

ACERVO DE MÚLTIPLAS VOZES: Narrativas de experiências com Arte e Educação (vol. 1)

Sumaya Mattar
(Organizadora)





ACERVO DE MÚLTIPLAS VOZES: Narrativas de experiências com Arte e Educação (vol. 1)

ISBN: 978-65-88640-46-3

DOI USP: 10.11606/9786588640463

Sumaya Mattar (Organizadora)

Comissão de publicação: Brígida Campos Machado de Oliveira, Guilherme Nakashato, Henrique de Souza Miranda, Iago Cerqueira dos Santos, Maitê Murakami, Pamella Correia Croda e Sumaya Mattar

Revisão e preparação dos originais: Brígida Campos Machado de Oliveira, Guilherme Nakashato, Henrique de Souza Miranda, Iago Cerqueira dos Santos, Maitê Murakami, Pamella Correia Croda e Sumaya Mattar

Projeto gráfico: Iago Cerqueira dos Santos, Luiza Couceiro Latorre, Maitê Murakami e Pamella Correia Croda

Ilustração da capa: Maitê Murakami

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor: Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandes

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

Diretora: Prof^a Dr^a. Brasilina Passarelli

Vice-Diretor: Prof. Dr. Eduardo Henrique Soares Monteiro

"Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada"

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

A173 Acervo de múltiplas vozes [recurso eletrônico] : narrativas de experiências com Arte e Educação (vol. 1) / organização Sumaya Mattar. -- São Paulo : ECA-USP, 2021.
PDF (257 p.) : il. color.

ISBN 978-65-88640-46-3
DOI:10.11606/9786588640463

1. Arte-educação. 2. História oral. 3. Tradição oral. I. Mattar, Sumaya.

CDD 23. ed. – 700.7

Elaborado por: Alessandra Vieira Canholi Maldonado CRB-8/6194

Sumário

- 1** **Prefácio**
- 7** **Enfrentando os desafios da formação docente para uma arte/educação democrática, antirracista e intercultural**
Sumaya Mattar
- 20** **Pedagogia Griô: paradigmas para a arte/educação com a tradição oral**
Carolina Eiras Pinto
Iago Cerqueira dos Santos
Pamella Correia Croda
Thiago de Jesus Correia
- 38** **Não vou estar aqui pra fazer a próxima missa**
Tami Ito Tahira
- 59** **Mestre Alcides de Lima Tserewaptu: educação, capoeira, tradição oral e racismo**
Anna Beatriz Gomes Hudler
Fernanda Barbosa da Silva
Letícia Cescon da Rosa
- 70** **Religião e negritude: apontamentos da entrevista realizada com Wellington Santos da Silva**
Nícolas Waldhelm Pereira Leal
- 90** **Tereza**
Giovana Lucato Schiavi

102 Terezín: o ensino de arte como resistência à desumanização

Amanda Suzuki

Brígida Campos Machado de Oliveira

Luma Gonçalves Alonso

Marcos Antonio Nunes de Oliveira Junior

153 Educação indígena: história falada é história contada

Amanda Ghiraldini Franco

Helena Kozlakowski Patrício

Henrique de Souza Miranda

184 Arte-educação na cidade: territórios e horizontes

Antônia Perrone

Gabriel Ussami

207 Nem sempre no tom, mas sempre adiante

Fernanda Moura da Silva

213 Arte-educação na infância e seu papel na construção das primeiras vivências significativas

Luísa Torkomian

Maitê Murakami

229 Um drible no destino: como transformar a frustração em potência?

Ana Carolina Marinho de Souza

250 Caminhos de uma disciplina em construção

Guilherme Nakashato

Prefácio

Uma frase de Tami Ito Tahira, escrita em um dos textos desta coletânea, traduz a necessidade de criação de acervos que contenham muitas e diversas vozes narrando experiências de vida e formação. Ao explicar a principal razão que a fez escolher a avó paterna para entrevistar, Tami escreve: “A história de uma mulher cozinheira, que nunca completou o ensino fundamental, indígena *uchinanchu*, de um bairro na divisa de Guarulhos com a capital, não achei em arquivos”.

Assim como ocorre com a senhora Mitue, avó de Tami, cuja história representa a vida, a luta e a resistência de muitos migrantes no Brasil, narrativas de pessoas que ocupam posições subalternizadas nas relações sociais, de classe, raça e gênero não fazem parte dos arquivos da História. Para que não sejam esquecidas, suas narrativas precisam ser recolhidas, preservadas e disseminadas. Essa é a razão de ser da pesquisa “Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de experiências com arte e educação”, que faz uso da História Oral e deu origem ao projeto de publicação da série inaugurada por esta coletânea.

O livro traz textos produzidos por estudantes de Artes Visuais e de outros cursos da Universidade de São Paulo, participantes das primeiras turmas da disciplina “História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas”, do curso de licenciatura em Artes Visuais da ECA/USP, entre 2018 e 2020.

Frutos de entrevistas realizadas individualmente ou em grupos pelos autores, os textos foram escritos como parte de conclusão das atividades pedagógicas da disciplina e problematizam questões contemporâneas que atravessam os campos da educação e do ensino da arte, tais como questões identitárias, migratórias e de gênero. Em todos eles, as vozes das pessoas entrevistadas misturam-se às vozes dos licenciandos, entre as quais, pessoas das suas próprias famílias.

Os textos refletem a versatilidade da História Oral, seja para a produção de fontes primárias, seja para ajudar a elucidar assuntos ou fatos específicos. Assim, alguns autores utilizam os conteúdos das entrevistas para analisar temas relacionados ao universo dos entrevistados; outros colocam a centralidade nas histórias individuais, interferindo o menos possível e deixando que as próprias pessoas falem por si mesmas. Ambas as abordagens são formas de produção de conhecimento e contribuem tanto para a formação dos licenciandos quanto para a pesquisa em arte e educação.

O texto de abertura, *Enfrentando os desafios da formação docente para uma arte/educação democrática, antirracista e intercultural*, de Sumaya Mattar, discorre sobre os propósitos da referida pesquisa, seus principais pressupostos, caminhos metodológicos e possíveis desdobramentos. O texto apresenta a articulação da pesquisa à formação de alunos de licenciatura como uma estratégia político-pedagógica para a formação de professores de arte em uma perspectiva crítica, democrática e contra hegemônica.

Em *Pedagogia Griô: paradigmas para a arte/educação*, com a tradição oral, Carolina Eiras Pinto, Iago Cerqueira dos Santos, Pamela Correia Croda e Thiago de Jesus Correia discutem a importância da oralidade e das tradições culturais contra hegemônicas para a educação, tendo como base a pedagogia Griô e as experiências relatadas pela pessoa entrevistada do grupo, a educadora Sylvania Francisca de Jesus.

O já mencionado texto de Tami Ito Tahira, *Não vou estar aqui para fazer a próxima missa*, coloca o leitor no interior do espaço onde ocorreu o encontro com sua avó, a cozinha, da qual a matriarca diligentemente retirou o sustento da família. Enquanto ensina Tami a preparar receitas que fazem parte da memória afetiva de ambas, a senhora Mitue narra histórias da família. A experiência despertou em Tami “a confiança de finalmente tomar a história da família” para si.

Mestre Alcides de Lima Tserewaptu: educação, capoeira, tradição oral e racismo, de Anna Beatriz Gomes Hudler, Fernanda Barbosa da Silva e Leticia Cescon da Rosa, apresenta a importância da tradição oral para a construção de um currículo que faça frente ao racismo que reina no espaço escolar, contribuindo para a transformação desta realidade. As autoras entrevistaram Alcides de Lima, mestre Griô que, entre outros, mantém um projeto de capoeira em uma escola pública municipal de São Paulo.

No texto de Nicolas Waldhelm Pereira Leal, *Religião e negritude: apontamentos da entrevista realizada com Wellington Santos da Silva*, a complexidade da relação entre religião evangélica, negritude, arte e política é tratada de forma interseccional, tendo por centro a valorização da construção da história e da visão de mundo do entrevistado e, como pano de fundo, o cenário brasileiro contemporâneo.

Giovana Lucato Schiavi, em *Tereza*, apresenta a entrevista realizada com sua avó materna, Tereza Emiliano Lucato. Fruto do encontro entre avó e neta, marcado por muita delicadeza e afeto, a entrevista surgiu da necessidade da autora conhecer, preservar e transmitir as memórias e histórias da sua família, na qual a figura feminina tem papel central. A experiência resultou em mais de dez páginas de transcrição que preservam tanto as marcas de oralidade quanto o instante do encontro.

Em *Terezín: o ensino de arte como resistência à desumanização*, Amanda Suzuki, Brígida Campos Machado de Oliveira, Luma Gonçalves Alonso e Marcos Antonio Nunes de Oliveira Junior apresentam reflexões acerca das dinâmicas da produção cultural e das atividades educativas desenvolvidas em desobediência ao regime nazista por prisioneiros judeus dentro do campo de Terezín, durante a Segunda Guerra Mundial. Para tanto, baseiam-se no recorte feito pela pesquisadora Luciane Bonace Lopes Fernandes, a quem entrevistaram, que investigou os desenhos, poemas e peças teatrais realizados por crianças e jovens judeus encarcerados no referido campo de concentração.

Educação indígena: história falada é história contada, de Amanda Ghiraldini Franco, Helena Kozlakowski Patrício e Henrique de Souza Miranda, tem como base a entrevista com a educadora Silmara de Fátima Cardoso, do povo Guajajara. Os autores sistematizam eixos de reflexão histórica e teórica sobre a questão indígena e expõem diferentes abordagens educativas deste universo cultural. O texto torna acessível a voz de uma professora ativa no campo da educação e da arte-educação, que trabalha na perspectiva decolonial.

No texto *Arte-educação na cidade: territórios e horizontes*, Antônia Perrone e Gabriel Ussami traçam uma linha crítica a respeito da arte-educação na cidade de São Paulo e apresentam o PALCO, projeto social atuante no bairro do Jaguaré. A dupla, que realizou entrevistas com o coordenador do projeto, Leandro Oliva, propõe uma reflexão sobre a importância da atuação dos professores de arte a partir do território da escola, como forma de construção de perspectivas de futuro para os educandos.

Nem sempre no tom, mas sempre adiante, de Fernanda Moura da Silva, apresenta um relato sobre as vivências estudantis, artísticas e profissionais de Everton da Cruz, funcionário da Escola de Comunicações e Artes da USP, ao mesmo tempo que entrelaça reflexões sobre a disciplina “História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas”. A questão central colocada em discussão pela autora a partir da história de Everton é a necessidade de valorização do trabalho daqueles que contribuem de forma silenciosa para a formação dos estudantes, enquanto se deixam afetar pela convivência com eles.

Luísa Torkomian e Maitê Murakami, em *Arte-educação na infância e seu papel na construção das primeiras vivências significativas*, apresentam a importância das práticas educacionais em arte - pedagógicas ou não - com bebês e crianças. Para tanto, aproximaram-se do universo de pesquisa e criação de Diana Tubenclak, a quem entrevistaram e cuja atuação é voltada para a mediação em arte

contemporânea, formação de educadores e elaboração de propostas artísticas para todas as faixas etárias.

Um dribble no destino: como transformar a frustração em potência?, texto de Ana Carolina Marinho de Souza, apresenta um exemplo de como, em busca de concretizar o sonho de ser jogador de futebol, milhares de crianças e adolescentes se submetem a rotinas exaustivas de treinos, viagens, campeonatos e situações competitivas altamente desgastantes. Caio, seu entrevistado, foi uma dessas crianças e chegou muito perto do seu sonho. Sua história mostra que aprender a lidar com as dificuldades e as frustrações pode ser decisivo para o jovem reconhecer sua capacidade de inventar para si um projeto de vida que independa da sua submissão a tais circuitos altamente competitivos.

Por fim, Guilherme Nakashato, no posfácio *Caminhos de uma disciplina em construção*, apresenta reflexões sobre sua experiência como colaborador da disciplina “História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas”. Aspectos referentes a diferentes abordagens da história do ensino da arte que estiverem presentes em sua própria formação são mencionados, assim como os desafios atuais da área. O texto também faz um balanço dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes no âmbito da disciplina, cujos textos estão aqui publicados.

Este livro envolve direta ou indiretamente o trabalho de muitas pessoas. A todas, nossa gratidão, em especial às pessoas entrevistadas, aos estudantes da disciplina, aos autores e aos estudantes que participaram das Comissões de Publicação e de Produção Gráfica, pela dedicação e o cuidadoso trabalho: Brígida Campos Machado, Henrique de Souza Miranda de Oliveira, Iago Cerqueira dos Santos, Luiza Couceiro Latorre, Maitê Murakami e Pamela Correia Croda. Um agradecimento especial a Guilherme Nakashato, pela contribuição que tem oferecido à disciplina desde o início e por ajudar na preparação e revisão dos originais, e a Alexandre Cardoso Oshiro, que foi monitor da turma de 2020. Que a exemplo do que ocorreu com Tami, os

leitores e as leitoras deste livro possam tomar as histórias para si e que elas os inspirem a incluir em sua esfera de atuação os temas e as problemáticas pertinentes aos universos das pessoas entrevistadas pelos jovens autores, que, com coragem e sensibilidade, mostram um caminho possível para o enfrentamento das injustiças e desigualdades sociais e a renovação das práticas educativas em arte.

Sumaya Mattar

Enfrentando os desafios da formação docente para uma arte/educação democrática, antirracista e intercultural¹

Sumaya Mattar²

INTRODUÇÃO

Enquanto área específica de ensino e pesquisa, a arte/educação ainda não assimilou formas de aprender e ensinar, obras e produções desenvolvidas em contextos não acadêmicos. Tal perspectiva acaba colaborando, mesmo que involuntariamente, para a intensificação da exclusão da multiplicidade de formas de expressão, o apagamento de experiências, o silenciamento de inúmeras vozes de grupos historicamente subalternizados e a supervalorização de valores estéticos hegemônicos alinhados ao colonialismo, que abundam nos currículos, livros didáticos e demais materiais pedagógicos, presentes tanto nas aulas de Arte das escolas brasileiras, quanto no meio acadêmico.

Embora anacrônicas, ideias que perpassam a noção de “talento”, “dom” e de que a “boa arte” é aquela produzida por quem passou por formação especializada seguem firmes nas universidades, sendo onipresentes na formação de artistas, professores, historiadores e críticos de arte, fato que contribui para a naturalização das desigualdades de oportunidades e a promoção do preconceito contra a produção simbólica dos povos originários e afrodescendentes, entre outros, cujas formas de expressão artística e cultural ou são invisibilizadas, ou são tratadas como exóticas e tornadas mercadorias para consumo.

1. Parte das considerações deste texto foi publicada nos ANAIS ELETRÔNICOS DO XV ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL “Narrativas Orais, Ética e Democracia”, ISSN 2316-5219 (Online), 2020, p. 1-15.

2. Docente do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e coordenadora do GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação.

As desigualdades sociais, cada vez mais cristalizadas, trazem para o meio acadêmico, inclusive para a arte/educação, o debate acerca de questões identitárias e étnico-raciais, evidenciando a necessidade de modificarem-se discursos, posturas, programas, metodologias e formas de organização de currículos e promoverem-se experiências inclusivas que valorizem universos culturais diversos e plurais.

Trata-se de se buscar um outro enquadramento, uma outra lógica tanto para a formação de professores, quanto para o trabalho e as pesquisas que tangenciam o binômio arte e educação, uma lógica que se contraponha de forma inequívoca à perspectiva monológica sustentada num suposto “universalismo abstrato” que vem marcando gerações e gerações de professores, pesquisadores e artistas, entendido por Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019, p. 13) como “um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desencorpado, desinteressado e sem pertencimento a qualquer localização geopolítica.”

