificadas en diferentes categorías de acuerdo a los movimientos que ejecuta el cuerpo: según el grado de protagonismo que este tenga en la acción; la forma en la que se ingresa y se completa cada postura, definiendo grados de dificultad; por el objetivo que se quiere lograr en su desarrollo o por su posición en el plano de referencia: en vertical, sentadas, fuerza, flexión, supinas y pronas, equilibrio, extensión, torsión, inversión, relajación... Y, a su vez, cada una de las anteriores clasificaciones, tienen múltiples movimientos que se ramifican según la intención o el énfasis por el cual se quiera registrar la práctica de una sesión específica, incluso enfocando una sola parte del cuerpo, como la cadera o la columna.

Hablar de una postura — *ásana* —, es hablar de la — mejor — captura de un movimiento que se detiene y se mantiene en una fracción temporal y que, en la consolidación de su mejor versión, busca el beneficio — entre otros — físico-mental de quien desarrolla su práctica. Así, por ejemplo, una postura de pie, que surge de la posición vertical del cuerpo, tendrá en cuenta desde el mínimo detalle, la forma en la que se ubican los pies, y cómo ellos desencadenan y orientan al mismo tiempo, el movimiento de las piernas y el tronco. Esto es acomodarse sin afectar su propio movimiento: una mala ubicación de los pies deviene con el tiempo en lesiones y desencadena malas posturas.

En el caso de las posturas de extensión, por ejemplo, el grado de dificultad sube, porque naturalmente, el plano de referencia ha variado, ya que se ha efectuado un movimiento con respecto al eje transversal que mantiene la asimetría en la postura. Por lo tanto, pasar de manera ex-

tema de un grado de dificultad básico a uno superior tendrá un tipo de repercusión al que se debe estar alerta. Las posturas igualmente pueden intervenir en varios momentos y mezclarse entre las diferentes clasificaciones y variaciones. Es decir, en la conformación de una sola *ásana* pueden asociarse contradicciones como la flexión y la extensión, la fuerza y el equilibrio, el descanso y la torsión, y así sucesivamente. Cada una de las *ásanas* y sus microacciones conformarán un tipo de secuencia que guiarán la práctica del yoga.

En esta práctica, la columna vertebral es esencial. Es a partir de ella que, junto con la cadera y la cabeza, se lideran los movimientos del cuerpo. En arquitectura, las columnas se entienden como un soporte que articula fuerzas y las despliega de tal modo, que soportan todo el peso de una edificación para mantenerla lo más estable posible. La columna en su protagonismo, al mismo tiempo es y da estructura. En este caso, es columna porque es eje central; pero también, es columna porque de cierta manera nos da una posición (nos pone en pie hacia y delante de). Su *flexibilidad* y, al mismo tiempo, su *rigidez*, condiciona todo aquello que queremos hacer. Por ello se dice que de acuerdo a como ubiquemos/orientemos nuestra columna es como nos desplazamos y posicionamos el resto de nuestro cuerpo al mundo. Nos relacionamos y por tanto, comprendemos desde aquella posición.

Un grupo de *ásanas* (en sus *microacciones*, por supuesto) que me llaman especialmente la atención son las de *inversión* y *torsión*. «Naturalmente» para nosotros, es más simple inclinar/flexionar o extender lateralmente la columna que invertir, torcer o girarla. En estas posturas la columna, como las vísceras e incluso el cerebro, han desorientado el funcionamiento (interno y externo) vital del cuerpo, pues no sólo lo paralizan, sino que también lo redireccionan. Al invertir o al torcer la columna, la respiración y la circulación continúan cumpliendo su misma función, sólo han variado su ritmo. Y esto, es algo que debemos tener presente mientras se aprende en una investigación, ya que en ambos casos, (invertir y torcer) implica una «*sutil*» y a la vez «*radical*» acción sobre nuestra «postura cotidiana», llevando a disociar las polaridades y cambiar las *direcciones* (Ahmed, 2019) en las que estamos acostumbrados a mantener-nos en pie. Se altera, tanto la percepción como la propiocepción, y, en ese preciso instante, el pensa-

miento se suspende y anhela devolver a la neutralidad el movimiento realizado. En ese sentido, girar es modificar lo que se entiende como natural, desubica, sorprende y por tanto, deja de ser cotidiano, neutral.



Figura 2.
¿Centrar?

Sin embargo, torcer e invertir trae con su poder de desorientar beneficios que no son posibles de sentir inmediatamente cuando se devuelve al punto inicial, pues para torcer primero es necesario *extender* y para invertir previamente *equilibrar*. ¿Cuál es entonces la sensación lograda al alterar la postura? Se ha dejado de mantener y sostener en una falsa neutralidad construida, por una de naturaleza más orgánica, más *ergonómica* — más que comodidad — e incluso con mayor soporte. Al (re)configurar la postura, los movimientos y las acciones continúan, se reorientan. La postura, mientras se aprende a investigar, es construida por esas *microacciones* que convergen fuerzas y/o confrontan posiciones, incluidas las de una misma procedencia; no es — solo — un punto de vista. Las posturas son, en este sentido, vividas por las microacciones que promueve el cuerpo.

Después de esta sumersión ejemplificadora, hay que retomar la senda del investigar. Cuando se investiga se construye una postura (nueva o no, repetida o no) que soporta lo que solemos llamar «tesis». Es una presencia corpórea, *un presente que da un nombre*:

(...) de los Inuites aprendí que había 97 clases más de nieve y lo más extraordinario, cada una tenía un nombre distintivo. Después de aprender algunos de esos nombres, *observe que muchas variedades de nieve empezaron a existir en realidad para mí y que podía reconocer sus distintas cualidades*. Unos meses después de esta experiencia, ya de vuelta en casa, *caminando* por las playas del Mar del Norte, *contemplando* los ribetes de la arena hechos por el viento y el retroceder el océano, me di cuenta que a estas hermosas formas se les podía dar un nombre: «huellas». (Beljon, 1993, p.7, cursivas mías)

Las microacciones *crean* la ergonomía del aprender en la investigación.

En la misma acción de escribir una “tesis”, hay que *sumergir, extender, invertir y torcer*. También implica construir una ergonomía en la escritura que permita desplegar las ideas — como intento hacer mientras digito, edito y reedito estas líneas. Simplemente eso, desplegar, traer la presencia del cuerpo a un presente continuo, es *una postura que da un nombre*.

Ex-poner. La Trascena de la Investigación al Proscenio

Ahora, exponer el proyecto (poner el proyectil en el horizonte). Ex-poner «el proyecto» hace temblar, sonrojar, enmudecer y muchas veces, hace hablar más bajo de lo que se debería: el pánico escénico se toma el palco. «El proyecto», ‘lo que se proyecta’, está en versión de un tiempo futuro y olvida el presente de quien lleva a cabo el gesto de ‘lanzarlo hacia adelante’. ¿La ausencia de un presente proyectual produce un desvivir — estudiar — la investigación? Se ansia usar las palabras certeras, mostrar el avance, las evidencias, afirmar lo descubierto, lo desconocido, lo que otro no ha visto, lo que en la visión propia no era evidente, de otros o de nosotros mismos. Cuestionamos en la idea ‘proyectual futura’ a las instituciones, que paradójicamente construimos, acompañamos y llevamos en y con nosotros mismos, en presente como estudiantes, como profesor*s, como investigador*s. Preguntamos, afirmamos, negamos y también — nos —

mentimos, desafortunadamente no en la ficción y en la intensidad que nos gustaría. *Decimos* en vez de *mostrar* (Jerz, 2019).

¿Puede esto significar que, sin la menor intención, el proyecto queda tras el telón mientras se intenta ex-poner en la escena? Erin Manning (2019) recuerda que “para Henri Bergson un falso problema siempre lleva consigo su solución, mientras que un problema abre el pensamiento a un movimiento que lo excede.” (p.82). Allí, en la escena es posible que en vez de proyecto quede su máscara, que exhibe una superficialidad de los pasos en ‘pos de la huella de’ las acciones del investigar, los pasos en ‘pos de la huella de’ lo que se estudia mientras se investiga.