Desde a conquista das Américas pelos colonizadores, segundo os autores, são mais de cinco séculos de desvalorização e tentativas de apagamento de todos os outros modos de saber, conhecer e existir, que não os advindos da Europa, e, após a Segunda Guerra Mundial, também dos Estados Unidos:

Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto - o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial - são encarados como ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas. Dessa forma, modelos de desenvolvimento científico, político e econômico são exportados de países norte-cêntricos ao sul global, desconsiderando, dentro dessa lógica, qualquer possibilidade de projetos de emancipação elaborados pelos sujeitos que habitam a zona do não ser (FANON, 2008). O chamado universalismo abstrato é um tipo de particularismo que se estabelece como hegemônico e se apresenta como desencorpado, desinteressado e sem pertencimento

a qualquer localização geopolítica. (Bernardino-Costa; Grosfoguel; Maldonado-Torres, 2019, p. 12 e 13).

Na lógica cientificista, etnocentrista e eurocentrista, que desencarna e desterritorializa a produção de conhecimentos, o racismo é, sem dúvida, o principal balizador da distinção entre quem pode produzir conhecimentos legítimos e quem está impedido de fazê-lo; sob tal lógica, esses últimos não apenas não pensam, mas sequer existem: “(...) a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros”. (idem, p. 12).

O escritor queniano Ngũgĩ wa Thiong'o afirma que o universalismo abstrato suprime a subjetividade do colonizado, pois tem o impacto de uma “bomba cultural” que destrói “a crença das pessoas nos seus nomes, nos seus idiomas, nos seus ambientes, nas suas tradições de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, em última instância, nelas mesmas”. (WA THIONGÓ, 2005, apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSFUGUEL, 2019, p. 13).

Trata-se de uma situação muito preocupante a ser corajosamente enfrentada em todos os níveis de ensino, rechaçando em coro a “ideologia da superioridade do saber eurocêntrico moderno” (CARVALHO, apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSFUGUEL, 2019, p. 81), para que se dê início à construção de uma perspectiva democrática e igualitária que parta das condições geopolíticas concretas dos estudantes e de seus contextos, seja na escola, seja na universidade.

Impõe-se, pois, a real valorização de potencialidades, características espaço-temporais e núcleos cosmológicos das diversas culturas, sobretudo as subalternizadas, e suas singulares formas de expressão, sociabilidade, conhecimento, espiritualidade, subjetividade e comunicação, bem como dos elementos que compõem suas tradições culturais e filosóficas.

Homi Bhabha, teórico da cultura, formula uma pergunta que nos parece crucial para a arte/educação no enfrentamento dessa tarefa: “De que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’ nos excedentes

da soma das 'partes' da diferença (geralmente expressas como raça/ classe/gênero etc.)?". (BHABHA, 1998, p. 20).

Essa pergunta nos convoca à ultrapassagem do fatalismo do tudo ou nada, da rigidez de verdades absolutas, nos chama à criação, ao diálogo, ao fazer coletivo, à exploração das potencialidades de formação e atuação que façam frente ao galopante crescimento da desigualdade social, do preconceito e de todos os tipos de violência, num contexto de evidente precarização da escola, sobretudo a pública, agravada com a pandemia de Covid-19.

Enquanto os Estudos Culturais compreendem cultura como um campo "(...) no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciadas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla" (SILVA, 2017, p. 133), em arte/educação, continuamos atuando com a limitadora ideia de arte delineada por especialistas, que definem os contornos do que pode ou não ser considerado arte, artista, obra de arte etc.

Talvez esteja passando da hora de inserirmos de fato a arte/educação no campo estendido da cultura, assumindo com coragem perspectivas conceituais e metodológicas mais largas e mais democráticas, capazes de acolher formas de expressão e de manifestação simbólicas múltiplas, com todas as implicações que isso possa representar, e essa tarefa começa na universidade, no desenho de currículos, programas e disciplinas, conforme nos lembra José Jorge de Carvalho:

Não se trata mais de utilizar o espaço acadêmico apenas como um local protegido, separado e com liberdade de expressão para propor mudanças na sociedade - como se a sociedade estivesse do lado de fora dos campi, e estes funcionassem como um território livre dos problemas investigados pelos acadêmicos. Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição deste espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogia etc.).

(CARVALHO, apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSFUGUEL, 2019, p. 81)³

As vivências acadêmicas interferem diretamente nas representações de arte e de educação e no lugar que a docência e a escola ocupam no imaginário dos futuros arte/educadores. A formação inicial é decisiva para que, quando passarem a ocupar postos de professores e gestores em instituições educativas, culturais e museológicas públicas e privadas, possam intervir na formulação de políticas públicas em uma perspectiva igualitária, daí a necessidade de a diversidade de saberes compor, desde o início e de forma orgânica, a formação universitária, perpassando todas as disciplinas, programas, currículos, leituras, atividades e experiências dos estudantes.

Após décadas trabalhando com ensino de arte e formação docente, o acirramento da pauta relacionada às questões identitárias e étnico-raciais nos impôs o nosso maior e mais contundente desafio, cujo enfrentamento já ressoa no trabalho que realizamos com a formação inicial e continuada de professores e professoras de arte, e é nessa perspectiva que se inserem a pesquisa “Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação” e a publicação deste livro, entre outras iniciativas.⁴

3. Carvalho relata a existência do projeto **Encontro de Saberes**, criado por ele em 2010 na Universidade de Brasília, que instituiu uma “plataforma político científica” por ele denominada “cotas epistêmicas”, por meio das quais, além dos jovens estudantes de graduação negros e indígenas cotistas, também ingressam na universidade, na condição de professores, “mestres negros e indígenas” com notório saber. (CARVALHO, apud BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES E GROSFUGUEL, 2019, p. 82).

4. Intensificamos nossa atuação em três frentes: 1- **formação inicial** de professores: disciplinas de graduação, em especial na disciplina *História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, reformulada em 2018 para se alinhar a uma perspectiva decolonial; projetos de estágio em escolas públicas, de onde emergem questões concernentes ao ensino de arte, ao ambiente escolar e às vidas de crianças, jovens e adolescentes; articulação do estágio às escolas públicas, especialmente por meio do Subprojeto Arte do Programa de Residência Pedagógica da USP, iniciado em 2020, que reúne 40 pessoas, entre bolsistas CAPES, bolsistas PUB, todos estudantes dos cursos de licenciatura em Artes Cênicas, Artes Visuais e Música da ECA/USP, e professores preceptores das escolas-base; 2- **formação continuada de professores**: organização de eventos científicos voltados a educadores de escolas públicas e realização do curso de extensão gratuito *Arte e Educação para Professores*; 3- **formação de pesquisadores**: disciplina de pós-graduação *Arte, experiência e educação, cartografias de si: percursos formativos e processos de criação de professores*; orientação de pesquisas de mestrado, doutorado e iniciação científica e desenvolvimento de atividades científicas, culturais e educativas junto ao GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação - ECA/USP.

A ARTICULAÇÃO DA DISCIPLINA À CONSTRUÇÃO DE UM ACERVO DE NARRATIVAS MÚLTIPLAS E DIVERSAS

Os jovens que ingressam no curso de Artes Visuais da ECA/USP o fazem por meio de um concorrido vestibular, após realizarem provas de conhecimentos gerais e específicos e uma prova de aptidão.

Advindos, em sua maioria, de colégios particulares da cidade de São Paulo e de outros municípios, em geral, possuem conhecimentos prévios de arte adquiridos em aulas do ensino fundamental e médio, em cursos particulares ou ateliês de artistas, e têm fácil acesso a exposições, museus e livros de arte.

Em sua maioria, nunca ou pouco entraram em uma escola pública, e só vão fazê-lo ao iniciarem o estágio supervisionado.

Na outra ponta, em evidente desequilíbrio numérico, encontram-se poucos estudantes advindos de escolas públicas, que, de modo geral, frequentaram cursinhos populares. Quase sempre, seu contato anterior com a arte se deu em projetos sociais. Raros são os estudantes negros, e ainda mais raros, senão inexistentes, os estudantes indígenas.

Às dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelos poucos estudantes negros advindos de escolas públicas somam-se o preconceito e a discriminação que vivenciam nos vários espaços acadêmicos, além da quase total ausência de conteúdos curriculares nos quais possam se autorreferenciar.

Em quatro ou cinco anos, em média, os estudantes que concluem a licenciatura recebem um diploma que os autoriza a ministrar aulas de Arte em instituições escolares com o que têm em suas bagagens; é de se esperar, pois, que reproduzam, como artistas e professores, conceitos, práticas, conteúdos e metodologias a que tiveram acesso, o que, de modo geral, está alinhado a uma perspectiva eurocêntrica, salvo quando, intencionalmente, os docentes inserem, em seus programas de ensino, conhecimentos “outros”⁵, o que, aos poucos, felizmente, começa a ocorrer.

5. As expressões como “pensamento-outro”, “conhecimento-outro” usada pelos autores do grupo “Modernidade/Colonialidade”, entre os quais Catherine Walsh, se referem a uma real “mudança de ótica, de lógica, de paradigma.” (cf. OLIVEIRA, CANDAU, 2010, p. 40).

Há muitos anos convivemos com a problemática que acabamos de descrever, o que nos levou a introduzir em nossas disciplinas, em especial na já mencionada *História do ensino da arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, uma perspectiva de currículo pós-colonialista (SILVA, 2017), incluindo, entre outras iniciativas, a participação de pessoas ligadas a temáticas pouco propagadas em arte/educação, como: questões étnico-raciais, migratórias e de gênero, produções culturais periféricas e saberes tradicionais. Foi assim que passamos a utilizar a História Oral como metodologia de pesquisa e dispositivo de formação inicial de professores de arte.

Paralelamente, formulamos e demos início ao projeto de pesquisa intitulado *Acervo de múltiplas vozes: registro, preservação e disseminação de narrativas de experiências com arte e educação*, que visa, por um lado, coletar, preservar e disseminar narrativas que fomentem ações educativas voltadas à diversidade de códigos estéticos e à multiplicidade de formas de expressão e de aprendizagem da arte não alinhadas às perspectivas hegemônicas, e, por outro lado, articulada à referida disciplina, operar diretamente na formação inicial de professores de arte.

A disciplina vem sendo oferecida desde 2018 e, desde então, houve três oferecimentos (respectivamente em 2018, 2019 e 2020), contando com a colaboração do professor Guilherme Nakashato, professor do Instituto Federal de São Paulo e pesquisador do GMEPAE – Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da ECA/USP.

Ao longo das aulas, além de estudarmos conteúdos relacionados à história do ensino da arte no Brasil já sistematizados, sobretudo, pela professora Ana Mae Barbosa, os estudantes realizam entrevistas com pessoas que possam oferecer alguma contribuição relevante à reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem da arte.⁶

6. No total, foram realizadas e transcritas vinte entrevistas semi estruturadas, que se desdobraram em materiais diversificados, tais como: podcasts, artigos, vídeos e a série da qual este primeiro livro faz parte. O oferecimento da turma de 2020 coincidiu com a pandemia de Covid-19, de modo que o curso foi ministrado de forma remota, assim como a realização das entrevistas.

A fase que antecede a realização das entrevistas envolve estudos teóricos sobre a abordagem da História Oral, as teorias pós-colonialistas de currículo e a temática específica extraída do universo de cada entrevistado. Em seguida, a entrevista é estruturada e realizada pelos próprios estudantes, que trabalham individualmente ou em grupos. Depois, o material coletado é analisado sob a luz dos estudos realizados, dando origem a, pelo menos, dois produtos: a gravação da entrevista em áudio ou vídeo e um artigo. Além disso, para compartilharem os resultados de suas pesquisas, os estudantes preparam uma apresentação para os demais colegas da turma, utilizando diversos recursos, como *power point*, *podcast*, vídeos, entre outros.

Os materiais gerados até este momento estão em fase de organização e análise para posterior incorporação a uma plataforma digital que disponibilizará esses e outros documentos relativos a narrativas de vida e formação. A presente publicação já é um importante passo nesse sentido; a intenção é disponibilizarmos fontes primárias - representadas pela experiência viva dos entrevistados - para alimentar estudos, pesquisas, organização de currículos e publicações, planejamento de ações educativas e de formação de professores, entre outros, que incluem a multiplicidade de códigos estéticos, formas de expressão e modos de fazer e aprender arte.

Pelas reflexões e articulações desenvolvidas pelos estudantes-autores-pesquisadores durante as aulas, sintetizadas nos textos que compõem este livro, fica evidente a qualidade, a riqueza e o teor do processo de conhecimento possibilitado pelo emprego da História Oral como instrumento de formação de professores de arte.

A estratégia de colocar os estudantes como pesquisadores, entrevistando pessoas portadoras de ricos saberes ligados a temáticas centrais para a arte/educação que, entretanto, não costumam fazer parte dos programas das disciplinas dos cursos de licenciatura, garantiu o entrelaçamento da pesquisa à formação acadêmica e

ampliou substancialmente o repertório teórico e existencial dos licenciandos, já que além da própria experiência da entrevista e dos desafios de traduzi-la em artigo – algo inédito para a maioria, eles realizaram leituras importantes e também conheceram os universos das pessoas entrevistadas pelos demais colegas da turma, em um verdadeiro processo colaborativo de construção de conhecimento vinculado às experiências de vida.

O potencial da dupla frente pesquisa/formação encontra-se na importância decisiva da memória para a construção das identidades e no papel que ela desempenha para a integração da experiência acumulada pelos grupos historicamente negligenciados; é ela, a memória, que fornece a substância da História e possibilita a lembrança do vivido, a compreensão do presente e a projeção do que se deseja para o tempo vindouro. A depender da ideologia, dos interesses e dos objetivos de quem narra, fatos e acontecimentos são omitidos, episódios são distorcidos, circunstâncias são ignoradas e personagens são emudecidos e apagados, daí ser importante que os próprios protagonistas narrem suas histórias.

Com a sua “forma não marcada, marginalizada”, a linguagem oral representa uma forma de “resistência cultural” (BHABHA, 1998, p. 181), pois aproxima pessoas e universos distintos e neutraliza hierarquizações, assim, a oralidade possibilita a inserção da palavra viva nos processos de formação de estudantes e educadores, trazendo para o interior das salas de aula as vozes daqueles que não apenas sofrem diariamente as consequências de séculos de descaso e injustiças, como, sobretudo, resistem e lutam para transformar o mundo em um local melhor, como é o caso das pessoas entrevistadas pelos licenciandos, cuja palavra viva instaura uma epistemologia encarnada em um contexto de formação que, de modo geral, oferece poucas experiências significativas.

Mas é preciso assinalar que não se trata de reescrever o que já foi escrito, e sim de produzir fontes primárias para a escrita da História

que será conhecida pelas futuras gerações, uma História que inclua, por meio de testemunhos vivos, outros paradigmas em suas linhas e entrelinhas.

Talvez assim seja possível ampliar a compreensão e o campo de ação do que identificamos como “ensino de arte” ou “arte/educação”, uma tarefa urgente para a qual os Estudos Culturais podem oferecer importantes contribuições.

De tal compreensão decorre o que se faz ou se deixa de fazer em nome desta área, seja na universidade, seja nas instituições escolares, interferindo diretamente na formação dos estudantes da Educação Básica, dos artistas e dos professores; assim, é necessário que os arte/educadores se coloquem contra as inúmeras formas de hierarquização racial e cultural, buscando trabalhar com a potência ao mesmo tempo política e poética da alteridade cultural e de seus vários modos de representação, reconhecendo a riqueza de saberes e fazeres diversos, superando, pois, o equívoco do universalismo abstrato, do etnocentrismo e do eurocentrismo.

CONCLUSÃO

Licenciandos e professores precisam conhecer as histórias, as lutas e as culturas constitutivas do nosso país, preferencialmente, pela voz de seus próprios protagonistas, seja como forma de se reeducar para as relações étnico-raciais, seja como meio de correção das distorções resultantes de anos e anos de formação escolar e acadêmica.

No que tange aos estudantes, os cursos de graduação em Arte, em suas diversas linguagens (Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música), precisam incluir em seus programas estratégias voltadas à valorização das diversidades identitárias, simbólicas e culturais, alinhando-se às lutas antirracistas e posicionando-se pela igualdade e a justiça social e contra todos os tipos de preconceito, inclusive estéticos.

Em relação aos professores de arte em atuação, cabe oferecer-lhes acesso a uma formação continuada que os ajude a reorganizar currículos e práticas pedagógicas e a se comprometerem com o reconhecimento e a valorização das diferentes formas de ensinar, aprender e fazer arte, o que, obviamente, não se resolve com a simples inclusão de algumas temáticas nas aulas, já que se trata da construção de uma nova perspectiva teórica, política, conceitual e metodológica para a arte/educação.

Por fim, é necessário registrar que, ainda que possamos oferecer alguma contribuição à formação dos professores e licenciandos participantes dos nossos projetos, isso, isoladamente, pouco representa.

Para a construção de uma perspectiva de fato coletiva, que nos permita participar da formulação de políticas públicas para o ensino de arte e para a formação de educadores em uma perspectiva democrática, antirracista e intercultural, necessitamos erguer as mangas, aprofundar o debate e ampliar muito a nossa capacidade de diálogo e de trabalho conjunto.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRE, N., GROSFOGUEL, R. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNARDINO-COSTA, J., MALDONADO-TORRES, N., GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 9-26.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. In: **O tempo vivo da memória: Ensaios de Psicologia Social**. SP: Ateliê Editorial, 2003. p. 59-67.

CARVALHO, J. J. de. Encontro de Saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N., GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 79-106.

FERREIRA, J. P. Os desafios da voz viva. In: SIMSON, O. R. de M. (org.). **Os desafios contemporâneos da história oral**. Campinas: CMU/Unicamp, 1997. p. 59-68.

OLIVEIRA, L. F. De; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educ.rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, Apr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25/10/2020.

SILVA, T. T. Da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

WA THIONGÓ, Ngũgĩ. **Decolonising the mind: the politics of language in African literature**. Oxford: James Currey; Nairobi: EAEP; Portsmouth: Heinemann, 2005.

Pedagogia Griô: paradigmas para a arte/educação com a tradição oral

Carolina Eiras Pinto

Iago Cerqueira dos Santos

Pamella Correia Croda

Thiago de Jesus Correia¹

A cosmovisão, apesar do nome, não envolve apenas o senso do olhar ou a projeção das ideias, mas o próprio exercício de construção da vida. Para os *Komo*, da tradição bambara, no Mande (Mali), em seu mito de criação do universo, *Maa Ngala*, o ser supremo, criou *Maa*, o primeiro homem, como seu interlocutor e receptáculo da força suprema e todas as outras existentes, incluindo o poder criativo divino, o dom da mente e da palavra, *Kuma* (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 171). Futuramente, *Maa* transferiu tudo que sabia aos seus descendentes, iniciando a “cadeia de transmissão oral”, continuada pela ordem *Komo*. As forças depositadas em *Maa*, no entanto, permanecem adormecidas, sendo a fala aquilo que as coloca em movimento. “Na primeira fase, tornam-se pensamento; numa segunda, som; e, numa terceira, fala” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 172). Assim, a palavra não somente é o veículo de comunicação, mas também é o elo com o sagrado, manifestando sua força e mobilizando as capacidades do ser.

Histórias orais são vastos campos de aprendizado e conhecimento, práticas milenares de grande potência e a base fundadora de muitas culturas. Sob o abrigo deste esclarecimento, a Prof^a Dra. Sumaya Mattar, em sua disciplina História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas, ministrada no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, vem trabalhando com a Metodologia da História Oral como estratégia de criação de fontes primárias sobre ensino e aprendizagem da arte em uma perspectiva não hegemônica e antirracista, considerando, inclusive as demandas instauradas

1. Estudantes de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

pela Lei 11645/2008 ao ensino de arte. Neste sentido, no primeiro semestre de 2020, solicitou aos estudantes, organizados em grupos, a realização de entrevistas com educadores de diversas correntes pedagógicas. Após as entrevistas, os grupos escreveram textos com foco no tema principal extraído do universo do entrevistado, ou com foco em sua história de vida. Nosso grupo, instigado a pesquisar sobre a pedagogia Griô, teve o prazer de entrevistar² Silvania Francisca de Jesus, educadora Griô e professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

Debruçamo-nos sobre a teoria da pedagogia Griô, sua origem e sistematização. O dossiê realizado na revista *Diversitas* da Universidade de São Paulo (2015) apresenta textos não somente dos idealizadores Lillian Pacheco e Márcio Caires sobre a estruturação dessa pedagogia e a iniciação de Caires com *griots* africanos, respectivamente, mas também de outros autores que nela tiveram formação, aplicando-a em ambientes diversos.

Em meados de 1990, os pesquisadores e pedagogos Pacheco e Caires, ao retornarem a Lençóis, município do interior da Bahia, movidos por suas recentes experiências acadêmicas e sua forte relação com a tradição oral e regional, criaram o projeto Grãos de Luz e Griô. A priori, os pesquisadores sistematizaram uma sequência de práticas baseada nos princípios que consideravam fundamentais para a tradição oral e, portanto, para a pedagogia Griô. Foram também os idealizadores da Lei Griô, em trâmite, e da Comissão Nacional dos Mestres Griôs.

Partindo do termo em francês *griot*, que de forma genérica designa o lugar social de mestres caminhantes da tradição oral do continente africano, Pacheco abraçou o termo para Griô (PACHECO, 2015), que se assemelha ao significado do termo original, porém se aplica a outros transmissores da cultura tradicional da realidade brasileira – importante ressaltar que *griot* foi uma generalização empregada pela

2. Silvania Francisca de Jesus nos concedeu uma entrevista em 20 de maio e outra em 15 de junho de 2020, por videoconferência, em virtude do isolamento social provocado pela Covid-19.

colônia, englobando a diversidade de termos existentes já definidos por esses povos. Tendo essa percepção, Pacheco e Caires criaram bases para um novo sujeito na prática educativa, o Griô aprendiz.

Esse sujeito é um dos construtos mais importantes para a metodologia, entendido como uma potência na prática pedagógica. Este é responsável pela ponte material entre a tradição oral marginalizada e a academia, que é uma das bases do poder hegemônico. Na sua estrutura é desenvolvido um arquétipo de trabalho, uma mitificação da pessoa que está ali ensinando os saberes tradicionais, “alguém que doa sua corporeidade em lugar de registro” (PACHECO, 2015). Entretanto, esse arquétipo não é como um personagem desenvolvido por um ator: é uma persona, uma construção oriunda das vivências e experiências que o aprendiz adquire em suas caminhadas e em sua relação com os mestres da tradição oral.

Muitas são as possibilidades de arquétipos desenvolvidos pelos aprendizes. Diferente do que possa parecer, não são reproduções de mestres *griot* africanos, mas sim uma amálgama que provém das vivências e da consciência do aprendiz de saber onde é o seu lugar social e qual seu vínculo com a tradição oral. Dessa maneira, temos o exemplo do arquétipo de Márcio Caires, o Velho Griô, construído a priori como um sertanejo nordestino: um caminhante que através de suas experiências se conecta mais profundamente com os mestres orais e assim aprende mais enfaticamente com eles – sua construção é complementada com a extensão da pesquisa de Caires na tradição oral africana.

Sozinho, mas com a bênção de seus antepassados e familiares, Caires parte em dezembro de 2006 para o noroeste da África, onde é iniciado como mestre pela família *griot* de *Deli Mori Diabatê*, em Mali, transmitindo os conhecimentos e fundamentos da prática. Essas experiências foram, então, incorporadas ao arquétipo do Velho Griô. Segundo Pacheco:

O Velho Griô tem em suas referências simbólicas, espirituais e ancestrais negros, índios, portugueses, grupos étnicos do Brasil. Sua roupa reflete o reiseiro, o sertanejo, o tocador rural, o político e seus símbolos traduzem a diversidade de sua caminhada e aprendizagem. Ele se tornou uma referência da pedagogia Griô para a construção do lugar dos Griôs aprendizes regionais e dos pontos de cultura do Brasil, na missão de garantir a costura da rede de transmissão oral do nosso país, através do reencontro dos estudantes das novas gerações que estão sendo formadas nas escolas públicas, pelo reencontro consigo mesmo e com a sua ancestralidade [...] (PACHECO, 2009, p. 237, apud PACHECO, 2015, p.76)³

O Velho Griô de Caires é aquele que quando “conta e canta, as pessoas se reconhecem, porque ele fala dos avós, bisavós, que interligam a história e a vida daquele povo, suas lutas e glórias” (PACHECO, 2006, p. 237, apud PACHECO, 2015, p.44, 45.)⁴, indicando o lugar fundamental da transmissão oral na pedagogia Griô e na luta para a conservação das culturas não-hegemônicas.

A forma com que a tradição oral marca e se desdobra nos contextos culturais do noroeste da África e no indígena e de matriz africana no Brasil ampara a pedagogia Griô no entendimento que a transposição do termo *griot* para Griô brasileiro é pertinente (LIMA; COSTA, 2015, p. 237). Segundo Hampaté Bâ⁵ (1986, p. 182-183, apud LIMA; COSTA, 2015, p. 237), a tradição oral africana é entendida como:

[...] a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados [...]. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte,

3. PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da Roda da Vida**. Grãos de Luz e Griô: Lençóis-BA, 2006.
PACHECO, Lillian. CAIRES, Márcio. (org.) *Nação Griô: o parto mítico da identidade do povo brasileiro*. Grãos de Luz e Griô: Lençóis-BA, 2009.

4. Ibidem.

5. HAMPATÉ BÂ, A. **A tradição viva**. In: KI-ZEBREO, J. (coord.) *Metodologia e Pré-história da África, História Geral da África*. São Paulo: Ática/Unesco, 1982. v1. p. 182-183

história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade Primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade [...].

Oferecido o exemplo dos *Komo* em África, no contexto brasileiro, porém, a tradição oral pode ser percebida na esfera da cultura popular, porque é construída pela experiência popular: indígena e de matriz africana. Estes que foram historicamente colonizados e continuam a compor a classe economicamente pobre e majoritária da população brasileira, ainda tiveram seu desenvolvimento, segundo a denominação de Bosi⁶, constrangido “no limiar da escrita” (1992, p. 324, apud LIMA; COSTA, 2015, p. 236). Nesse sentido, são as populações que apresentam os maiores índices de analfabetismo e semianalfabetismo (LIMA; COSTA, 2015, p. 232). Essa realidade implica em uma produção cultural segregada, marginalizada por critérios de oficialização, como a escrita, desenvolvidos justamente para antagonizá-las.

Segundo a definição de Bosi⁷, “cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, [...] as práticas de cura [...] a divisão de tarefas durante a jornada [...], os cantos, as danças [...]” (1992, p. 324, apud LIMA; COSTA, 2015, p. 235). Assim, na impossibilidade, na contenção, no constrangimento ou ainda por entenderem que uma produção material ou escrita era dispensável, a oralidade permitiu a preservação e reelaboração dos conhecimentos produzidos e reconhecidos pelos povos de cultura popular, para que continuassem sua transmissão, por vezes na segurança do segredo da comunidade, nos modos de vida. É neste sentido que o encontro com a educadora griô Silvania Francisca de Jesus se reveste de grande importância para a compreensão desta pedagogia.

Em entrevista, Silvania comenta um exemplo de sua ação pedagógica:

6. BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 322

7. Idem.

Dentro da pedagogia Griô não tem nada escrito, é tudo na oralidade. Você se senta no curso e não tem nada para anotar. É sua escuta atenta, o seu corpo gravando, o corpo vivenciando, porque a preocupação em anotar nos tira da vivência. O importante é vivenciar. Então, quando levo para os estudantes que são adultos, no CIEJA [Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos], uma roda para que estejam comigo, vendo uns aos outros, cantando cantigas de trabalho, que relembram questões da própria história de vida e infância deles, percebo que consegui ajudá-los a adquirir o conhecimento. Porque passou por eles, os atravessou. O corpo sentiu, entendeu, não ficou só no livro [...] (informação verbal)⁸

A cantiga de trabalho, no contexto da educação de adultos, carrega, desse modo, o pormenor citado por Hampaté Bâ, capaz de trazer a conexão com as identidades que compõem a roda, encantando, agindo através daquilo que Paulo Freire chama de “saberes construídos na prática comunitária” (FREIRE, 1996, p. 15). Ao reconhecer a centralidade da identidade cultural, Pacheco declara que “toda ciência gira como uma espiral em volta da identidade, para formá-la, regional, planetária e universal, como cultura que expressa a vida, como vida que expressa a cultura” (PACHECO, 2015, p. 87).

Outra questão que a canção de trabalho ressalta é a incorporação de um elemento que não compõe propriamente o repertório da educação formal. A formação acadêmica do professor não integra necessariamente elementos da cultura popular ao seu currículo. Cabe, então, responsabilizar a trajetória e as múltiplas vivências das quais Sylvania se nutriu para compor o próprio repertório, visando o poder da canção na evocação das vivências.

Nesse sentido, a pedagogia Griô chama à vigilância o olhar sob os integrantes dessa cultura popular como carente de cultura ou como folclórica e espetacular na educação (PACHECO, 2015, p. 32). Essas designações apagadoras e limítrofes estão presentes inclusive

8. Informação fornecida por Sylvania Francisca de Jesus durante entrevista por videoconferência, São Paulo, 20 de maio de 2020.

na educação. Para a filósofa, escritora e ativista Sueli Carneiro, além do processo de genocídio que as populações dominadas enfrentam, as formulações de subjetividades também estão alheias às suas determinações, pois estão vinculadas a uma “outredade” não-branca, parte de um modelo racial servente aos projetos do sistema de organização social (CARNEIRO, 2005, p. 97). Por conseguinte, o sistema de escrita hegemônico, segundo a pedagogia Griô, pode ser também um campo de reprodução da dominação.

No entanto, cabe salientar que não é a existência e estrutura em si do conhecimento, escrita e linguagem acadêmica que reproduz processos de dominação na educação. A produção acadêmica é direcionada para quem está envolvido na crítica e desenvolvimento de suas áreas e as têm como forma de trabalho. A complexidade de sua linguagem abarca as elaborações e necessidades internas dessas áreas. Essa especificidade pode corresponder sim a entraves, principalmente dos que dela não participam. Freire (1987), então, responde a esse dilema dizendo que:

É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem. (FREIRE, 1987, p. 49).

Nesse sentido, é importante entender que não é o imbricamento da linguagem acadêmica e seu distanciamento com a cultura popular que produz segregação, já que correspondem às especificidades de suas áreas e seus atores, mas sim as estruturas sociais e econômicas que os organizam. hooks (1995, p. 465, apud CARNEIRO, p. 118) enuncia que "(...)o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou

exploradas, que passariam de objeto a sujeito, que descolonizariam e libertariam suas mentes”. Portanto, a autora apresenta que a luta emancipatória parte de ambas as frentes, acadêmica e popular, que têm tarefas diferentes por estarem organizadas diferentemente na estrutura social. Nesse sentido que Paula (2015, p. 209) entende que é a experiência humana a fonte do saber e que ambas, escrita e tradição oral, são fundamentais na disputa pela organização dos currículos escolares.

Assim, a organização dos conhecimentos, suas formas e conteúdos estão também em disputa dentro de instituições, como a escola, que podem ou não reproduzir as opressões das estruturas que as fundaram. Pensando na reprodução da opressão e sua forma colonizadora na educação, Carneiro desenvolve o conceito de epistemicídio como:

[...] um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

Desse modo, o processo de educação não pode ser entendido “naturalmente” como libertador. A naturalidade corresponde à assimilação acrítica do hegemônico, não distingue a existência de projetos políticos até nas propostas intituladas pragmáticas e despolitizadas, que também imobilizam as lutas contra-hegemônicas, ameaçando modos de vida.