En este sentido, ¿qué podría significar traer al proscenio un (NO) proyecto, aquel que se ha quedado en la trasescena pensando futuramente y así poder ex-poner ese algo, eso otro, ese algún lugar, ese nosotros mismos que — nos — problematizamos? Traerlo al presente para recordar el *motor del gesto* que toma la fuerza para ‘arrojarle hacia adelante’ y, que como problema, requiere de solución(es) más que de verdades que instala resignaciones, para no olvidar que un problema siempre se encuentra en pregunta. Cuando se es estudiante *la pregunta*, pensar la pregunta, formular la pregunta, siempre está presente. En la presencia del cuerpo.





Figura 3.
Microaccionar

En efecto, pensar en las *microacciones* del investigar, la oportunidad del error, de la ambivalencia, de la experimentación, del “tal vez sí”, del deambular (Careri, 2014), del *mover-se* y *detener-se*, tendrían lugar más protagonista y por tanto, el proyecto, igual que el aprender, cobraría otro tipo de sentido, pues no se desearía como un resultado en un futuro próximo, sino sería un presente viviente. El aprender, en este caso, como ese *no-proyecto*, es lo que siempre llevamos con nosotros como estudiantes que investigan. Así es como conservamos hace tiempo una misma pregunta, sólo que ha cambiado los tonos, los sentidos, sus formulaciones, sus posturas: es lo — mismo — que desde distintas perspectivas hemos querido responder continuamente.

Y si la acción del estudiante hace a quien investiga, porque en la investigación se expone a quien estudia, valdría, tal vez la pena, preguntarnos entonces, por esas *microacciones*. Y esto, no quiere nuevamente volcar hacia el eterno retorno divisorio de la teoría y la práctica, sino a aquello que nos hace ser estudiantes — doctorales —, que nos hace aprender a investigar; pues, *ex-poner* es, a su vez, arriesgar y aventurarse a dejar en la escena una postura que puede ser invertida y torcerse hacia otras ideas. Es eso que se escapa como la arena entre los dedos, como la luz que no puede salir del agujero negro.

EXHALAR EL AROMA DE LO QUE SE INVESTIGA



Figura 4.
Desplazar/descolocar

Hay quienes investigan que les gusta ver sumergir y beber el té o degustar el amargo del café y el alcohol o tan solo disfrutar del sol en la rutina de su trabajo diario. Hay quienes dicen que eso no es parte del investigar. Yo, mientras camino, medito sobre ello. Tramar algo, es lo que uno hace mientras se mueve, se detiene y contempla los pensamientos sobre las acciones de los pasos anteriores o siguientes de lo que está investigando. Y sólo ahí puede el cuerpo mismo revelar algo que está desaprendiendo (Baldacchino, 2019), desenredando o enredando más. De seguro si la investigación no está en clave de futuro, está ahí en el frío que congela la idea y no la deja desplegarse o en el calor de la insostenible sensación de no saber cuál es la siguiente palabra para la frase perfecta, y saber que el tiempo se agota. De-mostrar para cumplir con lo prometido. — Lo prometido es deuda y proyectarse también—. ⑤

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). Prefacio: *La brecha entre el pasado y el futuro y La crisis en la educación*. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer. Orientaciones, objetos, otros*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Baldacchino, J. (2019). *Art as unlearning. Towards a mannerist pedagogy*. New York: Routledge.
- Biesta, G. (2017). *Letting art teaching art education “after” Joseph Beuys*. Amsterdam: ArtEZ Press.
- Boserman, C. y Ricart, D. (2016). *Metodologías de investigación materializadas. Entre maquetas, tostadoras, diagramas, rampas y cabinas*. INMATERIAL. Diseño, Arte y Sociedad. 1, 1 (jun. 2016), 46–75. DOI <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v1.15>
- Careri, F. (2014). *Walkscapes. El andar como práctica estética*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Cunha, P. (1999). *O lugar do corpo. Elementos para uma cartografia fractal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Diccionario Etimológico Castellano en línea (2022). *Emerger. Sumergir*. Recuperado en 23 de enero de 2022 de <http://etimologias.dechile.net/>
- Esmer, P. (Director). (2002). *The collector*. [Película]. Sinefilm.
- Fernández-Mallo, A. (2018). *Teoría general de la basura*. (Cultura, apropiación, complejidad). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Galison, P. (director). (2020). *Black Holes: The Edge of All We Know*. [Película]. Collapsar, Sandbox Films.
- Guasch, A. (2009). *Autobiografías visuales. Del archivo al índice*. Madrid: Ediciones Siruela
- Jerz, D. (2019). *Mostrar no (solamente) decir*. En *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Lahiri, J. (2019). *En otras palabras*. Barcelona: Salamandra
- Manning, E. (2019). *Proposiciones para la investigación-creación*. Revista Corpo-grafías: Estudios críticos de y desde los cuerpos, 6(6), 79–87. <https://doi.org/10.14483/25909398.14229>
- Beljon, J. (1993) *Gramática del arte*. Madrid: Celeste ediciones.





“IMPRESSÃO DIGO-E-TAL”: POÉTICAS DE ENTRELAÇAMENTO NAS HISTÓRIAS DE MARINHEIROS E CAMPONESES

**“IMPRESSÃO DIGO-E-TAL”:
INTERWEAVING POETICS IN THE STORIES
OF SAILORS AND PEASANTS**

Selda Soares

Selda Soares
Portugal, 1963
selda.soares@gmail.com

Desde 1988 é professora de Português do Ensino Básico e Secundário, onde foi, também, professora de Oficina de Teatro e de Oficina de Expressão Dramática. Dirigiu diversos espectáculos de teatro, em Almada. Tem Mestrado em Estudos de Teatro pela FLUL e concluiu o plano curricular do Doutoramento em Ciências da Educação na FPCEUP. Foi professora convidada da FPCEUP na Unidade Curricular Expressões Criatividade e Educação. Foi investigadora no Centro de Estudos de Teatro da FLUL e colaboradora da revista Sinais de Cena e Cadernos, da Companhia de Teatro de Almada. Actualmente é doutoranda em Educação Artística na FBAUP.

Since 1988 she has been a teacher of Portuguese for Basic and Secondary Education, where she was also a teacher of Theater and Dramatic Expression. He directed several theater shows in Almada. He has a Master's in Theater Studies from FLUL and completed the curricular plan of the Doctorate in Educational Sciences. She was a guest teacher at FPCEUP in the Curricular Unit Expressions Creativity and Education. She was a researcher at the FLUL Theater Studies Center and a contributor to the magazine Sinais de Cena e Cadernos, of the Almada Theater Company. She is currently Student in the Doctorate in Arts Education at FBAUP.

RESUMO

As narrativas reúnem sujeitos desde que chegou a terra um *marinheiro comerciante* que se cruzou com *camponeses sedentários*. E, seguindo esta linha de pensamento de Walter Benjamin e o seu conceito de experiência, analiso dois encontros ocasionais, entre alunos e um pintor, no contexto de uma biblioteca escolar que se deseja cada vez menos escolarizada. Os dois encontros produziram narrativas (linguísticas e pictóricas) que não cessaram naquele contexto dialógico e, contudo, apesar dessa sugestão de continuidade, parecem afirmar-se na sua qualidade de fragmento.

A análise prossegue com o conceito *corazonar* trazido do povo Kitu Kara pelo antropólogo Patrício Arias: suporta a reflexão e tenta evidenciar o reconhecimento das emoções e das subjetividades nas dimensões da vida e na academia. Pelo olhar de Merleau Ponty com o conceito de sinestesia, sustenta-se uma certa manufatura no entrelaçamento sensorial. A este entrelaçamento junta-se, ainda, o olhar de Boaventura Sousa Santos pelos conceitos de reciprocidades, profundidade sensorial e racionalidade instrumental que os corpos que se abrem ao mundo experimentam.

O texto assume, deliberadamente, a primeira pessoa na tentativa de melhor narrar (quase recusando o conceito de explicação, de Benjamin) e analisar um fazer que é um método autoetnográfico. A organização gráfica das palavras no texto, enuncia também esses lugares de fala onde a etnógrafa-professora (*est*, cuja voz é colocada do lado esquerdo da página) e a investigadora (no lugar do centro) se complementam, ao lado das vozes dos autores (*etica*, colocados do lado direito), chamados para o presente escrito. Uma questão de *est etica* nas poéticas de entrelaçamento.