A maneira como a educação formal se organiza atualmente não dá conta da dimensão afetiva da vida. É uma educação voltada para os conteúdos, “que retirou o educando do centro de sua afeição e conhecimento” (PACHECO, 2015, p.40). Pacheco faz o seguinte questionamento:

No Brasil, os educadores e militantes culturais criaram a história de liberdade e autonomia, com leis que dão à escola e ao educador o direito, a alforria de criar seu projeto político pedagógico e às comunidades de terem sua história, cultura e identidade reconhecidas no meio da educação formal. Então, por que a maioria dos educadores continua reproduzindo uma educação e um currículo comprado na época da ditadura ou reflexo do projeto de embranquecimento do início do século XX? Ou da educação manipuladora da consciência das massas e formadora de operários para o mundo industrial e capitalista, ou ainda uma educação conservadora e religiosa herança do tempo da colonização portuguesa? Cheia de grades curriculares e tendências pedagógicas conteudistas e tecnicistas, disciplinas desintegradas, intolerância religiosa, rituais autoritários, racistas e simbolicamente repressores da identidade e da ancestralidade dos educadores e de seu povo. Uma educação que retirou o educando do centro de sua afeição e conhecimento. Por quê? (PACHECO, 2015, p.40)

O problema, para a autora, ocorre devido aos cursos acadêmicos não oferecerem formação adequada para que os educadores trabalhem com as questões de identidade e ancestralidade dos educandos, permitindo a reprodução da opressão institucional onde foram educadas.

O resultado desse processo desumanizante é uma educação que ensina o educando a negar sua identidade, cultura e corporeidade, criando uma desconexão entre si e sua comunidade. A pedagogia Griô busca por meio da valorização da história de vida de cada um o resgate desses aspectos de identidade e ancestralidade, perdidos no processo formal de educação, propondo uma escola que potencialize vivências que:

[...] facilitam o diálogo entre as idades, a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, tradição e contemporaneidade, interagindo e mediando saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais, por meio do reconhecimento do lugar social, político e econômico dos mestres Griôs na educação, para a elaboração do conhecimento e de um projeto de vida que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2005, p.66)

O termo *vivência* tem origem na *Biodanza* de Rolando Toro, que a define como “a experiência vivida com grande intensidade por um indivíduo no momento presente, que envolve a sinestesia, as funções viscerais e emocionais” (2002, p. 29-30, apud CAVALCANTE, 2006, p. 16-17). Por meio da dança, da música e da emoção, essas vivências trazem para a escola a inteligência afetiva de que a educação formal carece. A pedagogia Griô ainda expande a proposta de vivência da *Biodanza*, incluindo como elementos fundamentais de suas vivências os saberes tradicionais, a oralidade, os ritos, símbolos, mitos e histórias de vida da comunidade. Tendo como modelo de ação pedagógica a facilitação dessas vivências, a pedagogia Griô estimula a corporeidade, a sensibilidade e a escuta atenta dos educandos, potencializando a identidade, a ancestralidade e a celebração da vida (PACHECO, 2015).

Para Ruth Cavalcante, coidealizadora da educação biocêntrica, com o intuito de trazer a vida para o centro da educação e trabalhar as questões existenciais do educando, é necessário uma “proposta pedagógica que reconheça a educação como sistema aberto e o educando como um ser humano em sua multidimensionalidade” (CAVALCANTE, 2006). Nesse contexto:

A vivência propicia a formação de vínculos intensos, consigo mesmo, com o outro e com a totalidade que geram a base para o desenvolvimento da Inteligência Afetiva. Esses vínculos têm muita importância na construção do conhecimento, porque mexem também com as estruturas cognitivas e aumentam a capacidade de se ouvir e ouvir o outro e a realidade. Ressignifica e revaloriza o aprendizado, desenvolvendo novas

posturas de aprender através das emoções e sentimentos.
Amplia o processo pedagógico para um processo de vida.
(CAVALCANTE, 2006, p.18)

Em sua entrevista, Sylvania relata o enrijecimento dos corpos no espaço escolar. Lecionando língua portuguesa e inglês, encontrou na música, na roda e na arte popular possibilidades de conquistar os educandos pelo encantamento:

Porque pra eu alcançar o sujeito que está sentado naquela cadeira, eu tenho que saber quem ele é, que história está por trás dele. [...] E com uma educação popular, através de uma arte popular que eu tento trazer, eu vejo ali o meu estudante tentando se abrir, falar sobre ele, se reconhecer; reconhecer a sua história, e assim dizer: "eu existo, mas eu existo com essa realidade".

E como que essa realidade é trabalhada, é tomada em conhecimento na sala de aula? (informação verbal)⁹

A roda de bênção é um momento de busca de ancestralidade, onde se identificam as famílias, comunidades e pessoas que transmitem conhecimentos e ensinamentos. Como mencionado anteriormente, uma problemática do ensino que não aprendeu a lidar com a ancestralidade é a reprodução da ideia de que os excluídos da cultura hegemônica são carentes de cultura e conhecimento, que tem por consequência os alunos negando sua própria cultura. Ao trazer essa vivência para a escola, os educandos encontram mestres em sua própria comunidade, mestres que sempre estiveram lá, mas que não necessariamente recebiam o devido reconhecimento. Por meio desse trabalho coletivo, entre educador que potencializa vivências e educando que se autoafirma, o aluno e sua identidade voltam a ser o centro da educação. Sylvania, sobre a roda de bênção, relata os seguintes exemplos:

9. Informação fornecida por Sylvania Francisca de Jesus durante entrevista por videoconferência, São Paulo, 20 de maio de 2020.

As crianças fazem lindamente. Tem umas que falam assim, “é meu primo, eu peço a bença pro meu primo”, porque o primo é tão especial para ele porque joga videogame junto, ou empina pipa com ele de vez em quando. Mas é a pessoa que está perto, a que afeta, entendeu?

Esse menino, a criança que está lá com seus sete anos [...] participando da roda [...], fazendo com a gente uma contação de histórias e podendo se identificar, [...] identificar sua avó que cuida dele [...] e falar “poxa, agora eu vou ouvir mais a minha vó. Minha vó quase não conta história, mas ela tem história para contar”. Depois de uma aula dessa você ouvir isso de uma criança de sete, oito anos é muito grande, é grandioso. Mas um livro em si com conteúdo, com tudo escrito, não me ajuda muito. A vivência, sim, ajuda. (informação verbal)¹⁰

Com a finalidade de enfatizar a relevância da prática para a realização do ato pedagógico, Cavalcante define sua interpretação do conceito de vivência:

A vivência não tem a função de conhecimento, não se propõe como um lugar de conhecimento. Ela tem um sentido em si mesma, traz a possibilidade de formar uma nova atitude frente ao aprender. Favorece a formação de valores para aprender, mas não é o aprender propriamente e sim a expressão e impressão de alta sensibilidade, é um instante em que a pessoa se expressa e o processo nela se imprime. (CAVALCANTE, 2006, p.18)

Isto é, a vivência tem uma função mediadora no processo de aprendizagem. Define uma prática pedagógica que tem como propósito estimular um processo de autoconhecimento, que ocorre por meio desse fluxo de reflexão posterior ao evento, cujo objetivo não avança além do indivíduo e, assim, “tem um sentido em si mesma” - longe de ser um ato despropositado, a vivência se efetua por meio da realização pessoal do educando.

Pacheco, tendo Cavalcante como referência, entende a vivência como esse ato facilitador na condução da identificação e da humanização, que desenvolve a autopercepção e consciência

10. Ibidem.

histórica, social, política e econômica, individual e comunitária (PACHECO, 2015). É um entendimento que fornece uma fonte crítica ao modelo pedagógico das escolas formais, que se ocupam em fornecer “experiências” que tem como objetivo a capacitação, o exercício de práticas e a aquisição de habilidades cognitivas de forma cumulativa, que serão cobradas em um determinado momento, de maneira passiva e bancária (FREIRE, 1987, p. 34).

De forma equivalente, John Dewey trabalha refletindo acerca da importância de uma pedagogia que se volte à vida cotidiana, da possibilidade de gerar aos educandos reflexões que se ampliem para além da escola. Dewey distingue este tipo de experiência das *não-estéticas*, também criticadas por Pacheco, que forçam e impõem uma determinada visão e organização dos caminhos de compreensão, fadados a não serem bem assimilados porque são exógenos, alheios à subjetividade (DEWEY, 1974). Dewey utiliza o termo *estética* como sinônimo de caminho de compreensão particular, como forma pessoal de organizar extrações das vivências, essenciais para a produção de saberes (DEWEY⁷, 1974). Em contrapartida, a *experiência estética* se cumpre quando o indivíduo percorre esse caminho de percepção particular e extrai compreensões das suas vivências consumando-as em uma conclusão, selecionando e organizando autonomamente os elementos que considera importantes. Nesse sentido, o termo *experiência estética* é a experiência que se dá pela passagem nas vivências facilitadoras e humanizadas, que incorporaram a subjetividade no momento de seu gozo. Segundo Dewey:

[...] temos uma experiência quando o material experimentado segue seu curso até sua realização [...] uma situação, seja ela tomar uma refeição, jogar uma partida de xadrez, manter uma conversação, escrever um livro, ou tomar parte em uma campanha política, é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua autossuficiência. É uma experiência. (DEWEY, 1974, p. 247, grifo do autor)

Em outras palavras, nesse momento a experiência não se encerra, mas se completa, marca e ecoa. Tem-se como exemplo a *Biodanza*, que entende a dança como um “símbolo verdadeiro da experiência plena e não mutilada da realidade” (CAVALCANTE, 2006, p. 17), catalisadora de vivências.

Portanto, a *experiência estética* complementa a pedagogia Griô, na defesa da garantia de múltiplas vivências para a formação da identidade e emancipação pelo próprio indivíduo. A pedagogia Griô se arma na facilitação dessas vivências, apresentando seus fruidores, educadores e aprendizes Griôs, assim como os mestres Griôs e suas comunidades, para sua prática pedagógica.

Em suma, o modelo pedagógico Griô busca, dentro da sua metodologia, que a passagem do indivíduo dentro do ensino formal contemple sua formação de sujeito, que o território da identidade seja reinventado a partir da vivência, tendo o grupo como espaço de expressão e construção da identidade individual e coletiva. Assim, entende cultura como produto da elaboração do conhecimento que parte dos modos de vida, da inteligência de sua preservação e formas de continuidade, porque parte da vivência e proporciona conscientização. Com efeito, trata-se de um projeto existencial e coletivo de humanização. “[...] o ‘eu’ é sempre resultado do diálogo com o ‘outro’ [...]” (BAIRON, 2015, p. 13-14) e os rituais de aprendizagem potencializam qualidades geradoras de vivências. A experiência que proporciona ensinamentos e saberes, a experiência estética, não acontece fora da vivência, não ignora a subjetividade, não desumaniza. Assim, busca-se reconhecer que as práticas dos povos de tradição oral são referências para construção da educação emancipadora, como diz Aimé Césaire (1978, p. 36) recuperando sua fraternidade perdida.

Essas práticas podem proporcionar vivências transformadoras ao evocar criticamente as construções de subjetividade. Em nossa experiência com a roda de benção mediada pela Sylvania, por exemplo, instaurou-se um desconforto por responsabilizar alguém próximo

por interesses que julgamos particulares ou que dizem respeito à individualidade. No entanto, pensar que esse outro tem contribuições genuínas nas nossas experiências possibilita perceber como os vínculos que construímos e o exercício dos nossos conhecimentos e interesses estão em rede.

Assim, foi no caminho contra-hegemônico que a pedagogia Griô se desenvolveu, partindo das realidades construídas pelos povos dominados, disputando no campo da educação projetos não somente de metodologias pedagógicas, no qual desenvolve a sua própria, mas ao trazê-los para o campo da educação e colaborar para que estejam presentes nesse espaço, contribuir para que suas disputas de projetos de vida não se apaguem no ensino, lugar de iniciação e término de cosmovisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso contato com a pedagogia Griô produziu outras percepções sobre os lugares e as provocações do ensino da arte, assim como a respeito dos sujeitos que dela participam. Como autores/estudantes que ainda estão em processo de formação acadêmica em ensino/licenciatura de arte, são contribuições que nos ajudam a ultrapassar o senso comum a respeito desse campo.

Em relação à sua operacionalização, percebemos como o ensino de arte extrapola os espaços institucionalizados. Não pela especificidade dos espaços em si, mas pela ampliação das noções, que a pedagogia Griô propicia sobre a arte educação e as manifestações relacionadas a ela.

Distante das universidades e até das escolas regulares, deve-se considerar terreiros, acampamentos ciganos, ocupações e por que não as próprias casas, através de contação de histórias, danças tradicionais e vivências em roda. Essa mesma casa, que neste momento concentra a maior parte de nossa vivência, faz-se espaço de arte e de educação.

Essas possibilidades se apresentam porque as nossas perspectivas com relação aos sujeitos se deslocaram. Fora do que se entende por uma experiência tradicional e muitas vezes glamourizada, um menino em uma favela urbana, por exemplo, ao passar o dia jogando videogame com seu primo, não teria suas vivências empobrecidas porque ele tem contato com várias formas diluídas e cotidianas da tradição oral: tomar um remédio caseiro, ser benzido, ouvir as histórias de família, olhar a avó que borda. O problema não é a falta de vivências em si, mas não enxergar essas pequenas manifestações como tal.

Portanto, com essas novas vivências com as quais tivemos contato através de nosso trabalho de pesquisa, assim como os outros temas e debates trazidos em aula - como a capoeira e a arte indígena, diretamente conectados com a pedagogia Griô - vamos para os espaços institucionalizados com uma nova carga de conhecimento e tendo a responsabilidade de estruturar nossas práticas contemplando essas outras manifestações de saberes.

REFERÊNCIAS

CAIRES, Márcio. Caminhada de iniciação de Márcio Caires na África do Oeste. IN: **Diversitas**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 100-133, mar. 2015. Semestral.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 p. (Doutorado) - FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 09/ Agosto/ 2005

CAVALCANTE, Ruth. Educação Biocêntrica: um portal de acesso à inteligência afetiva. IN: **Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, v. 6, n.1, p. 9-30, jun/dez. 2006. Semestral. Disponível em: <http://www.pensamentobiocentrico.com.br/content/edicoes/pensamento_biocentrico_06.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. 1 ed. Lisboa. Livraria Sá da Costa Editora, 1978, 69 p.

DEWEY, John. **Tendo uma experiência** (capítulo do livro “Arte como Experiência”. In: Os pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1974, p. 247-263.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZEBRO, J. (Coord.) **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África.** 2 ed. Ver: Brasília : UNESCO, 2010.

LIMA, Mestre Alcides. COSTA, Ana Carolina Francischette. Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matriz africana e indígena no Brasil. In: PACHECO, Lillian; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio. (Org). **Dossiê pedagogia Griô.** DIVERSITAS/FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 3, 2014-2015, p. 216-245.

PACHECO, Lillian. A Pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. In: PACHECO, Lillian; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio (Org). **Dossiê pedagogia Griô.** DIVERSITAS/FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 3, 2014-2015, p. 22-99.

PAULA, Xavier Benjamin de. A educação das relações étnico-raciais, a pedagogia das africanidades e a Pedagogia Griô. In: PACHECO, Lillian; BATTISTELLA, Roberta Navas; BAIRON, Sérgio (Org). **Dossiê pedagogia Griô.** DIVERSITAS/FFLCH/USP, São Paulo, ano 2, n. 3, 2014-2015, p. 176-215.

Não vou estar aqui pra fazer a próxima missa¹

Tami Ito Tahira²

Às vezes, preciso de tempo e espaço para digerir certas experiências.

O tempo é escasso - o autocuidado foi apropriado pelo neoliberalismo como meio de mercantilizar o autoconhecimento e seus rituais - para a responsabilidade de conciliar a exigência da graduação com a construção de uma luta popular para que a qualidade, investimento e gratuidade da universidade não sejam extintas.

Como devo me dedicar a pesquisar algo sabendo que o Estado articula com uma elite o desmonte da instituição que me permite estudar e ter renda de um estágio universitário? A estabilidade emocional do corpo discente e docente constantemente balançada como pauta para as aulas? Como estudar licenciatura com esse cenário?

O semestre em que fiz esse trabalho da matéria de História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas aconteceu diante deste cenário.

No meio deste caos em conciliar tudo, levei dois meses para digerir a experiência que foi falar sobre memórias da minha avó uchinanchu³. Como falar sobre trauma?

Sei que minha família tem um histórico de doenças cardíacas que nos levam embora os homens antes de completarem 40 anos. Meu bisavô teve um infarto, meu avô não teve coração para aguentar essa perda. Num dia, enterraram meu avô, pois na véspera, haviam

1. Entrevista realizada em maio de 2019 com Mitsue Cotinda Tahira (por erros do cartório, o correto seria Mitsue Kotinda Taira), nascida em 23 de agosto de 1940, em Macaraí, São Paulo.

2. Estudante de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

3. Descendente de okinawanos.

enterrado meu bisavô. Descubro essa história quando meu pai passa por uma cirurgia no coração, que de tão inchado, não cabia mais no peito.

O problema cardíaco do meu pai reaviva esse trauma depois de 30 anos de silêncio. Quem me conta é minha mãe, nunca minha família paterna, que desconversava sempre que perguntava sobre meu avô com curiosidade de criança. Desde então, sei que este talvez seja o tema mais sensível para se tocar com parentes. Como posso pedir por memória, por ancestralidade, por origens, se minha avó até hoje não consegue verbalizar histórias desse avô?

Depois de contar sobre o poder da cozinha como local de memória e encontro potente para as mulheres da família, Sumaya sugere cozinhar com minha avó. É de uma simplicidade e delicadeza tão grande que paraliso na hora; me via em becos sem saída tentando ler documentos num japonês que não falo, encontrar rastros oficiais que não existem, jogar nomes de parentes em pesquisas online que não são factíveis – a cozinha vai fazer minha avó se abrir. Cozinhar na minha família é um processo de ternura, de partilha, de afeto, de necessidade, de nutrir física e emocionalmente – foi cozinhando que minha avó garantiu renda para os 3 filhos adolescentes ao ficar viúva. Sei que vai dar certo, e isso me enche de uma confiança de finalmente tomar a história da família para mim.

Ando lendo sobre a importância de criar os próprios arquivos, mas entendo que também é essencial saber se apropriar dos arquivos públicos do Estado, hegemônicos, oficiais, para entender os processos políticos que garantem quem pode e não pode ser documentado, quem terá uma história adulterada, quem nem constará no arquivo. A história de uma mulher cozinheira, que nunca completou o ensino fundamental, indígena uchinanchu, de um bairro na divisa de Guarulhos com a capital, não achei em arquivos.

MITUE KOTINDA TAHIRA

“Não lembro quantos anos eu tenho. Chega uma hora que a gente não liga mais”.

Brasileira de etnia uchinanchu, da família dos Kotindas, que chegaram aqui em 1917.

Viúva muito jovem, com três filhos.

Avó de três netos de ascendências diversas: Tami, uchinanchu e japonesa, Felipe, uchinanchu e japonês, Sophia, uchinanchu e negra nordestina.

Demonstra afeto com envelopes de aniversário e xingamentos com intenção de carinho (o que às vezes nos fere, sem querer). Vendeu cento de salgadinho, marmita, feijoada e serviços de costura para sustentar a família. Nos nutriu com um amor silencioso e com refeições cheias de carinho (das elaboradas tortas de maçã até os miojos com cenoura) desde que nos conhecemos por gente.

Lembro-me de passar tardes inteiras na casa da minha avó. Minha casa se conecta à dela por uma portinha de madeira que range, sempre anunciando e nos lembrando da presença uma da outra. Num quintal enorme, cheio de um bioma próprio, compartilhei dores e encantos com minha família: pinteí minhas paredes de giz de cera; meu irmão mais novo teve seus primeiros pontos na testa acidentados de uma brincadeira neste quintal; tive meus machucados no joelho cuidados com a babosa de um vasinho; tomei chás de boldo amargos; comi jabuticaba do pé, e, depois, uva, quando a parreira tomou o lugar da jabuticabeira; vi os fogos de artifício de jogos do Corinthians, copas, viradas de ano.

Essa casa foi um lugar mágico, vizinho a meu cotidiano.

Mais velha, sinto a necessidade de desmistificar esse ambiente: preciso entender de onde vim para saber onde estou e para onde vou. A vivência da minha avó é muito maior do que os momentos que

me encantaram, é maior que minha percepção construída por uma fetichização ocidental do que seria este “oriente”.

Percebo que não converso muito com minha avó – não sou distante dela, muito pelo contrário, mas pouco falamos de nós mesmas. Os momentos chave em que tomo contato com sua história são na cozinha: lugar de potência das mulheres dessa família, cujos homens morrem cedo por problemas cardíacos e falta de acesso à saúde, que abandonam mães solo, que relegam a cozinha ao gênero.

Aprendo tanto sobre história da família, a história das mulheres, de nossa imigração, de como nossas casas em Guarulhos foram construídas, e também das fofocas: consigo humanizar e ter alguma pista da personalidade de parentes falecidos que nunca ou pouco conheci. As missas sempre foram esse lugar de encontro, confronto, cheiros, sabores, gritaria, silêncios, preces, carinho, potência. Todo processo do alimentar é uma forma de fortalecer os vivos e nutrir o encanto dos mortos.

Minha vó reclama que sente saudades de um molho pro chester de Natal, feito por uma tia que hoje tem Alzheimer.

“A Dani nem pra aprender. O Rick coloca muita coisa, não é a mesma coisa”.

Numa missa cíclica em 2018, casa cheia, ela me pede, entre todas as mulheres da família, para registrar tudo: como são dispostas as bandejas no Butiran (ou Butsudán, uma espécie de altar que nos conecta com os ancestrais da família), quantas unidades de cada comida precisam ser colocadas por prato, como devo dispô-las, em que lugar da mesa. Me diz que devo aprender.

“Não vou estar aqui pra fazer a próxima missa, né Tami.”

Enquanto me assusto ao me dar conta da mortalidade da minha avó, a família inteira parece não se abalar. No almoço, tias contam sobre a visita da bisavó semana passada na casa delas; a bisavó é falecida há pelo menos 25 anos. A morte não acontece no desencarne dessas almas, mas no desencantamento de suas histórias, no esquecimento.

Fazemos questão de não deixar que o encantamento se perca.

Preciso e quero aprender as receitas de minha avó, as suas histórias, para manter viva a nossa trajetória. Um povo indígena uchinanchu, tomado pelo Japão brutal e colonizador, entregue para o imperialismo estadunidense que promove mais um ciclo de violência contra terras, corpos, mares e ecossistemas, não tem opção senão lutar contra o epistemicídio. A linha de frente de protestos em Okinawa é de velhos e velhas; não se esquecem da guerra, da ocupação de terras; fazem piquete nas bases militares estadunidenses, ensinam jovens, barram projetos de exploração. Essa força está na minha avó. Sinto ela



crescer em mim.

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA ENTREVISTA

Escolho deixar a escrita informal e respeitar as variantes do português falado por nós. Há, até hoje, uma articulação social para

a extinção do idioma mais falado em Okinawa, o uchinaaguchi; aqui, existem as variedades linguísticas de duas gerações de descendentes de okinawanos e um tensionamento que vem da história da minha vó, que passou fome, improvisou receitas, criou três filhos adolescentes, viúva muito jovem, nunca terminou o fundamental na escola. Eu sempre tive segurança alimentar, ingressei na USP, tive mais estabilidade financeira. Muito da potência dessa conversa está na transgressão da norma culta do português.

TAMI: é por isso que meu pai cozinha bem, porque ele ajudava a fazer..

MITUE: ele não, os três.

T: os três?

M: seu pai chegava da faculdade e vinha fazer risoles.

T: meu pai não estudava integral? Ou ele fazia noturno?

M: fazia de dia, à noite, ele, eu, até a bisca de vocês fazia risoles, passava farinha.

T: ai eles vendiam na faculdade ou vendia aqui mesmo?

M: a Fátima trabalhava aí, era Olivetti né, saía aquela turma, entrava turma de manhã, saía meio dia, uma hora, entrava outra turma, saía nove horas da noite, outra turma saía acho que meia-noite.

T: cês vendiam também pra turma da meia-noite?

M: pra tudo.

T: nossa.

M: a Fátima pegava encomenda, aí ela ligava pra mim, eu marcava tudo, tal e tantas coxinha, tantos risoles, tantos kibe, aí eu ia fazendo e ia congelando; chegava a noite ia entregar, tudo num saquinho, colocava o nome né, no saquinho e ficava lá no portão, depois já vinha “cadê o meu, cadê o meu, cadê o meu” e já corriam pro ônibus né. Era ônibus fretado né, aí enchia de ônibus, lá embaixo até aqui em cima, só ônibus.

T: agora vejo menos fretado.

M: é que a Phillips mudou daí né. Olivetti foi pro interior, foi embora,

muito trânsito.

T: ah, não era essa faculdade, era fábrica, né.

M: era fábrica.

T: a Fátima trabalhava na Olivetti.

M: trabalhava na Phillips.

T: pagou a faculdade do meu pai assim?

M: (risos) tio Egídio ajudava também. Aí os dois não podia comprar material né, então comprou um material só (risos); aí a hora que Maury não usava passava pro Ander, aí quando ele não usava, não tinha aquela aula, passava pro Maury (risos).

M: cê quer salsicha Tami?

T: não, não precisa.

M: vixe, não tem nem feijão, cozinhar só de tarde, tem esse macarrão pra Sofia. Onti eu fiz macarrão mas ela comeu um pratão assim ó, mas sobrou que ela foi comer lá no murinho, vinha trazendo o prato, quebrou o prato. Tem queijo ralado, quer queijo ralado? Polenta é bom com queijo ralado.

T: ô vovó, e esse negócio aqui na conserva, é kimchi?

M: ahn?

T: que que é esse negócio aqui na conserva?

M: é acelga.

T: acelga apimentada?

M: é, um pouquinho.

M: não, fazer assim é bom porque quando não tem salada de folha, aí tem esse aí, né

T: é coreano não é?

M: não é japonês, vende num pacotinho assim não vende? Lá na Liberdade?

T: vende.

M: desse jeito assim, pronto.

T: esse cê que fez?

M: é, num sei se é coreano, é coreano?

T: deve ser coreano. Ai faltou sal, fui burra.

M: tó.

T: brigada.

[...]

T: tá muito apimentado?

M: falta sal acho. É que eu pus ontem, não pegou tempero.

T: nossa, o cheiro da pimenta!

M: então não (risos).

T: mas como que cê faz esse, vovó? Acelga... repolho?

M: só tem acelga aí.

T: acelga, gergelim, pimenta...gengibre?

M: falta curti ele.

T: que que é curti?

M: não, é que eu fiz ele ontem não pegou tempero, né.

T: essa água é do pote memo?

M: é da acelga memo.

T: aí cê bota pimenta.

M: ele solta água.

T: depois que cozinha?

M: não cozinha, ele é cru. Pega a acelga, lava ele bem, deixa no sal, de molho. Aí ele fica murcho, aí cê pega espreme ele bem, eu tenho uma pedra, que tenho lá e ponho lá

T: (risos) uma pedra?

M: e ponho lá no escorredor de macarrão e bato em cima, aí ponho a pedra em cima, enrolo a pedra com plástico, põe em cima e deixo escorrer ué, não fico apertando, apertando, não

T: uma pedra (risos)!

M: deixo lá. Aí quando vai ver ele escorre e sai toda água, mas sai toda água viu.

T: aí usa essa água?

M: aí cê corta ele do jeito que cê quiser né, e tempera, põe numa vasilha e tempera.

T: vinagre, sal...?

M: não ponho óleo, não. Sem óleo. Vinagre, sal, pimenta... um pouco de ketchup. Por isso que ele tá meio vermelhinho.

T: que gracinha, vovó

T: pimenta, qualquer pimenta?

M: eu pus dedo de moça.

T: a pedra é só porque cê é preguiçosa ou tem alguma história com essa pedra aí, vovó?

M: porque sou preguiçosa ué!

(risos)

M: ficar espremendo, espremendo não sai toda água, aí põe a pedra e esquece aí, quando vai ver já tá bem sequinho.

T: quando que a Dani cozinhava aqui em casa?

M: não sei quando que ela veio aí.

T: é que cê contou essa história que deixou ela mexer na panela e estragou.

M: não sei quando que ela vinha aí não.

T: aquela época que cê amarrava Denise, Dani, todo mundo no pé da mesa.

M: hm, a Dani não cresceu aqui não, a Dani não chegou a morar aqui não.

T: quem morou com você foi meu pai, meu tio, os dois tios, Denise...

M: ...Denise, Juliana, Maurício, Daniel já não morou aqui não, Daniel nasceu lá, Fabiana, Egidinho, Alessandra também nasceu lá, Emerson também nasceu lá, já tinha mudado pra lá, e veio Thelma, Débora...

T: deu umas 11 pessoas já, vovó.

M: tio Juvenal, tia Yori...

T: mas morou todo mundo aqui uma época?

M: tio Sei, o Plínio, tio Fernando...

T: morou todo mundo aqui, nessa casa?

M: o sobrinho da tia Yoshi-chan, o Shigueoshi.

T: nossa vovó, quando que foi isso?

M: lá em cima (aponta pra minha casa) era o quarto dos homens.

T: ah onde é a casa da Claudinha?

M: Não, onde era o quarto do seu pai lá,

T: ah usava a outra casa também, grito,

M: lá embaixo era casa da tia Shigue, lá embaixo era quarto dos homens.

Lá dormia tio Sussumo, que não era casado ainda, tio Fernando, tio Sei morou um tempo aqui também, Plínio e Shigeoshi. Tinha duas beliche e mais uma caminha.

T: ai foram arrumando casa aqui perto e foram saindo.

M: uhum.

T: quem cozinhas pra tudo isso de gente?

M: a vó e tia Yoshi-chan.

T: só as duas?

M: e eu ajudava às vezes, E eu e tia Yori lavava roupa, lavava e passava roupa e dava banho nas criançaada.

T: e era quando? 70, década de 70, já tinha meu pai então?

M: é, mudamo aqui fim de 69 ou 70, parece.

T: e meu pai nasceu em 67.

M: é, então seu pai, tava com 3 ano e pouco quando mudou pra cá.

T: ah então tá certo, 70. Antes cês moravam aonde?

M: lá no Canindé.

T: Canindé São Paulo ou Canindé....?

M: Canindé São paulo, lá perto do Pari.

T: tem bastante okinawano pra lá até hoje, né?

M: quando morava lá tio Fernando trabalhava numa farmácia lá no Pari, era pequenininho assim, aí quando não tinha freguês ficava pendurado lá na grade lá olhando o movimento da rua. Ai, como que chamava o homem, meu deus... era tão bonzinho o homem viu. Não lembro mais, ainda tem aquela casa.

T: eita vovó, por que que mudou pra cá? A casa era maior?

M: não, porque fez a casa aqui né, lá era alugado lá, era sobrado, morava em cima, embaixo era um açougue, tinha uma escada lá, subia escada

e morava lá em cima. Um bom tempo, naquela época não tinha carro, não tinha casa, ai depois comprou o terreno aqui e começou a abrir oficina aqui né, ai vinha todo dia de ônibus de manhã e voltava só à noite. quando tinha serviço da oficina pra entregar né, aí dormia na oficina. Aí foi fazendo essa casa.