ABSTRACT

The narratives bring together subjects since the arrival of a *merchant sailor* who crossed paths with *sedentary peasants*. Building on Walter Benjamin's line of thought and his concept of experience, I analyze two occasional encounters between students and a painter, in the context of a school library that one wants to be less and less educated. Linguistic and pictorial narratives ensue from the two meetings, but did not end in that dialogic context; however, despite this tinge of continuity, they seem to assert themselves as fragments.

The analysis continues with the *Corazonar* concept brought from the Kitu Kara people by anthropologist Patrício Arias: it reflects and tries to show the recognition of emotions and subjectivities in the dimensions of life and in academia. Through the eyes of Merleau Ponty and the concept of synesthesia, the production of sensory interweaving is perceived. In addition to this interweaving, Boaventura Sousa Santos looks at the concepts of reciprocity, sensory depth and instrumental rationality experienced by bodies that open themselves to the world.

The text deliberately uses a first person narrative in an attempt to better narrate (almost refusing Benjamin's concept of explanation) and analyze a doing that is self-ethnographic. The graphic organization of the words in the text also lays out these places of speech where the ethnographer-teacher (*est*, whose voice is placed on the left side of the page) and the researcher (in the center) complement each other, alongside the voices of the authors (*ethics*, placed on the right), called to the written present. A question of *est* ethics in the poetics of interweaving.

COMO ?

SUM, ES, ESSE, FUI ¹

«Parce que c'était lui; parce que c'était moi» (Montaigne, 1962): esta frase de Montaigne, como uma justificação da amizade e cumplicidade profunda com Étienne de La Boétie, permite-me tentar esclarecer as instâncias de onde 'falo' enquanto escrevo. Nos seus ensaios, Montaigne deixava a sua voz marcada e, neles, de forma dialogal deixava-se atravessar por outras vozes. Não persigo um deslumbramento com a(s) minha(s) voz(es), nem tão pouco este é um discurso de paixão, ciente do risco de afogamento. Ao contrário de Narciso, mergulho propositadamente, consciente do regresso, e vou deixando marcas no caminho para poder regressar.

O texto que a seguir apresento traz, para dentro de si, dizeres e fazeres que observo e registo e que também são os meus. No território da minha escrita, os sujeitos cruzam-se, *atravessam-na-me* e, nesta reflexão, há um 'eu outro' cuja voz se escuta, como eco, das palavras que aqui escrevo e se leem. Por que motivo? «Porque é ela, porque sou eu», direi. Um endereçamento? Por vezes. Noutros momentos, é um atravessamento. Contudo, este 'eu outro' emerge pela citação de si e ocupará a esquerda da página². Será o lugar de onde olhará, em silêncio tagarela, este escrito. Nesse lugar da página vou conjugando o verbo *Sum*: a esta margem esquerda chamarei *est*. Do lado oposto, falam as vozes de outros³, que cito: a esta margem direita chamarei *etica*. Ao centro, vou tecendo o meu discurso de investigadora e lançando mãos às margens para o sustentar e ajudar a compreender melhor. Uma questão de *est etica*.

Escrevo a partir de mim, a partir de registos que faço e guardo (imagens de vídeo e fotográficas, textos que escrevo diariamente em cadernos, colagens, pequenos papeis). Implico-me naquilo que vou registando, porque

1. Enunciação do verbo latino, 'Sum', que significa 'ser' e 'estar'.

2. Todos os excertos, alinhados à esquerda da página, foram retirados do Caderno 3. Este caderno pertence a um conjunto de cadernos, onde faço anotações relativas aos fazeres que observo e que, por vezes, também faço. São palavras minhas, sentires, olhares e pensamentos, cruzamentos e alinhavos que deixei cair de textos alinhavados. Dentro destas falas, há outras que, por vezes, se fazem ouvir. São palavras alheias, das quais me vou lembrando, aquando dos registos em trabalho de campo.

3. Alinhadas à direita, ocorrem citações de autores que reclamam voz neste escrito. Constituirão uma força subterrânea que emerge da minha investigação.

também estou no fazer daquilo que quero registrar e sou eu quem regista (as minhas escolhas de materiais, ângulos, sujeitos, instantes, ações). Ao meu lado, no fazer, estão os meus alunos, com quem trabalho, penso, avanço, recuo e desejo caminhos. Nesta coautoria do fazer, deliberadamente, não separo os saberes, não os limito ao currículo e questiono-os. Ocupo os espaços neste propósito (salas de aula, pátio, salas comuns e biblioteca). Os tempos são os que tenho na biblioteca da escola enquanto elemento da equipa. Os fazeres dirigem-se para a biblioteca escolar, acontecem neste contexto ou dele decorrem.

Escrevo. Escrevo-me também. Uma autoetnografia onde entrelaço sujeitos (eu e os alunos e quem vier), discursos (as escrituras de todos e de cada um), espaços, todos os possíveis (reais — escola e rua — e imaginários — todos os restantes) e tempos (reais — os que um horário de trabalho me destina — e imaginários — todos os que eu desejo e me fazem permanecer). Ainda tentei um mapeamento, mas a minha liberdade reclama, na vida e na escrita, outro modo de olhar a escola e de a pensar. Decidi olhar os dias. Tem de haver uma fogueira⁴ (um centro que me acolhe e me impele) para me aquecer e alimentar (significar-me no que faço para poder continuar a fazer). Tem de haver um chão.

ONDE ?

A escola onde leciono e a biblioteca onde incide o meu trabalho e o meu olhar, apresentam as suas especificidades.

A Escola Básica e Secundária Maria Lamas, no Porto, insere-se na convergência de realidades sociais desfavorecidas (maioritariamente três bairros sociais) e uma outra dimensão social distinta que partilha proximidades geográficas, mas não partilha a mesma escola. A Escola Maria Lamas tem acolhido a totalidade dos jovens oriundos dos bairros, ou por opção dos mesmos, ou por não serem aceites noutros contextos. A escola tem, atualmente, cerca de 250 alunos, distribuídos entre o 5º e o 12º ano, em cursos de ensino regular e cursos de ensino profissional da área do Desporto. O espaço

4 . A fogueira congregava e congrega os sujeitos à fala e à escuta. Em torno dela sucediam-se e sucedem-se narrativas (histórias e estórias). E são essas dimensões que quero recuperar para este lugar de fala.

físico distribui-se por três pavilhões, um ginásio, um campo de jogos e um extenso espaço verde.

A biblioteca desta escola está integrada na Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) desde 2002 e organiza-se de acordo com os domínios, assim definidos por este organismo, para todas as bibliotecas escolares portuguesas:

A. Currículo literacias e aprendizagem (Currículo, Informações e Media, Consolidação);

B. Leitura e literacia (Leitura);

C. Projetos e parcerias (Cultura);

D. Gestão da biblioteca escolar (Serviço de Referência, Presença em Linha, Curadoria).

Todo o trabalho é orientado por uma professora bibliotecária que, com uma equipa, garante o desenvolvimento de todas as áreas referidas. Eu pertenço a esta equipa.

Olho e escuto a biblioteca e os jovens que a frequentam, os bairros de onde vêm, algumas das histórias de vida que conheço e verifico a urgência de outro modo de ocupar esta heterotopia na qual “o tempo não cessa de acumular e de se encarrapitar no cume de si mesmo” (Foucault, 2009, p.419). Na biblioteca, os saberes estão separados, o conhecimento que não está nos livros ou nos currículos parecia, até há pouco tempo, não ter lugar e outros fazeres ou linguagens que saiam dos domínios já referidos ficavam de fora. E mesmo as tentativas para esbater esta impressão de fechamento da biblioteca e da escola sobre si, através da ativação dos domínios já indicados, não passam de tentativas sazonais, festivas, cumpridoras de metas, de planificações e de relatórios.

Quer pensar outro domínio na organização das bibliotecas: o domínio **E**. Experiência, que adiante analisarei à luz das palavras de Walter Benjamin.



5

O QUÊ – OS ENCONTROS

De um conjunto de fazeres que sucessivamente acontecem na biblioteca, habitualmente para responder a cada um dos domínios pré-definidos pela RBE, escolhi olhar dois momentos que consistiram em dois encontros, não programados, entre o artista plástico Ruben Zacarias⁶ que esteve presente na biblioteca da Escola Maria Lamas, por duas vezes e um grupo de alunos do 9º ano que habitualmente frequenta este espaço.