T: quem fez a casa foi alguém da família?

M: não foi da familia não, arrumou um pedreiro pra faze, ai quando ia subir, ai o vô começou a fazer né, antes ele era deputado, candidatou pra deputado.

T: o meu vô ou o pedreiro?

M: teu avô.

(risos)

T: deu certo?

M: deu nada, num ganhou, só gastamo dinheiro, taloco.

(risos)

M: gastamo todo dinheiro que tinha, no fim, num ganhou.

T: as ideia do vô também, era aqui em Guarulhos que ele queria?

M: não, lá em São Paulo.

T: nossa, magina. Isso era o que, 1950?

M: é, 50. 60.

T: Tinha acabado a segunda guerra, nunca que brasileiro ia votar num japonês. Tô em choque que ele se candidatou.

M: Todo dia tinha visita, todo dia, né, porque fazia reunião. Até faixa nós fizemo. Comprava aquele pano branco assim, baratinho, TNT não, era algodãozinho, morim. Bem baratinho, escrevia, fazia as letra, pai do Amaury fazia as letra, aí passava a tinta, escrevia, ia fazer campanha pra lá, pra cá, pra tudo.

T: Então não foi meu vô, foi meu bisavô que candidatou.

M: É, seu bisavô.

T: Cê lembra o partido?

M: Que partido que era, hein? Não lembro mais, acho que tinha foto, não sei, a gente ia fazer campanha, dava lanche, dava refrigerante...

(risos)

T: Mas aí cê era nova então, cê já tava com meu vô, então, cê tinha o que, 20 anos?

M: Tinha mais, 22 anos, credo, gastamo só dinheiro.

T: Nossa, em choque. Vamo arrumar as coisa?

M: Era coisa de louco.

M: Tira essa água aí

Derrubo um pedaço de palmito na pia

(risos)

T: Ninguém viu!

M: Ninguém viu, eu vi!

T: panela pesada.

M: põe um pouco de margarina ou de manteiga, viu. Duas colher de margarina, põe um pouquinho de óleo.

T: vovó, tô pensando aqui, como que meu bisavô teve dinheiro pra ter casa e gastou tudo na... (risos)... naquela ideia de deputado lá?

M: trabalhava no mercado, né.

T: de caixa, empacotador, era dono do mercado, que que ele fazia?

M: não, tinha box, vendia saco de batata, cada saco de batata, fechado, vendia. Põe aí um pouquinho de açúcar...

T: tipo duas pitada?

M: é, pouquinho.

T: pouquinho, foram duas colher enorme.

M: Foi 1 colher e meia. Põe sal. Mexe com garfo, pra dar meio uma amassada, senão fura o risoles. Aperta hein.

T: Ui, não cai.

M: agora a farinha.

T: com a farinha tem que passar a peneira?

M: farinha Sol não é bom, tô usando Fina.

T: Finaaaaa.

M: farinha boa tinha ali no extra, baratinha, sabe aquela Matarazzo, tinha até marca de arroz, marca de óleo, agora sumiu, procurei e não

achei mais, era bom.

T: tem umas coisas que só somem.

M: aí era bom, era R\$1,99 a farinha.

T: cê chegou a fazer bolo pra vender ou era só salgadinho?

M: bolo vendeu, vendia feijoada. Depois a Fátima saiu, saiu não, a Phillips mudou daí né, aí ela não foi pra lá porque era longe, é, aí ela pegou e começou a trabalhar no varejão, lá perto da tia Yoshi-chan, pra lá um pouco, perto do Stela Maris, acho que é um Mercado do Norte agora viu. Era um varejão lá, aí ela foi trabalhar lá. Aí tinha um pasteleiro, brasileiro sabe, mas coitado não vendia nada, aí entrou um japonês lá, nossa mas como vendia.

(risos)

M: por isso que a Fátima fala, pasteleiro tem que ser japonês, se não for japonês não vende nada. Aí ela abriu uma coisa de vender lanche, aí ela pensou assim, vamo fazer um prato, que todo dia tem que ser variado, dá muito trabalho... apaga aí, deixa eu ponha leite.

T: pera... apaguei. Aí que que cês fizeram?

M: ai falei, comecei a fazer feijoada, uma vez por semana. Sabe marmitex, redondinho, de alumínio? Aí vendia naquele lá. Naquela



época vendia a 5 reais.

T: nossa!

M: ponhava 1 pé de porco, não, metade, não, comprava 1 dividia em 4, botava 1 pedaço, uma costelinha, pedaço de carne seca, pedaço de orelha e pedaço de bacon, feijão e vendia 5 reais.

T: vendia você e a Fátima ou só você?

M: vendia eu e a Fátima.

T: ô, qual a fita desse santinho aqui, em cima do fogão? Tem que fazer alguma oferenda pra ele? Tem que deixar uma comidinha aí ou nem?

M: Não, só faço no chotô, dia 1 e dia 15, troco água, se quiser rezar pode rezar aí, se quiser fazer pedido faz aí no fogão.

T: como que chama, o chotô, oi?

M: o chotô é fazer, ponha chá, ué. A Bá não faz pro Di, lá?

M: não, ela faz, mas é que a fita da Bá é que é mais Japão e a gente é mais Okinawa, então tem umas coisas que mudam. Tipo ela não tem o negócio em cima do fogão, ela tem o butsudán só no quarto dela.

M: então não fala chotô também? Não faz chazinho, nada?

T: nada.

M: ó, salgado que eu paguei no dia da missa, que eu peguei com aquela...

T: com a Noriko ou não?

M: não, não sei quanto que tá um saco agora né, na Rua Cavazi, não abriu uma casa que faz bolo? Logo que vira ali, perto do posto, um pouco mais pra lá do posto, tem uma casa de bolo, vende frango assado, vende salgado, coxinha, paguei R\$75 o cento.

T: R\$75 o cento - por quanto cê vendia?

M: ah, naquela época a gente vendia mais barato né, acho que era 25.

T: R\$25 o cento?

M: é ué, até menos acho que.

T: nossa realmente esse palmito todo vai dar muito risoles.

M: não faz fritura lá?

T: então, nosso fogão não faz porque ainda não tá instalado, tem botijão



mas falta a mangueira, aí o ken comprou a mangueira ontem.

M: ah é japonês?

T: é japonês.

M: seu amigo é japonês?

T: mamãe ficou feliz que eu ia morar com japonês, “tem que morar com japonês, porque eu já morei com gente branca e eles ficavam xingando minha comida, tirava sarro da minha comida”, mas ele é japonês neto de japonês do Japão, então ele fala japonês, já foi pro Japão, sei lá é outra coisa, não é que nem eu que não sei falar nada.

T: ô vovó, ce estudou até que série?

M: quinta, só.

T: é que nem meu irmão falava, já sei ler, já sei fazer conta, num preciso ir pra escola.

M: mas faz falta.

T: faz falta, faz falta. A Bá, eu sei que ela ficou até a... acho que ela não conseguiu fazer colegial, mas acho que até uma sétima série ela ficou e foi fazer curso de cabeleireiro em São Paulo. “Ah e sua vovó?”, por que que cê saiu vovó?

M: pra trabalhar, né.

T: eu imaginei que fosse.

M: tio Chossô que veio estudar em São Paulo, eu e tia Sê ficamo com oji, no sítio.

T: por que que eu te chamo de vovó e não de obá?

M: que?

T: sempre fiquei nessas, sempre chamei a Bá de batian (avó em japonês) e o Di de ditian (avô em japonês), mas você nunca foi obá (avó em uchinaaguchi, idioma de Okinawa). Não sei se foi meu pai que nunca ensinou a falar uchinaaguchi com a gente.

M: é que a vó do seu pai só falava português, o vô também, por isso que a gente não sabe falar. Agora a mãe da tia Satiko, tio Shoi, só falava japonês, né.

T: japonês ou o idioma de Okinawa, cê sabe?

M: de Okinawa mesmo. Tia Satiko falava japonês, eles nasceu no Japão, né.

T: Okinawa ou da ilha mesmo, cê sabe?

M: acho que Okinawa mesmo, não sei, tanta ilha lá.

T: é, um arquipelagozinho.

M: mas da vovozinha foi Japão, Okinawa. Comprou passagem, fez roteiro né, eles só foram assim, não sei, ficou uma semana, diz que.

T: uma semana já foi sucesso. Quando que ela foi pro Japão pra Okinawa, que comprou aquele chapeuzinho sucesso?

M: a vó? Por que a bisa era médium, né.

T: a bisa era yutá (algo como uma xamã okinawana)? Babado!

M: é, nossa o que vinha de gente pra curar, pra ela curar. Ó, vê esse daqui, Tami.

T: ahn, a sanduicheira.

M: é, faz... 40 anos que a bisa morreu?

T: ó, meu pai tem 50 anos.

M: esse daí foi um menino que, até a gente morava lá no Canindé ainda, antes de mudar pra cá, e o menino que tava com meningite

acho, tava no hospital, aí os médico mandaram ele, falaram com os pais né, se quiser vir embora pra morrer em casa, pode levar pra casa, aí pais trouxeram pra casa lá pro Canindé né, pra bisa atender, aí a bisa fez, tirou sangue, sabe? Do pescoço dele assim, tirou umas 3 vezes, olha, ele sarou, casou, tem 3 filho, acho que já é até vô já, e ele que deu essa sanduicheira aí, né.

T: seloco, vovó.

M: aí todo ano ele vinha aí agradecer né, uns anos a gente ganhou esse daí, usa até hoje.

T: orra e usa todo dia, faz um belo dum pão.

M: mas a bisa ganhou tanta coisa, ela não cobrava nada né, ganhava de roupa, bolsa, sapato, nossa, quando ela morreu doei tudo, mas tinha roupa que o guarda roupa tava até caído de tanta coisa que tinha.

T: ô, e onde ceis descolaram essa yutá que colou aqui outro dia? Um dia que eu não tava, sábado eu acho.

M: ela tá vindo aí, ó, o pai do Ander abaixou e falou assim pra mim né, cuida da saúde, dinheiro não é tudo não.

T: saúde memo, esse seu joelho fudido aí.

M: fudido nada, tá bão.

(risos)

M: tio Sei, falei pro tio Sei "é memo viu, nada como ter saúde".

T: tio Sei que sabe.

T: ô, tem outro dia que essayutá vai colar aí? Aquele dia tava trabalhando, nem consegui ver, falei ué, do nada vovó chamou uma yutá, chamou a Dani, chamou todo mundo, minha mãe foi pega de surpresa também, tem algum dia que ela vai colar, porque eu fico aqui.

M: ué, é só chamar ela.

T: me avisa que qualquer coisa eu falto no trabalho que pra coisa religiosa eles tem que dar abono.

M: não, eu chamei porque a Leila chama duas vezes por ano, o negócio da bandeja, sabe.

T: que negócio da bandeja?

M: esse negócio que eu fiz.

T: ah, que eu tirei foto de tudo?

M: chamar pra obasan, chamar pro odisan, né, chamar ancestral. A Leila também é médium. Eu chamo uma ou duas vezes por ano, no final do ano, é bom, né.

T: ah é, foi super no final do ano.

M: começo do ano pra pedir e final do ano pra agradecer.

T: sucesso vovó, então final desse ano vou ficar atenta.

M: tio Sei chama lá, os dois tão muito danado, taloco.

T: muito danado (risos).

M: não é uma coisa é outra, taloco. Tio Sei queria chamar mas o irmão dele não quis. Irmão dele lá, ah não fica mexendo nessas coisas, não.

T: o rolê da fitinha vermelha é só quando é criança, vovó?

M: não, ué, qualquer um pode por. Ou então usar uma figurinha da mão esquerda sabe, de madeira, por assim, no pescoço, no pulso.

T: sucesso.

M: nossa a bisa, não tinha horário, era meia noite, uma hora, duas hora da manhã, ia buscar ela, hein.

T: seloco, vovó.

M: vinha buscar e vinha trazer. O vô num gostava, filho dele não gostava e não acreditava não.

T: filho dela, meu vô?

M: é não, seu bisavô. Ele não gostava não. Que vinha buscar assim, né.

T: bom, ele não impediu né?

M: ele não gostava, ela ia porque ficava mal né, e era a missão dela.

T: sim, sabia que podia ajudar.

M: ele não gostava dessas coisa.

Raspo a panela

T: olhaaaaa!

M: credo, não sobrou nem pra cachorra lambar.

(risos)

M: vai pondo aí na assadeira de 8 em 8.

Conta até oito

T: e agora?

M: agora vira ele.

T: assim?

M: é, põe aí na beirada.

T: assim?

M: não, assim tortinho.

T: e agora vovó?

M: agora põe aí no meio, mais fácil contar quantas fileira tem de 8, conta quanto que tem.

T: dá pra congelar já, né vovó?

M: será que cabe no seu congelador, Tami?

T: deve caber.

M: bota lá, deixa congelar umas 3h, que horas são agora? Aí tira tudo e põe num saquinho, cê tem saquinho lá, né? Vê se cabe, se num cabe vou tirar coisa aqui.

T: deve caber sim, vou levar lá. Ai vovó muito obrigada!



MOCHI

Ingredientes:

- 3 copos (300ml) de arroz japonês
- água
- maisena
- 1/2 xícara de açúcar

Modo de preparo:

1. Deixe o arroz de molho na água por uma noite.
2. Escorra a água, coloque o arroz no liquidificador e adicione o açúcar. Encha de água até o limite do liquidificador. Bata a mistura até virar uma pasta bem líquida.
3. Numa panela de mochi, coloque a pasta em cima da grade com um pano e deixe cozinhar em fogo alto por 10 minutos.
4. Tire a massa e deixe esfriar. Espalhe maisena na mesa e estique a massa. Jogue maisena em cima da massa esticada.
5. Passe maisena no bocal de um copo, com ele corte a massa. Junte os filetes que sobrarem e cozinhe para fazer outra massa e cortá-la novamente.
6. Sirva ou congele para poder guardar.



MOCHI

INGREDIENTES

- 3 copos (300ml) de arroz japonês
- água
- maisena
- 1/2 xícara de açúcar

MODO DE PREPARO

1. Deixe o arroz de molho na água por uma noite.
2. Escorra a água, coloque o arroz no liquidificador e adicione o açúcar. Encha de água até o limite do liquidificador. Bata a mistura até virar uma pasta bem líquida.
3. Numa panela de mochi, coloque a pasta em cima da grade com um pano e deixe cozinhar em fogo alto por 10 minutos.
4. Tire a massa e deixe esfriar. Espalhe maisena na mesa e estique a massa. Jogue maisena em cima da massa esticada.
5. Passe maisena no bocal de um copo, com ele corte a massa. Junte os filetes que sobraem e cozinhe para fazer outra massa e cortá-la novamente.
6. Sirva ou congele para poder guardar.

Mestre Alcides de Lima Tserewaptu: educação, capoeira, tradição oral e racismo

Anna Beatriz Gomes Hudler

Fernanda Barbosa da Silva

Leticia Cescon da Rosa¹

EM FESTA DE INHAMBU, JACU VAI, SIM!

“Meu pai falava assim [...]: ‘em festa de inhambu, jacu não vai’ (pausa). Sabe o que é inhambu? Cês sabem? Nem jacu, né? Inhambu é um pássaro claro; jacu é um pássaro bem pretinho”, relembra Mestre Alcides de Lima enquanto contava sobre sua história em certo momento de nossa entrevista. Tal entrevista foi realizada no dia 30 de maio de 2020, por meio de uma pesquisa em grupo mediada pela professora Sumaya Mattar, dentro da disciplina *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, que ocorreu durante os primeiros meses da quarentena, em virtude da pandemia do vírus COVID-19 no Brasil. Tanto a pesquisa quanto a entrevista tiveram como base estudos sobre a história da cultura oral africana e afro-indígena-brasileira, sobre decolonialismo, críticas sobre o atual sistema educacional e outros textos.

A festa da qual supostamente jacus não deveriam participar era qualquer lugar onde houvesse inhambus, mais em específico no relato de Mestre Alcides, a escola - lugar onde havia uma maioria esmagadora de crianças brancas. Mas, ao contrário do que mandava o provérbio proferido por seu pai e provavelmente ensinado por seu

1. Estudantes de Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

avô, que viveu quando a escravidão era uma prática legal no Brasil, Mestre Alcides continuou seus estudos, compreendendo aos poucos essa realidade e superando inúmeras adversidades, como as longas caminhadas diárias até a instituição de ensino (situada a 12km de distância de onde morava).

Hoje, formado em Educação Física e em Pedagogia, foi técnico de apoio, ensino e pesquisa no Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo e, além disso, é um dos idealizadores e coordenadores do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (CEACA). No entanto, infelizmente, o provérbio escutado na infância de Mestre Alcides se mostra parte de uma realidade ainda bem concreta nos dias atuais, uma vez que a trajetória escolar e, conseqüentemente, social, econômica e política de crianças e jovens negros continua regida por palavras como essas, ensinadas direta ou indiretamente, todavia, não apenas por seus familiares, mas pela própria instituição educacional que frequentam.

Como mostra a pedagoga e letróloga Eliane Cavalleiro (2005) em seu artigo "Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo", a taxa de analfabetismo, em 1999, da população negra era 15,5% maior do que a da população branca, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Vinte anos depois, segundo os dados do mesmo órgão na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Educação 2019, evidenciou-se que mais de 10 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio naquele ano e que, deste número, 70% são pretos ou pardos (ESTADÃO, 2020). Outra pesquisa, feita pela Unicef em 2018, baseada nos dados do Censo da Educação Básica de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostra que, dos 2,6 milhões de estudantes de Ensino Fundamental ou Médio da rede pública (municipal e estadual) reprovados no ano de 2018, quase metade (48,41%) era composta por pretos ou pardos, uma grande

discrepância em relação aos dados dos alunos brancos, cujo número é duas vezes menor (G1, 2019).

Tais resultados são em sua maioria consequências de múltiplos fatores como vulnerabilidade social, econômica e por conta do racismo estrutural – que nas escolas se estampa através de relações discriminatórias e preconceituosas, tanto de professores e educadores para alunos, quanto de alunos para alunos; currículo escolar e materiais didáticos que excluem ou abordam pejorativamente pessoas negras, atribuindo-lhes papéis degradantes ou de desprestígio social; menores oportunidades de estudo, muitas vezes devido à referida vulnerabilidade social e econômica, entre outros, responsáveis também pelo constante sentimento de inferioridade, pela autorrejeição, pela sensação de não pertencimento ao local de ensino e pela baixa autoestima percebidas na população negra (CAVALLEIRO, 2005) e, por outro lado, pela consolidação de uma falsa percepção de superioridade branca e pela cristalização e formação de práticas e mentalidades racistas.

Mesmo sendo necessária, a escola ou a educação formal não foi e nem é a panaceia para os negros brasileiros. Logo a militância e os intelectuais negros descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. Historicamente, o sistema de ensino brasileiro pregou, e ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo [...]. ²A educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses.

Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no

2. Bibliografia base para os conceitos referenciados na citação:

NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

SILVA, Ana Célia da. A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e Preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1a grau nível 1. Dissertação de mestrado apresentada na FAGED/UFBA, Salvador, 1988.

sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (SANTOS, 2005, p.23)

Embora ao longo dos anos as perspectivas tenham melhorado – porém com a realidade continuando bastante devastadora –, tais cenários estampados pelas estatísticas poderiam ser otimizados se diversas ações nos mais variados âmbitos da sociedade tivessem sido tomadas, uma delas sendo a aplicação mais efetiva da Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira nos Ensinos Fundamental e Médio, e posterior Lei Federal 11.645/08, que inclui no currículo escolar nacional o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena, com a qualificação de professores e condições adequadas para suas implementações, abrindo portas para os maiores detentores do saber de tais culturas: os mestres griôs.

Griô ou Mestre(a) é todo(a) cidadão(ã) que se reconheça e seja reconhecido(a) pela sua própria comunidade como herdeiro(a) dos saberes e fazeres da tradição oral e que, através do poder da palavra, da oralidade, da corporeidade e da vivência, dialoga, aprende, ensina e torna-se a memória viva e afetiva da tradição oral, transmitindo saberes e fazeres de geração em geração, garantindo a ancestralidade e identidade do seu povo. A tradição oral tem sua própria pedagogia, política e economia de criação, produção cultural e transmissão de geração em geração. (GRÃOS DE LUZ GRIÔ, 2020)

Mestre Alcides conta que mestres griôs, como ele, geralmente não têm formação superior – trata-se, na verdade, de uma questão de origem, não de um curso ou ensino formal – e justamente por esse motivo são impedidos de ensinar em escolas, o que reforça a

equivocada ideia de que a educação formal é mais confiável do que a tradição oral.

A tradição oral que é uma formação extremamente rica em conhecimentos e aprendizagens diversos por adotar métodos diferentes do padrão acadêmico a que estamos acostumados, é vista como uma pedagogia sem fundamentos. Por exemplo, enquanto a educação formal separa os alunos em seus respectivos grupos por suas faixas etárias com o intuito de achatar diferenças e valorizar um ensino mais impessoal e mecânico, a tradição oral ressalta essas diferenças através do resgate da ancestralidade, da oralidade – capacidade de ouvir, interpretar e contar histórias através da fala – e da narração de histórias, compondo uma multiplicidade de conhecimentos também pela corporeidade e pelo trabalho com a dança e a música.

O corpo é considerado, por excelência, um instrumento de saber dentro dessa tradição. Para ilustrar essa fala, Mestre Alcides conta sobre seu projeto “Minha História”, realizado entre 1993 e 1994 com cerca de quarenta crianças da comunidade São Remo, vizinha ao campus Butantã da Universidade de São Paulo (USP). Muitas daquelas crianças, hoje adultos com idades entre 36 e 37 anos, trabalham na área da educação.

Trabalhava em grupo, [...] escolhia uma temática por anos, estudava essa temática, fazia um roteiro, ensaiava o tipo de dança, todas as encenações, bem fiel àquela temática [...]. Você tá ampliando seu conhecimento dentro disso, porque você tá estudando, tá pesquisando e tá marcando no corpo. Então, a melhor forma que eu acho de aprendizagem não é ficar sentado, só lendo [...]. O corpo da gente, ele absorve o saber [...], ele ouve, ele enxerga, ele fala [...]. E tem outra coisa muito importante. [...] a nossa educação [formal] separa tudo por gavetinha. ‘Ah, uma criança de 10 anos [...] não pode participar da mesma dinâmica [da criança] de 9. E nas culturas tradicionais você mistura todo mundo e todo mundo aprende [...] e aprende a respeitar também essa questão da idade e do saber [...]. As pessoas não enxergam essa coisa, tem que separar grupinho. Isso é matar a cultura, é matar a pessoa,

porque aí a pessoa não [se] encaixa em grupo nenhum. (LIMA, 2020)

A questão central dessa discussão não se trata da necessidade de excluir uma metodologia de educação em função da outra, mas sim de criar um diálogo construtivo e respeitoso entre ambas, visando uma formação mais íntegra e diversificada das crianças e jovens, preocupando-se com suas raízes, com a arte, com a cultura, com a sociedade. Expandir o olhar para além do método “criança aprende, adulto ensina”, empregado em massa atualmente, que parece partir do princípio de que os estudantes são como caixas vazias capazes apenas de armazenar o conhecimento passado pelo professor.

Esse diálogo é justamente o que Mestre Alcides, junto aos demais colaboradores, defende e aplica na EMEF Desembargador Amorim Lima, escola pública da zona oeste de São Paulo. O projeto CEACA faz parte da proposta pedagógica da escola, que busca “a pluralidade como meio transformador e formador de cidadãos autônomos e participativos da sociedade”, considerando “a educação como bem comum para todos assim como a cultura popular, já que as entendemos como elementos construídos e ressignificados pelo povo” (CEACA, 2020). A proposta afirma ainda ser a função da escola:

A formação de cidadãos com autonomia, transmissão de conhecimentos culturalmente construídos e preparação para o trabalho e para a vida.

Consideramos a capoeira e as demais danças tradicionais como elementos da cultura popular brasileira e como tais, com características próprias que as constituem e que são fundamentais para a formação de identidade de um povo, desta forma na escola buscamos levantar os elementos que fazem com que os educandos e educadores se identifiquem com essas manifestações.

Desta forma, em conjunto com a escola formamos uma atitude de respeito para com as diferenças culturais, raciais, de credo e quaisquer outras, de todos e para com todos. A convicção

de que cada aluno é único pode e deve permanentemente construir e exercer sua identidade no seio de um coletivo que não a mitigue ou a aplaque. (CEACA, 2020)

No entanto, com o intuito de que mais projetos semelhantes ao do CEACA possam nascer com maior facilidade e para que haja mais escolas com propostas pedagógicas semelhantes à da EMEF Desembargador Amorim Lima, e para que a Lei 11.645/08 se torne eficaz em sua plenitude, trazendo meios de estruturar os currículos escolares e preparar os educadores para que sejam ensinadas a história e cultura dos povos formadores da nossa nação (o afro-brasileiro e o indígena) de forma íntegra e profunda, é necessário estabelecer uma condição de equivalência entre a formação griô e a formação superior, não exigindo dos mestres da tradição oral um diploma universitário que valide seu conhecimento, como o próprio Mestre Alcides afirma:

Tem que ter verba pra pagar os mestres da tradição oral [...] e contratar do mesmo jeito que se contrata um professor da rede pública. Aí sim. Não exigir formação universitária. Eu tenho formação universitária, mas não é porque eu tenho que eu acho que todo mestre tem que ter, não. Equivaler isso ao saber formal [...]. Aí sim, aí sim! (LIMA, 2020)

Certamente, construir uma realidade como essa ajudaria a mitigar o racismo embutido em nossa sociedade, alavancando a vida de milhões, dando-lhes o que nunca deveria sequer ter sido cogitado ser tirado: uma vida digna, com direitos e oportunidades iguais, contradizendo o provérbio que marcou a vida de Mestre Alcides e inúmeros outros, exclamando com força: em festa de inhambu, jacu vai sim!

Para Mestre Alcides, o principal aprendizado da capoeira é a integração numa roda onde todos são iguais. “Eu, como negro, antes da capoeira, chegava num lugar: se tivesse um preto, eu entrava, se não tivesse, não entrava [...]. Hoje, eu não tenho mais medo”. Ele diz que muitas das pessoas racistas e preconceituosas nunca tiveram a

oportunidade de estar em outro meio – “e que na capoeira, nós somos uma pessoa só” (LIMA, 2020).

MESTRE ALCIDES DE LIMA TSEREWAPTU

Alcides de Lima carrega o nome Tserewaptu, de origem Xavante. Apesar de não ser parte da tribo, seu sobrenome foi recebido num ritual de batismo de forma honorífica. Mestre de capoeira e mestre griô, nasceu em 1948 em Estrela do Sul - MG, embora no registro conste o ano de 1947. Ele vem de uma família da tradição do congado Catupé Cacundê, da qual conta, entre outros aspectos, sobre suas lembranças do batuque e das danças que via e ouvia na infância. Posteriormente, descobriria que a tradição está muito ligada à capoeira.

Por volta dos 13 anos foi para Goiás, mudando-se para São Paulo em 1967 aos 19 anos, onde trabalhou em construções civis e morou nos cortiços da Bela Vista e da Liberdade. Foi em um desses cortiços que soube por um conhecido de uma vaga de emprego na Universidade de São Paulo. Na USP, teve seu primeiro contato com a capoeira ao acaso, em 1969, quando viu o grupo de Mestre Eli Pimenta no chamado Aquário (antiga piscina do atual Conjunto Residencial da USP, então chamado ISSU) e foi convidado para participar. Nunca mais abandonou a prática depois desse encontro. A partir de então passou a estudar muito sobre a capoeira - sua origem, o que ela representa, sua história, a relação com a quebra das correntes da escravidão e a devolução da autoestima aos negros e negras, reprimida por esse processo desumano: a estruturação de uma sociedade escravocrata, cujas raízes se apresentam tão calcificadas e se alastraram até os dias atuais.

Na década de 1970, passou a dar aulas de capoeira e ganhou o título de mestre em 1980, que foi oficializado somente no ano de 1995. Segundo Mestre Alcides, a capoeira veio para preencher um

vazio cultural que estava sentindo na mudança para essa cidade metropolitana, tão diferente de sua terra natal.

Em 1988, junto ao Mestre Dorival dos Santos, elaborou o Estatuto Social do Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira (CEACA), cuja fundação foi nesse mesmo ano, com um projeto denominado “Expresse-se com Consciência - Faça Capoeira”, objetivando a filosofia da “busca da participação e a integração do indivíduo às artes em geral [...] [e também na educação formal], com desenvolvimento de suas habilidades e aptidões, tendo como fio condutor deste desenvolvimento a cultura afro-brasileira e em específico a capoeira” (CEACA, 2020). No entanto, o CEACA já existia anos antes de ser formalizado; “Na tradição oral, tudo que tá escrito, primeiro foi feito. [...] Quando eu escrevi o projeto [do CEACA], a gente já tava fazendo” (LIMA, 2020). Assim, desde a década de 1990, por Mestre Alcides de Lima e por Dorival dos Santos, a capoeira tem sido levada às escolas públicas e a vários lugares do Brasil e do mundo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, D.; HONORATO, L. Mais de 10 mi de jovens de 14 a 29 anos não concluíram o ensino médio; 70% deles são pretos ou pardos.

O Estado de S. Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em:

<<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral.mais-de-10-milhoes-de-jovens-de-14-a-29-anos-nao-concluíram-ensino-medio-70-deles-pretos-ou-pardos,70003364242>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BÁ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZEBRO, J. (Coord.). Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da **História da África. História da África I: metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

BATTISTELLA, Roberta Navas. **O saber espiralado: a história de Mestre Alcides de Lima Tserewaptu e a proposta por uma Produção Partilhada do Conhecimento**. 2018. 264p. Dissertação de Mestrado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 65-104.

EDUCAÇÃO, CAPOEIRA E TRADIÇÃO ORAL – entrevista com Mestre Alcides. In: YouTube. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6HPtDeeqCbo&t=2577s>>. Acesso em: 23, 24 jul. 2020.

HISTÓRICO. **CEACA** | Centro de Estudos e Aplicação da Capoeira - “**Expresse-se com Consciência - Faça Capoeira!**”. Disponível em: <<https://capoeiraceaca.wordpress.com/institucional/historico/>>. Acesso em: 22 jul de 2020.

MORENO, A. Número de alunos negros reprovados nas escolas do Brasil é duas vezes maior que o de brancos, diz Unicef. **G1**, 31 out. 2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/10/31/alunos-pretos-representam-39percent-do-total-das-matriculas-e-58percent-do-total-de-reprovados-diz-unicef.ghtml>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

TERMO Griô: Conceito, História, Tradição e Reinvenção. **GRÃOS de Luz e Griô**. Disponível em: <<http://graosdeluzegrio.org.br/acao-grio-nacional/o-que-e-grio/>>. Acesso em: 22 de jul. 2020.