5. As imagens surgem sem legendas. Numa nota final apresento os créditos. Quero ensaiar um certo “poder de exaltação recíproca”, entre texto e imagens, como referia André Breton (2002, p.365) a propósito do poema-objeto, sem as explicações que Walter Benjamin também recusa, para que a “arte da narrativa” se mantenha.

6. Ruben Zacarias é um artista plástico moçambicano. O seu trabalho de pintura tem sido dado a conhecer em exposições individuais e coletivas internacionais. Faz também ilustração de livros para crianças e jovens. Foi o líder internacional do continente africano na divulgação de obras de artistas plásticos africanos, nos últimos dois anos.

Estes encontros poderiam integrar-se nos domínios já existentes da biblioteca escolar. Porém, o acaso de que se revestem afasta-os de qualquer programação que poderia trazer consigo todas as marcas das justificações pedagógicas que aprisionam o acontecimento e capturam outras significações. Olho-os como uma fratura, uma falha em gestos institucionais de reprodução estéril. Uma falha que fala.

É sobre esses encontros (poéticas de entrelaçamento) que incidiu o meu olhar e incide, agora, a reflexão que trago para este escrito. Deslaço, assim, os fios desta trama.

16 DE DEZEMBRO

O grupo de alunos que constitui esta turma do 9º ano entra na biblioteca, como faz habitualmente. Conversam, consultam o telemóvel, escutam histórias.

No mesmo espaço, entra um homem jovem. Vinha ajudar na maquiagem de um grupo de alunos que iria apresentar um espetáculo de teatro, daí a duas horas. Traz um papel na mão e um saco com pincéis e tintas. Saúda quem está.

A campainha anuncia o início da próxima aula, a última dessa tarde. A aula de Português acontecerá ali mesmo, comuniquei-lhes. Os jovens manifestam algum entusiasmo e ficam.

“A biblioteca também é o espaço do acaso, onde se descobre mais do que se procura.”

O Ruben Zacarias, artista plástico, é-nos apresentado pela professora bibliotecária. A conversa prossegue, em voz baixa, numa lentidão que aconchega. As cadeiras são arrastadas devagar para acercar quem fala e quem escuta. Lado a lado, em arena, todos rodeiam a mesa onde o pintor estendeu o papel e deixou um saco com tintas e pincéis. De pé, vai conversando e vai lançando traços no papel, como quem lança mais madeira na fogueira. Um jogo para o qual desafia os jovens. Aprendem a lançar madeiras e a alimentar o fogo que alimenta a oratura.

As palavras avançam no tempo; e, no papel, o rosto começa a receber

traços e cores. O pintor vai colorindo, riscando, corrigindo, preenchendo, enquanto fala de si e vai perguntando pelas vidas que ali se sentaram e que o escutam. As histórias começam, assim, entre riscos e cores e trocas. Cumplicidades. Cada história contada projeta-se num traço ou numa cor que os jovens sugerem e que o pintor ajuda a concretizar, na tela.

“Muitos partilham a falta de pai ou mãe, momentos de separação, de desenraizamento, de fuga, de procura, de futuros incertos. Suspendem-se todos num dizer e num fazer que se torna coletivo. Partilham, cautelosamente, conversas e vidas. Devagar, com cautelas nas palavras que alguns jovens tornam imprecisas, de propósito. Parece-me que as não querem para si.”

Como jogadas cautelosas, cada história pessoal é contada devagar e com atenção às reações alheias. Depois esperam, antes de jogar outra vez um jogo onde eles desejam as suas palavras descomprometidas, incertas, imprecisas.

“As palavras! São tão instáveis. Insuportáveis. Hoje parecem não querer autoria.”

Todos escutam e alguns contam pedaços de histórias, as suas. Entram outros alunos que, estranhos ao grupo, depressa se adentram naquele fazer e reconhecem-se nas falas. E ficam. Vão ficando.

“Na biblioteca aprendemos todos um certo gerúndio dos verbos. Para dar sentido ao ‘desamaneçar’ dos dias.”





Na tela, o rosto pintado vai recebendo cores e descores. Muitas vezes as misturas de cores devolvem uma imprecisão cromática difícil de nomear. Uma alquimia que vai mudando o rumo das narrativas e dos traços. As palavras pronunciam-se em voz baixa, em ritmo lento. Uma rutura com a velocidade e os decibéis costumeiros dos dias. O toque da campainha anuncia a saída, mas ninguém se levanta. Todos ficam para continuar a escuta das histórias e da imagem. Naquele ‘agora’ escutam a imagem.

A imagem não tem olhos definidos. Um olho fica definitivamente cego. Mantem-se assim até ao fim. Decidi filmar o momento da pintura do único olho que lhe foi deixado. Pareceu-me que eu podia captar outra dimensão qualquer de uma imagem que nos falava e que também nos olhava, a sua aura:

Quem é visto, ou acredita estar sendo visto, revida o olhar. Perceber a aura de alguma coisa significa investi-la do poder de revidar o olhar. (Benjamin, 1989, pp.139-140)

“Esta transcendência das visualidades ... sou olhada e obrigada a olhar-me por um olho cego que me encosta à parede e me ordena que escute o que um olhar me diz. Desobedeço, faço-me voyeur e filmo o nascimento da visão.”

No lugar do segundo olho, nascem flores que descaem pelo rosto. “Esta menina sorri... Não é preta, não é vermelha, não é amarela ... tem muitas cores. É laranja, é rosa ... (pausa) É do mundo. É cega... É cega ... com o olho que consegue ver ...ela sorri.”⁷

“Paulina Chiziane: ‘Eu venho de lugar nenhum. Eu venho do chão’. É preciso pisar a terra — etchaya⁸ — e não perder o chão. É urgente ter os pés na terra, raízes para os vendavais. — mito de Anteu.”



Aquelas palavras do Ruben terminavam o encontro. No entanto, era apenas uma continuidade desejada. E entre agradecimentos, a incerteza de algum reencontro e uma imagem que, por escolha dos jovens, ocuparia um lugar na sua sala de aula, terminou o encontro e aquele dia de aulas.

13 DE JANEIRO

Vieram as férias, vieram as primeiras aulas do ano. Os alunos perguntaram pela imagem. Prometi emoldurá-la para a trazer para a sala de aula. Quiseram inventar uma história para a menina da tela, dar-lhe um nome, um lugar e um tempo. Começámos no dia 13 de janeiro, logo pela manhã.

7 . Palavras proferidas pelo pintor.

8 . *Etchava*, significa terra (chão) em língua Elomwe, a língua de Ruben Zacarias.

Ao final do dia, a mesma turma está na biblioteca. O Ruben entra. Ocasionalmente. Conhecidos, saúdam-se, perguntam, respondem, sorriem e sentam-se a conversar. O habitual toque de campainha a anunciar o início de uma aula e eu a informar que a aula de Português poderia prosseguir ali, na biblioteca. E a conversa continua animada.

O Ruben começa por mostrar o seu país no mapa do mundo: Moçambique. Indica a região onde tinha nascido. Mostra imagens de Maputo. Os jovens perguntam sobre a realidade de Moçambique, querem saber como eram e são as cidades, as pessoas, o que faziam. “Conta-nos uma história da tua terra”, pediram. E o Ruben conta a história do Monte Namuli, ao lado de Gurué, na província da Zambézia. O lugar onde se acredita que nasceram todos os seres humanos. Um lugar mágico guardado pelas aldeias, onde vive uma deusa que oferece frutos a quem se atreve a entrar no seu território sem autorização. “E ficam a dar voltas ao monte, perdidos”, acrescenta o Ruben.

“Circe. Circe que também ofereceu frutos aos marinheiros de Ulisses para que se transformassem em porcos e por ali ficassem, esquecidos. As narrativas tângem limites muito próximos.”

O pintor prossegue contando histórias de pigmeus que habitavam o monte. Os alunos informam que já tinham dado um nome, um dia de nascimento e um lugar à personagem da tela. Acrescentam que se tratava de uma vítima de guerra, perdida em criança e agora seria recolhida por pigmeus, no Monte Namuli, ao lado de Gurué, onde a deusa não permite que ninguém entre sem autorização e onde criou Lis, a criança da tela, nascida num dia 5 de um mês qualquer. Lançavam-se madeiros outra vez. Mas estes gestos já eram mais confiantes. Muitos já reclamavam a autoria de cada pormenor. Era a história do outro que não a do próprio.

Este encontro termina com o Ruben a trazer, para a conversa, os nomes de alguns contadores de histórias moçambicanos, de poetas, bem como de algumas palavras e expressões da sua língua. E, à semelhança do encontro anterior, também este termina sem previsão de reencontro. “Muamukumí (“Como estás?”). As palavras. Ouvi-las na minha língua... sente-se o mistério, a magia!”⁹.

9. Palavras proferidas pelo pintor.

*“A alma das palavras! Latejar — coração — sangue — vida. Eu sou.
Não, eu estou.
Estar é estar de pé.
Comunidade — Sabedoria — Voz — Luta.”*



O QUÊ ? – A EXPERIÊNCIA
ERA UMA VEZ CAMPONESES SEDENTÁRIOS.
ERA UMA VEZ UM MARINHEIRO COMERCIANTE.

He holds him with his glittering eye — / The Wedding-Guest
stood still, / And listens like a three years' child: / The Mariner
hath his will. (Coleridge, 2017, p.10)

Os encontros anteriormente descritos abrem múltiplas possibilidades à reflexão. De todas elas, considero duas: olhar os encontros na dimensão das narrativas que aí se produziram e, em segundo lugar, olhá-los como territórios onde se exercita o conceito de experiência. Seja por este conceito, ou pela dimensão narrativa, é Walter Benjamin que acompanha a minha reflexão, a partir de dois dos seus textos: “Experiência e pobreza” e “O Narrador”.

A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente a sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante. (Benjamin, 1987, pp.198-199)

Na biblioteca entrou um *marinheiro comerciante*. Na biblioteca estavam *camponeses sedentários*. O marinheiro contou histórias e os camponeses contaram histórias e quiseram saber mais das terras distantes que o marinheiro conhecia.

“Um dia vou escrever esta história. Mas se a escrevo aprisiono-a.”

E trabalharam juntos. O acaso juntou-os. Na experiência das narrativas, os sujeitos misturaram os fazeres, interpenetraram territórios e manufaturaram (como artesãos) as palavras em diversos materiais (textualidades e iconografias).

O mestre sedentário e os aprendizes migrantes trabalhavam juntos na mesma oficina; cada mestre tinha sido um aprendiz ambulante antes de se fixar em sua pátria ou no estrangeiro. Se os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, foram os artífices que a aperfeiçoaram. No sistema corporativo associava-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado recolhido pelo próprio trabalhador sedentário. (Benjamin, 1987, p.199)

*“A minha voz é isto: presa na escrita, neste lugar situado.
Vou dizer a história nos rastros da minha escritura.”*





Contaram histórias entre si. Trocaram histórias e misturaram-nas: os alunos iam contando as suas histórias. Eram as histórias de vida e traziam outras vozes que se atravessavam fragmentadas. Nenhuma história ia a mais de meia dúzia de palavras. O passado dos camponeses doía. Por isso, o marinheiro deixou de perguntar. Nas devidas proporções, para os alunos “nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas” (Benjamin, 1987, p.115) do que as que já viveram:

(...) os combatentes tinham voltado silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis (...). (Benjamin, 1987, p.115)

“O J. chegou há pouco ao nosso país. Perdeu o pai há uns meses. O A. está afastado da mãe pelo tribunal. O R. esteve à beira da institucionalização. O T. perdeu a mãe e ainda lhe custa falar disso. Um deles tinha assistido às tentativas de suicídio do pai. Mas todos levantaram a mão ou disseram as suas histórias. Pouco, mas se não diziam, consentiam com os gestos.”

No território onde se fundiram as narrativas de marujo e camponeses, fundiam-se também experiências. A experiência linguística da narração trouxe duas ordens de coisas: a parcial incapacidade de narrar as próprias

histórias por parte dos alunos e a possibilidade de as narrar nesse território tangente e partilhado, onde o mar se encontrou com a terra.

Diferentes, marujo e camponeses, partilharam entre si a capacidade de transmitir a experiência numa fusão de conhecimentos, do trabalho em conjunto enquanto artífices, com a matéria prima de que dispunham (as suas histórias), numa manufatura paciente de palavras, de imagem, de fazeres e de sentires.

Podemos ir mais longe e perguntar se a relação entre o narrador e sua matéria — a vida humana — não seria ela própria uma relação artesanal. (Benjamin, 1987, p.221)

Manufaturadas assim as histórias de vida, as palavras, os gestos e as vozes, os artífices (alunos e pintor) teciam, na interação, as linguagens e a sabedoria:

O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. (Benjamin, 1987, p.200)

Por aqui se garantia a transmissão entre os sujeitos. A narração estruturava na voz e no gesto dos corpos duas dimensões: a “*distensão do espírito*” e a repetição das histórias. Por aquela concretizava-se a transmissão e por esta a perpetuação na memória.

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (Benjamin, 1987, p.205)

“Eles nem se levantaram quando a campainha tocou!, disse a professora bibliotecária. E eu pensei: Veremos o que este estado de suspensão, de encantamento vai trazer.”

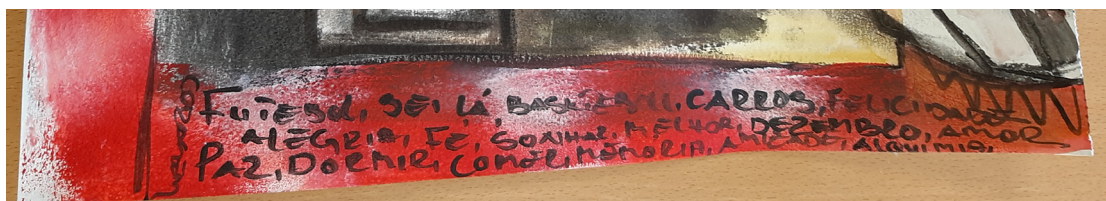
Narrar foi uma experiência dos sentidos. As histórias ficaram gravadas tão profundamente que a experiência linguística se misturou com a sensorial, “a antiga coordenação da alma, do olhar e da mão” (Benjamin, 1987, p.221). Foi uma sobreposição: ler com as mãos e ouvir com os olhos, tocar com os ouvidos e todas as combinações possíveis que, fragmentadas, disseram, a seu tempo, histórias e estórias.

E era difícil falar da montanha mágica sem falar de mistério. Eram precisas muitas palavras. Pediram-se muitas palavras. E a fogueira nunca mais se apagaria.

“As palavras ficaram pintadas na tela. Pintadas ou escritas? Ficaram. Vou voltar a distribuí-las. Prometeu também roubou o fogo aos deuses e distribuiu-o pelos homens.”

A imagem é um trabalho do olhar, está dentro da palavra e fora dela. (Molder, 2020, p.187)

Esta onnipresença (dentro e fora) transforma a pintura feita numa poética de imagem-palavra e, deste modo, coloca também uma escuta: as palavras são a voz da imagem ou o seu silêncio? Ou ao contrário: a imagem é a voz ou o silêncio das palavras?



O segundo encontro terminou. É o que há mais perto da experiência da morte, instante em que, segundo Benjamin, o moribundo diz as suas últimas palavras e garante a transmissão. “Muamukumí” é uma saudação de início. Por outro lado, as palavras registadas na tela pareciam latejar e apontar já noutra direção. Se a saudação que o pintor ensinou no final do segundo encontro podia deixar ver uma vontade de reencontro, de outras narrações, as palavras da tela foram motivo de curiosidade. Mais tarde os alunos manifestaram vontade de dizê-las, dizendo as suas vivências: “Professora, vou dizer Slam com as palavras pintadas!”

*“Introdução ao estudo do texto poético!
Ou como dizer a vida. Não há melhor forma de não morrer.”*

Que se escute a voz das palavras (e das imagens).