Religião e negritude: apontamentos da entrevista realizada com Wellington Santos da Silva¹

Nícolas Waldhelm Pereira Leal²

INTRODUÇÃO

É um alívio encontrar com quem conversar livremente num ambiente inicialmente hostil. Ter encontrado o Wellington logo após realizar a mudança para uma gigante e desconhecida cidade como São Paulo, quando o medo e a solidão se misturavam a uma gostosa adrenalina, me deu certa paz. Logo em nossa primeira conversa, na qual ele me explicou um pouco sobre sua tese de doutorado, à época ainda em redação, percebi que compartilhávamos valores e visões de mundo semelhantes, que nos entendíamos bem, que havia ali um potencial amizade.

Vindo do interior paulista, ele também escolheu desbravar São Paulo e a USP. Todavia, para ele, como me disse após a entrevista, o curso superior não era o “andamento natural da vida”, mas um passo inédito: o entrevistado faz parte da primeira geração de sua família a entrar numa Universidade.

Além de se dedicar à vida acadêmica, Wellington ainda utiliza o tempo para fazer o que também ama: cantar. Ele nasceu e cresceu dentro de uma igreja pentecostal e, em São Paulo, frequentou uma igreja presbiteriana. Nesses espaços, a música se constitui como uma peça fundamental. Ele contribuía com as igrejas por meio de seu dom artístico.

1. Wellington Santos da Silva tem 31 anos, é nascido em Jacareí-SP e, na data da entrevista (25/10/2018) era doutorando. Com a defesa da tese “A Língua Geral de Mina e a História Linguística do Ciclo do Ouro: um capítulo da história dos contatos no Brasil”, hoje é doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo, onde também realizou seu mestrado e graduação. Cristão por nascimento, também é artista e dedica-se ao canto.

2. Estudante da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

Sua relação com a religião, todavia, não é livre de crises. Com o tempo, o entrevistado, que é um homem negro, desenvolveu uma visão crítica em relação à maneira como a religião evangélica trata o povo e a cultura negra.

A proposta da entrevista com o Wellington se deu, dessa forma, visando a compreender a construção, por meio da oralidade, de sua história, relacionando-a à música, à sua etnia e à religião.

ENTREVISTA

Inicialmente, os resultados obtidos com a entrevista, realizada no dia 25 de outubro de 2018, seriam expostos de forma a acompanhar o andamento do texto transcrito. Todavia, por conta do fluxo de ideias próprio à oralidade, esse modelo de exposição mostrou-se inadequado. Dessa forma, o conteúdo da entrevista foi exposto por meio da estruturação em tópicos, de forma a proporcionar maior clareza e sistematicidade. Além disso, naturalmente, a entrevista acabou por se dividir em macro blocos, tornando essa estruturação ainda mais viável.

Na exposição, como forma de dar maior fluidez e clareza ao texto, o modelo de transcrição adotado foi o editado, retirando-se, portanto, as marcas de oralidade.

COMO A MUSICALIDADE FOI CONSTRUÍDA EM WELLINGTON?

Religião evangélica

Iniciei a entrevista perguntando ao Wellington como foi desenvolvido o interesse dele pela música e pelo canto, e lhe pedi que, se possível, descrevesse episódios de sua infância que o lembrassem disso. A Igreja Assembleia de Deus, da qual fez parte até a vinda para São Paulo, foi a primeira instituição recordada.

Eu não sei... acho que quando me dei por mim, eu já estava cantando, porque as igrejas evangélicas são muito musicais, a grande maioria delas. Então a igreja na qual eu cresci tinha grupos de crianças, adolescentes, jovens, e assim por diante. Assim que eu me dei por mim, eu já estava no grupo das crianças, cantando. (informação verbal)

Foi por meio da Assembleia que o entrevistado aprendeu as primeiras técnicas vocais. Todavia, até a vinda à USP, ele não havia tido aulas de técnica vocal propriamente ditas. Apesar de lá ter iniciado o desenvolvimento de seu talento, devido aos recursos escassos da igreja, não havia maior aprofundamento no ensino técnico.

Até tem gente que me pergunta se eu já fiz aulas de canto. Eu nunca fiz. Na verdade, eu fiz um semestre de técnica vocal aqui no coral da USP, mas eu já estava com 18, 19 anos. Antes, eu nunca havia feito aula de canto. Porque na igreja, pelo menos na igreja na qual eu cresci, havia poucos recursos financeiros, então não tinha um professor. Nessas igrejas, todas as pessoas cantam... as desafinadas, as afinadas... é uma coisa comum, porque faz parte da liturgia. Lá, por exemplo, não tinha um trabalho voltado para a qualidade vocal. Esse trabalho, digamos assim, em dinâmicas. Então todo mundo canta forte sempre, sabe? (informação verbal)

Foi apenas quando ele, incentivado por sua mãe a praticar algum instrumento, fez aulas de violino, que aprendeu um pouco mais de teoria musical, como ler partitura: "Aí eu fiz aulas de música, aprendi a ler partitura, mas era uma aula de instrumento, não de canto." (informação verbal)

Para além da questão sobre a qualidade técnica do ensino musical recebido ao longo de sua infância, Wellington também resgata episódios dessa época que retratam sua íntima relação com a música, interseccionada com a religião. Quando perguntado sobre o porquê de escolher o violino, após ser incentivado a aprender a tocar um instrumento, ele responde o seguinte:

Quando eu era pequeno, eu e minha irmã... a gente brincava de que estava fazendo cultinho. E a gente brincava tocando as coisas. Ela pegava uma vassoura e posicionava como se fosse um violão, ou uma guitarra. E eu, curiosamente, pegava aquelas tábuas de madeira, pegava um garfo e simulava um violino. (informação verbal)

Essa íntima relação com a música e a religião também é expressa pela escolha do entrevistado quando lhe pedi para que levasse um objeto que fosse o mais próximo de sintetizar e explicar sua relação com a arte. Ele levou a Harpa Cristã, o hinário da Assembleia de Deus.

Eu escolhi o Hinário, porque eu sempre gostei desse momento. Sempre foi tradicional na liturgia. Na primeira parte do culto, a gente cantava três hinos do Hinário. E eu já saí dessa igreja faz muito tempo, mas essas músicas ainda continuam muito frescas na minha memória. Eu as canto muitas vezes em casa e gosto muito delas. Então é uma coisa que ficou marcada pra mim. Engraçado que quando eu vim pra São Paulo, eu ainda era de igreja pentecostal. Continuei indo aqui em pentecostal e escolhi ir em uma que era longíssima da minha casa, justamente por causa da música. Porque eu gostava muito do coral, da banda, da orquestra de lá, e eu sempre falava: "lá eles tocam certinho a Harpa", que é esse hinário. (informação verbal)

São Paulo e a USP

Com a vinda a São Paulo, o conhecimento musical do Wellington se expandiu muito. Não só quanto à teoria e à técnica, mas também quanto à quantidade de estilos musicais escutados. O ambiente dele, religioso, dificultava seu acesso a músicas que não fossem cristãs – vistas, no meio evangélico, como "mundanas".

Uma coisa que aconteceu entrando na universidade também foi me abrir pra música popular brasileira, que eu não ouvia, porque como eu era de igreja, tinha aquela coisa de que quem era da igreja não podia ouvir "música do mundo", assim, entre aspas. Então eu me acostumei a ouvir os hinos e as músicas eruditas, que não tinham letras. (informação verbal)

As músicas eruditas, dessa forma, eram uma das poucas oportunidades de o entrevistado ter contato com músicas não religiosas. O óbice ao acesso a outros estilos musicais, portanto, influenciou sua construção musical de forma a desenvolver nele o interesse pelo estilo “clássico”, o que era incomum entre sua família e amigos, como relatado por ele mesmo ao comentar sua felicidade ao descobrir a Rádio Cultura FM.

Você não imagina a alegria que eu senti quando eu descobri a Rádio Cultura FM, por exemplo. Porque na época, lá em Jacareí, eu não tinha recursos, não tinha celular, nada dessas coisas. E aí eu gostava muito de coral, e um dia uma senhora da igreja falou pra minha mãe “tem uma rádio que toca Coral o dia inteiro”. Aí a minha mãe falou: “a irmã Sebastiana falou que tem uma rádio que toca coral o dia inteiro”, e eu fiquei procurando, procurando, até que eu achei a Rádio Cultura FM. Nossa, eu ouvia sempre, sabe? Eu ficava fazendo tudo ao som da Rádio. E, às vezes, quando eu colocava em casa, minha mãe me falava “aí, que música triste”. Meus irmãos não gostavam também, ficavam implicando. A gente é muito diferente em gosto musical. Na verdade, em tudo. Em termos de arte, eu sou muito diferente da minha família, inclusive dos meus amigos, em geral. (informação verbal)

A experiência universitária permitiu que o Wellington refletisse sobre diversas questões de sua vida pessoal e, assim, ampliasse as possibilidades de estilos musicais a serem escutados.

E aí quando eu vim pra universidade que eu comecei a me desvencilhar de muita coisa, ressignificar muita coisa. Eu passei a ouvir outros tipos de música, também, e descobri joias da música popular, que eu amo hoje, como, por exemplo, a família Caymmi, Tim Maia, essas coisas que são lindíssimas. (informação verbal)

Foi por meio da participação em coros na USP e num coral profissional cristão que o entrevistado pôde receber uma formação musical mais técnica.

Cantando no Coralusp, com pessoas profissionais mesmo, da música, no Coral Comunicantus, que é dirigido pelo professor Marco Antônio Silva... são pessoas muito gabaritadas na área do Canto. E agora, por exemplo, no G. C., eu sou orientado. Nós, cantores do G. C., somos liderados pelo Paulo Roberto Cerqueira, que é um dos tenores do coral da OSESP. Então são profissionais. A orientação, a formação, são muito mais refinadas. (informação verbal)

O ambiente familiar

A família do entrevistado também foi citada por ele, para explicar o desenvolvimento de seu interesse por música: “Uma coisa que eu acho importante e que eu não mencionei é que minha casa também sempre foi muito permeada por música.” (informação verbal).

Ao explicar a influência do ambiente doméstico, Wellington traz à memória lembranças de sua infância que, inclusive, fizeram com que ficasse emocionado, como quando se recordou de, ao se aproximar do Natal, a mãe dele escutar discos natalinos.

Minha mãe tinha muitos discos de vinil. Até hoje a gente tem muitos discos de vinil. Então a minha infância sempre marcada por ouvir esses discos... assim, até lembrando que... quando chegava, por exemplo, época de Natal, a minha mãe sempre colocava aqueles discos de... desculpa... (o entrevistado se emociona, começa um tímido choro) de músicas de Natal. Era o mês inteiro ouvindo aquelas músicas. (informação verbal)

Outra memória recordada é a de, dominicalmente, o pai dele assistir ao programa “Roberto Carlos Especial”.

Ele, todo domingo, ouvia o programa “Roberto Carlos Especial” (risos) que passava todas as músicas de Roberto Carlos. Todo domingo de manhã. E ele cantava também. Cantava meio desafinado, na verdade (risos). Então sempre foi muito musical meu ambiente doméstico.

A música em duas diferentes vertentes da religião evangélica

Um interessante assunto discutido durante a entrevista foi sobre a construção da música nas igrejas pentecostais e presbiterianas, duas diferentes vertentes da religião evangélica, ambas presentes na vida do entrevistado: o pentecostalismo durante sua infância e juventude e o presbiterianismo a partir do mestrado. A igreja que frequentava em sua cidade natal, como mencionado acima, possuía recursos escassos, era uma “igreja de bairro”. Dessa forma, o momento musical possuía poucos instrumentos. Em uma situação um pouco melhor estava a Igreja Sede, que contava com banda marcial.

Em termos de instrumento [na Assembleia que ele frequentava na infância], tinha os básicos, como violão. Na Igreja Sede, tinha banda. Naquela época, não era orquestra, era banda marcial, só com instrumentos de sopro e percussão. E, muitas vezes, quando era pequeno, tinha culto ao ar livre. Eram cultos na rua, no meu bairro, então a sede dessa igreja tinha um caminhão. Ela levava o caminhão e o caminhão servia de púlpito. E a Banda sempre ia pra tocar nesses cultos. Eu me encantava com aquilo. (informação verbal)

A situação econômica da igreja influenciava na execução das músicas durante os cultos, que se dava com certo amadorismo. “Porque na igreja que eu ia desde quando pequeno, tudo é muito amador. Então as pessoas tocam de ouvido”. (informação verbal)

A correlação entre a execução de músicas e a condição econômica tornou-se mais evidente quando Wellington veio para São Paulo e observou que, diferentemente de sua cidade natal, as igrejas de bairro, na capital paulista, contam com um próprio corpo de músicos.

Ela [igreja de bairro] tem grupos musicais desde a infância até a velhice, que aglutinam esses membros da igreja em torno da música. Em Jacareí, geralmente, só as igrejas do centro têm orquestra. Tem algumas igrejas de bairro que têm também. Mas aqui em São Paulo, por exemplo, qualquer igreja de bairro tem a sua orquestra, tem o seu corpo de músicos. (informação verbal)

Além das diferenças doutrinárias existentes entre o pentecostalismo e o presbiterianismo, também há diferenças quanto à execução da música, a começar pelos instrumentos utilizados. O entrevistado observa que, nas igrejas tradicionais (onde se insere a igreja presbiteriana), há maior presença do piano e do órgão, enquanto nas pentecostais, se fazem mais presentes as chamadas “orquestras”. Para ele, o fator econômico novamente é um dos responsáveis por essa diferença, sedimentada ao longo da formação histórica dessas igrejas.

Nas igrejas históricas, um pouco assim, tradicionais, eu percebo que a música é feita de uma maneira um pouco mais diferente. Geralmente ela é mais ancorada no órgão e no piano. Inclusive, uma vez eu fui a uma festa de aniversário do coral da Igreja Assembleia de Deus de Osasco, e, nos discursos, a moça que estava narrando salientava essa diferença, porque as igrejas pentecostais em geral, são compostas por pessoas de renda um pouco menor. As igrejas tradicionais... quer dizer, isso tem mudado muito, porque as classes sociais não são muito estanques, né? Há mudanças, também, não são fixas, mas, em geral, as igrejas pentecostais se situam em bairros mais periféricos, então ela tem, como membros, pessoas mais periféricas, assalariadas, trabalhadores braçais. Isso no passado ainda mais. E nas igrejas históricas, geralmente as pessoas têm formação universitária, têm uma condição socioeconômica um pouco superior. E aí, nesse discurso, essa moça pontuava que à época da fundação desse coral, que estava aniversariando, um órgão, um piano era um instrumento muito caro para uma igreja arcar. Então eles não tinham condições de ter um órgão, de ter um piano, mas eles tinham instrumentos de sopro, que eram mais baratos. Então daí que vem essa tradição. A música, nas igrejas pentecostais, era feita com os instrumentos que estavam mais acessíveis àqueles indivíduos, até porque, você sabe, embora seja caro também um sax, um trombone, um clarinete, ou mesmo um violino, é muito mais barato que um piano, muito mais barato que um órgão. (informação verbal)

Além da questão econômica, a diferença entre as músicas, segundo o entrevistado, dá-se também pelo fato de as igrejas

pentecostais darem maior ênfase aos chamados “dons do Espírito Santo” (como o dom de “falar em línguas”, por exemplo), fazendo com que as músicas por elas executadas tenham a função de despertar no fiel reações emotivas.

Também uma diferença nas igrejas pentecostais das igrejas históricas é porque as letras de muitas músicas das igrejas pentecostais, por terem essa questão de serem pentecostais e acreditarem em dons espirituais, tentam provocar essas reações, dos dons. Então as letras remetem a essas coisas. Nas igrejas históricas, as letras, até onde eu vejo, pelo menos nos hinários, são letras... mais profundas, com uma poesia mais refinada. Até têm palavras que a gente nunca ouviu (risos). (informação verbal)

Já as igrejas presbiterianas, geralmente, utilizam em maior quantidade, nos momentos de louvor, os hinos, que também se fazem presentes nas igrejas pentecostais. Como visto anteriormente, os hinos exerceram, e ainda exercem, influência tal na musicalidade