**POÉTICAS DE ENTRELAÇAMENTO:
CORAZONAR, SINESTESIA E MANUFATURA**

Será o povo Kitu Kara recordado pelo antropólogo Patricio Guerreiro Arias, a emprestar um conceito que quero trazer para o campo da educação e mais especificamente, para a educação artística, lugar do sensível e de subjetividades:

Asistimos a un tiempo en el cual las emociones ya no pueden seguir siendo ignoradas, por ello, como dice el pueblo Kitu Kara, “Este es el tiempo del Corazonar”, y no sólo la academia, sino todas las dimensiones de la vida. (Arias, 2010, p.90)

Quero poder esclarecer um modo de olhar, de estar e de ser. Um método: *corazonar*:

Hay que corazonar una antropología de los sentidos, que vea las dimensiones simbólicas del cuerpo, la comida, los olores, que nos revele las sabidurías de los sabores, y los sabores de las sabidurías; que se acerque a las emociones, las sensibilidades, el género, las masculinidades y feminidades, la sexualidad, el placer, la risa y la alegría; de la pena, del miedo, las sensaciones, que son las que nos dan el verdadero sentido de lo humano, pues el ser humano no es solo razón y lo que piensa, sino lo que siente, lo que vive y lo emociona; debemos aprender a corazonar para mirar, redescubrir y comprender las vibraciones y sonidos, las texturas y los colores con los que están pintadas la realidad y la vida, y que son isotopías claves en los procesos de encuentro o desencuentro interculturales. (Arias, 2011, p.114)

Corazonar empresta um modo de fazer e de olhar, de nos olharmos e de nos reposicionarmos no mundo. Explica Arias que é necessário começar a considerar os sentimentos, as emoções, as sensibilidades. Record a oportunidade da potência dessa ação.

Essas sabedorias insurgentes, oriundas de outras geografias, poderão trazer para esta dimensão cultural e política onde nos inserimos, um outro modo de olhar, enfrentar e redefinir o mundo. E no contexto da educação, parece ser capaz de enfrentar uma lógica de mercado que nos tempos mais recentes se alastra aos contextos educacionais, sob formas de mercadorização que naturalizam conhecimento e sujeitos em mercadoria, que subvertem, desviam e anulam o sentido de educar. Por outro lado, no contexto da educação artística, *corazonar* parece recolher todo o húmus fecundo das subjetividades com que trabalha. Como na vida.

Habito o mundo.

Pero ese habitar sólo es posible desde un universo simbólico de sentido que se asienta en el emocionar, cuyas huellas se inscriben en lo más profundo del corazón y el cuerpo, a tal punto que tejemos el vivir en cuerpos, como dijera Antonin Artaud (citado en Le Breton, 1998), que están habitados por el mundo. (Arias, 2010, p.90)

Habito o mesmo mundo, nesta presença dos outros na minha vida.
Porque não *corazonar*?

Si la cultura no es sino una respuesta que hace posible la reafirmación y transformación de la vida, que nos ofrece horizontes de sentido para el vivir, la cuestión de las emociones no puede seguir siendo ignorada, ya que las emociones —que han sido vistas como la parte más íntima y secreta de los sujetos, que nada tienen que ver con la cultura— no son sino construcciones de sentido que están social, cultural e históricamente situadas. Por lo anterior, es necesario y urgente que la academia se acerque a la comprensión de los cosmos de sentido que habitan las emociones, no sólo como una cuestión epistémica, sino, sobre todo, de vida. (Arias, 2010, p.90)

Corazonar é uma forma de luta, de me fazer ouvir e de dar voz. É um modo de estar, mais do que de ser. É estar de pé (a etimologia do verbo assim o determina).

Partilhar lutas e riscos não dispensa a intervenção do corazonar. “Estar lá” no momento de perigo e assumir riscos permite um encontro testemunhal dos sentidos, isto é, uma equivalência criadora de um mandato que se impõe como necessário. (Santos, 2018, p.282–283)

O «encontro testemunhal dos sentidos» faz-se todos os dias. E neste lugar de escrita, como na vida, olho esta manufatura nas palavras e nos fazeres dos outros e de mim. Urge uma certa transgressão metodológica para dar a ver a poética, um rigor poético. Uma poética que decorre do entrelaçamento sensorial de que são feitos os encontros e desencontros, as experiências dos sujeitos, as palavras que modulam as suas realidades e os seus fazeres. Desdobra-se, resignifica neste lugar da educação artística, onde parece escrever-se uma “sobreposição e mistura dos sentidos” (Abram, 2007, p.61), uma *sinestesia* que recusa a dimensão patológica que lhe atribuem os neurocientistas, mas instaura o inevitável entrelaçamento das “modalidades sensoriais” (Abram, 2007, p.61) com que olhamos o mundo e nos damos a ver. Implica uma reaprendizagem do ver, do ouvir e do sentir, para ser possível recuperar ou defender alguma liberdade de escolha:

La perception synesthésique est la règle, et, si nous ne nous en apercevons pas, c’est parce que le savoir scientifique déplace l’expérience et que nous avons désappris de voir, d’entendre et,

en général, de sentir pour déduire de notre organisation corporelle et du monde tel que le conçoit le physicien ce que nous devons voir, entendre et sentir. (Merleau-Ponty, 1999, p.265)

Deste modo, negar todo este entrelaçamento sensorial, fingir que não existe é ser cúmplice de um poder que destrói escolhas e vontades, ignora sujeitos, impõe futuros e violenta. Manufaturar subjetividades em educação e em educação artística é uma proposta teórica e metodológica. *Corazonar* é também a praxis. Basta deixar acontecer.

*“Como é possível continuar como se eles não tivessem voz, não tivessem escolhas?
(...) Hoje o J. nem mexeu no telemóvel? E o A. até participou!”*

“Como é possível”, escrevi? Um exercício diário que me reposiciona nas camadas sobrepostas dos sentidos (que capto e que também quero provocar) e na impermanência dos corpos (dos gestos e das vozes sempre identitárias), dos fazeres, dos lugares. A impermanência impede a rotina, a indiferença ou a invisibilidade. Os corpos de fala e de escuta abrem-se ao mundo numa diversidade de possibilidades identitárias, culturais e políticas. E os corpos, produtores de sentido, resignificam na descontinuidade, na “comunicação muda do gesto”.

Le geste phonétique réalise, pour le sujet parlant et pour ceux qui l'écotent, une certaine structuration de l'expérience, une certaine modulation de l'existence, exactement comme un comportement de mon corps investit pour moi et pour autrui les objets qui m'entourent d'une certaine signification. Le sens du geste n'est pas contenu dans le geste comme phénomène physique ou physiologique. Le sens du mot n'est pas contenu dans le mot comme son. Mais c'est la définition du corps humain de s'approprier dans une série indéfinie d'actes discontinus des noyaux significatifs qui dépassent et transfigurent ses pouvoirs naturels. Cet acte de transcendance se rencontre d'abord dans l'acquisition d'un comportement, puis dans la communication muette du geste: c'est par la même puissance que le corps s'ouvre à une conduite nouvelle et la fait comprendre à des témoins extérieurs. Ici et là un système de pouvoirs définis se décentre soudain, se brise et se réorganise sous une loi inconnue du sujet ou du témoin extérieur et qui se révèle à eux dans ce moment même. (Merleau-Ponty, 1999, pp.225-226)

O gesto que me permite saber, antes da palavra, outras vezes em vez dela. O gesto mudo que me traz um texto indizível, um *texto de fruição* que interpela:

Texte de jouissance : celui qui met en état de perte, celui qui déconforte (peut-être jusqu'à un certain ennui), fait vaciller les assises historiques, culturelles, psychologiques, du lecteur, la consistance de ses goûts, de ses valeurs et de ses souvenirs, met en crise son rapport au langage (...) le texte de jouissance y surgit toujours à la façon d'un scandale. (Barthes, 1973, pp.25-26, 35)

É deste material sobreposto, múltiplo e movediço que são feitos os entrelaçamentos (sujeitos, discursos, espaços, tempos, imagens, palavras, histórias de vida, fragmentos, vozes, olhares, gestos e sentires, constituem os fios de uma trama). *Corazonar*, sinestesia e manufatura são um método e uma praxis dessa tecitura. Nos encontros, as vozes dos outros e o fluxo em que se construíram e se revelaram à escuta foram esse tecido.



Capturo (se me é possível presumir que alguma vez o faça ou consiga fazer) fragmentos dispersos, mas não ousou reconstruir o puzzle. Quero deixar os fragmentos na sua condição de fragmento: parte de algo maior, de uma suposta unidade, que não persigo. A dimensão fragmentária do que faço, observo e recolho manterá esses estados de descontinuidade e de inacabamento que me permitirão olhar sem preocupações de narrativas sequenciais.

“Se eu pudesse apenas falar estes pedaços que vou escrevendo para não esquecer.

Se fosse possível fazer ouvir o som das palavras escritas ... nem sempre consigo filmar e a velocidade da minha escrita escapa à velocidade dos sentimentos com as ações, com os sentimentos, com as reações... Às vezes também consigo saborear as palavras.”

Venham as oraturas, a fogueira e o contador de histórias. Venham as palavras mágicas, à solta, ali nascidas de improviso. Venham os fragmentos que o artesão cola pacientemente, para nunca obter a porcelana intacta.





AS RECIPROCIDADES E O FRAGMENTO

A urgência das reciprocidades. Mais do que a orientação em dois sentidos (a reciprocidade implica sempre dois sentidos nesse fluxo), quero destacar o carácter múltiplo dessa dinâmica. A imagem de uma rede de circulação serve melhor o propósito: é múltipla, permite inverter sentidos e retomá-los sem polarizar, redistribuí-los, escolher outros percursos para prosseguir um movimento que se faz contínuo. Uma troca que se desdobra, multiplica e permite repensar assimetrias e dissemetrias, num contexto marcado pelas relações de poder (os alunos e os professores, os funcionários, o mestre, o visitante).

Alerta Boaventura Sousa Santos:

A experiência pós-abissal dos sentidos é sobretudo uma experiência de reciprocidade: ver e ser visto, ouvir e ser ouvido, e assim por diante (...) Trata-se frequentemente de uma reciprocidade assimétrica. (Santos, 2018, pp.277-278)

Os dois encontros com os alunos inscreveram esses territórios: o território dos alunos e o do visitante. Uns e outro escutaram-se e deram-se a ouvir, olharam-se e deram-se a olhar, polarizando. Porém, à medida que a experiência de diálogo avançava e a atividade reclamava opiniões, sugestões de todos, e misturava fazeres com falas, com palavras e com histórias de vida em fragmentos, era possível observar o esbater de assimetrias iniciais. Os corpos ocupavam o tecido do diálogo e em igual vontade construía um objeto artístico. Uma «natureza problemática» (Santos, 2018 p.278) dissolveu-se quando o meu corpo se apagou e saiu da experiência de diálogo, para passar a ser um corpo que observava e registava.

Do lado de fora da experiência do diálogo, o meu monólogo é produzido na assimetria. Por isso olho, escuto e registo consciente da minha ausência/presença: ausentei-me do diálogo, mas ao continuar presente no mesmo espaço (biblioteca), mas não no mesmo território (experiência de diálogo) permito que a simetria se mantenha no território dos outros (afinal eu sou sempre a figura da professora que representa a autoridade que os outros desafiam e contestam). Fiquei-me pela minha assimetria, consciente de que olho, vejo e sinto a partir do meu corpo e, portanto, capturo apenas uma parte dos ‘todos’ que se apresentam, capturo fragmentos e cada um deles nunca servirá para fazer um puzzle. Cada fragmento vale por essa condição: a de ser um fragmento inteiro, que é capaz de narrativas.

O meu território e o território da experiência do diálogo são agora agenciados por duas ordens de sujeitos. Inscreve-se a assimetria nestes dois agenciamentos e nivela-se simetricamente toda a experiência dentro do território do diálogo:

Dans l’expérience du dialogue, il se constitue entre autrui et moi un terrain commun, ma pensée et la sienne ne font qu’un seul tissu, mes propos et ceux de l’interlocuteur sont appelés par l’état de la discussion, ils s’insèrent dans une opération commune dont aucun de nous n’est le créateur. Il y a là un être à deux, et autrui

n'est plus ici pour moi un simple comportement dans mon champ transcendantal, ni d'ailleurs moi dans le sien, nous sommes l'un pour l'autre collaborateurs dans une réciprocité parfaite, nos perspectives glissent l'une dans l'autre, nous coexistons à travers un même monde. (Merleau-Ponty, 1999, p.407)

Uma reciprocidade que se deseja não para capturar sujeitos (os jovens alunos) e eliminar-lhes todas as possibilidades de revolta, não para os alienar. Então para quê?

Dans le dialogue présent, je suis libéré de moi même, les pensées d'autrui sont bien des pensées siennes, ce n'est pas moi qui les forme, bien que je les saisisse aussitôt nées ou que je les devance, et même, l'objection que me fait l'interlocuteur m'arrache des pensées que je ne savais pas posséder, de sorte que si je lui prête des pensées, il me fait penser en retour. (Merleau-Ponty, 1999, p.407)

Uma troca que provoca o pensamento. Os corpos que se abrem ao mundo em experiências onde confluem os sentidos, participam dessa confluência e experienciam uma «profundidade sensorial baseada na intersensorialidade que não é compatível com a racionalidade instrumental da modernidade ocidental» (Santos, 2018, p.279).

Boaventura avança com uma categorização dos corpos: “corpos diferentes e corpos desiguais”.

Os corpos são diferentes devido às diferenças culturais que os constituem e por causa dos diferentes contextos em que são acionados; os corpos são desiguais devido às diferenças de poder na sua abertura ao mundo. Os corpos são desiguais porque sentem e são sentidos de modos que reproduzem as desigualdades sociais que «fixam» os espaços-tempo, nos quais as oportunidades de sentir e ser sentido estão distribuídas de forma desigual. (Santos, 2018, p.280)

Deste modo, parece fazer sentido que estas experiências sensoriais aconteçam e que os corpos tenham consciência do contexto onde se acionam e que lugar ocupam. A procura de uma simetria que permita uma experiência do diálogo de reciprocidade passará pelo conhecimento da profundidade dos sentidos que experimentam e por experimentar múltiplas formas de sentir e de dizer, sem que os corpos se reduzam à «linguagem e aos termos do opressor» (Santos, 2018, p.280). As trocas não são inofensivas.

No primeiro encontro com o pintor, a inicial assimetria dos corpos fazia deles corpos diferentes (pelas diferenças culturais que se evidenciavam: o pintor, *marinheiro*, trazia consigo uma cultura que provocava curiosidade, que beliscava os outros corpos, *camponeses* e os impelia à escuta, uma sedução que aproximava) e corpos desiguais (pelas diferenças de poder que se instituíram: o meu corpo, instituição, os corpos dos alunos, subalternos e o pintor, corpo desconhecido e posteriormente, o mais velho que chega para contar). A linguagem (verbal, corpórea e iconográfica) aproximou os sujeitos, criando uma sugestão de partilha, mas foram as reciprocidades nas histórias de vida e a coautoria do fazer que apagou as fronteiras. Tudo se definiu melhor com o apagamento do meu corpo na experiência do diálogo.

Porém, nessa ausência nunca deixei de estar presente. E desse modo, pude observar que algumas das palavras¹⁰ ditas pelos alunos e registradas pelo pintor na tela, denunciavam essa possibilidade de libertação dos corpos subalternos:

Sentir de uma forma subalterna significa ser-se obrigado a transcrever o que se sente na linguagem e nos termos do opressor. (...) Ser vítima significa assumir essa transcrição como sendo a única e a verdadeira. Ser resistente significa questionar essa transcrição, confrontando-a com a própria de um modo ativo. (Santos, 2018, p.280)

“Sei lá” denunciava alguma resistência. A consciência das palavras ditas acionou uma espera do sujeito. No instante em que passou a ocupar o mesmo espaço das restantes palavras, adquiriu o duplo estatuto de resistência e de normalização. Resistiu quando pronunciada e normalizou-se quando registrada (foi aceite e, ao mesmo tempo, perdeu a força do confronto). Serão as resistências possíveis apenas na oralidade? Ou o corpo diferente continuou a garantir uma certa assimetria que parecia dissolvida? Poderão os corpos desiguais assumir a resistência sem deixarem de ser desiguais?

Alheias aos lugares de poder e de resistência, as trocas prosseguem. Ou melhor: estendem-se no tempo. A troca desdobra-se e permanece. Do primeiro encontro para o segundo, abriram-se possibilidades a outros fa-

10 . As palavras: “futebol, sei lá, carros, basquetebol, felicidade, alegria, fé, sonhar, melhor, dezembro, amor, paz, dormir, comer, memória, amizade, alquimia, coragem”.

zeres. Com a imagem pintada (produto de muitas histórias de vida, soltas, em fragmentos, pertença de todos e de ninguém em particular), os jovens iniciaram a narração de uma outra história de vida, esta ficcional. Uma estória. Havia palavras escritas/pintadas na tela que impressionavam, não pelo significado, mas pela natureza dos dois registos (palavras e imagem) e pela partilha do mesmo espaço-suporte e dos mesmos materiais (a tela e as tintas). As palavras escrevem-se. As palavras pintam-se. Lemos as palavras, as imagens das palavras. Lemos uma imagem. Lemos.

“Numa aula inventámos palavras: ‘Desler’ é a ação de não ler o que já se leu, de deitar fora o que foi lido, de poder ler como se quisesse. Mas foi/é sempre ler para desler de seguida.”

Uma outra possibilidade, outra consciência. Mas todas as palavras vinham recordar outras reciprocidades. Instalava-se uma tagarelice que se continuava a escutar:

(...) reciprocidade, a contínua troca entre o meu corpo e as entidades que o rodeiam. É uma espécie de conversação silenciosa que eu travo com as coisas, um diálogo contínuo que se desdobra muito por baixo da minha consciência verbal (...) Sempre que silêncio a persistente tagarelice das palavras no interior da minha cabeça, encontro esta dança silenciosa ou sem palavras permanentemente em curso — este improvisado dueto entre o meu corpo animal e a paisagem fluida e respiradora que ele habita. (Abram, 2007, p.54)

A estória fazia-se de fragmentos dispersos pela memória do primeiro encontro. As palavras na tela tagarelavam, a imagem mostrava-se. E mesmo com a dispersão dos fragmentos de uma estória ainda por contar, os alunos iniciaram o segundo encontro. Marcado pela dimensão imaginária e mágica das histórias e das estórias, este encontro tem as marcas da oratura: ritual, convivial e fecundo.

Apesar de ocasionais, os encontros ficaram marcados pelo regresso e pelo desejo de regressar. Sempre ao fim da tarde, no tempo da aula de Português, ou outro. O desejo de regresso é ritualístico e inflama as estórias.

Em cada encontro, as cadeiras circundaram o pintor-contador de histórias. Em cada encontro o diálogo sustentou as histórias que conquistavam terreno (na imagem, nas palavras e na imaginação). Sucediavam-se as palavras ditas:

Uma imagem não nos engana, nunca mente, só a palavra pode mentir, daí o seu perigo e também a sua fertilidade. Quer dizer, só pela palavra podemos prometer, discutir, argumentar, justificar. Por conseguinte, há na palavra uma expectativa de compreensão conceptual, que não só nos protege do terror diante da obra, como leva esse terror a transformar-se em matéria que nos interroga e que nós interrogamos. (Molder, 2016, p.167)

Pelo diálogo chegava também o convívio, o momento informal sem sumários, nem apontamentos. Outra aprendizagem possível. Desejável. “Era bom que as aulas fossem sempre assim!”, suspirou o J.P.

Antes do segundo encontro já existiam palavras soltas para uma história. Um nome, um dia de nascimento, um lugar possível. Fragmentos, sem a condição de fim de algo inteiro que se estilhaçou. Eram fragmentos na sua condição de início. Eram fragmentos inteiros. E com este princípio de algo que parecia ter força de vida, os alunos impulsionaram o contador de histórias.

Dias depois, os alunos tinham muitas palavras que se soltaram. Mostrei-lhes várias fotografias ampliadas de Gurué e do Monte Namuli. A excessiva proximidade impedia a percepção de uma localização geográfica. Porém, as manchas sugeriam imagens de todos os possíveis. Eram pássaros, feiticeiras, cabelos espalhados pelo vento.

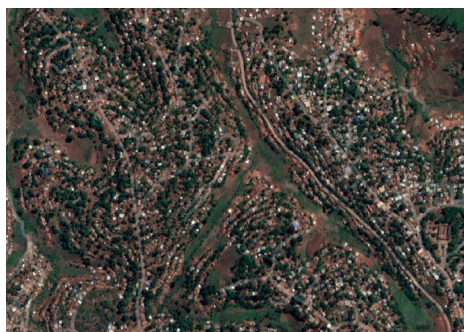
“Ruy Belo, Louvor ao vento:

‘(...) O vento a essas horas incertas perdidas da noite (...)’

Que se danem os Sumários. Há caminho mais fecundo do que este?”

Mas havia um mapa com uma imagem muito ampliada de Gurué. As pequeninas habitações na imagem desenhavam linhas ondulantes que se intercetavam bruscamente e ondulavam de novo, espiralavam por ali. “Assim, até parece pele!” observou o J. “Pois é, parece um dedo, uma impressão digital.” sugeria o T.





11

“Pele — dedo — impressão digital — identidade — eu sou.”

Desenhei uns traços a acompanhar as linhas ondulantes. Insisti nas cores porque me apetecia mostrar toda a vivacidade do diálogo que agora acontecia na sala de aula. Mostrei-lhes o resultado. O J., que esteve sempre atento à aula, sem pegar no telemóvel, acrescentou: “É uma impressão digo-e-tal.”



12

“Em luta contra a guerra ficam estas palavras. Corazonar, é um caminho.”

11 . Imagens do Google Maps. A segunda imagem foi pintada em aula.

12 . Fotografia do grupo de alunos com o pintor e a tela já terminada.

Nota final: As três fotografias com o pintor, aqui reproduzidas, foram capturadas no primeiro encontro. As restantes imagens são recortes da tela pintada durante o encontro de 16 de dezembro.

BIBLIOGRAFIA

- Abram, D. (2007). *A magia do sensível. Percepção e linguagem num mundo mais do que humano*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Arias, P. G. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophía*, 1(8), 101. <https://doi.org/10.17163/soph.n8.2010.05>
- Arias, P. G. (2011). *Por una antropología del corazonar comprometida con la vida*. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/11126>
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Éditions du Seuil.
- Benjamin, W. (1987). Obras Escolhidas I, Magia e técnica, arte e política. In *Books Abroad* (3ª). Editora Brasiliense. <https://doi.org/10.2307/40091105>
- Benjamin, W. (1989). Obras Escolhidas III: Charles Baudelaire, um Lírico no Auge do Capitalismo. In *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*.
- Breton, A. (2002). *Le Surréalisme et la peinture*. Gallimard, Folio essais.
- Coleridge, S. T. (2017). *A balada do velho marinheiro*. Edições do Saguão.
- Foucault, M. (2009). *Ditos e escritos. Estética, literatura e pintura. Música e cinema: Vol. III* (2ª). Forense Universitária, Col. Ditos e Escritos.
- Merleau-Ponty, M. . (1999). *Phénoménologie de la perception*. Éditions Gallimard, Col.Tel.
- Molder, M. F. (2016). *Rebuçados Venezianos*. Relógio D'Água Editores.
- Molder, M. F. (2020). Escrever na pedra, escrever na água. In *Escrita e Imagem* (1ª, pp.185–202). Sistema Solar, Documenta.
- Montaigne, M. de. (1962). *Essais, Livre premier*.
- Santos, B. de S. (2018). *O Fim do Império Cognitivo. A afirmação das epistemologias do sul*. Edições Almedina S.A.

A edição #5 da revista Derivas
foi composta com as famílias
tipográficas Merriweather e Lato.



Este número da revista Derivas surge, pela segunda vez na história desta revista, como um conjunto de textos produzido no âmbito do seminário de escrita científica, coordenado por Catarina Martins ao nível do Doutoramento em Educação Artística da Universidade do Porto. Este número foi organizado por um grupo de estudantes e é composto por trabalhos de pesquisa em curso. Conta ainda com uma introdução de John Baldacchino.

i2ADS.

INSTITUTO DE
INVESTIGAÇÃO
EM ARTE, DESIGN
E SOCIEDADE

U PORTO
FACULDADE DE BELAS ARTES
UNIVERSIDADE DO PORTO

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia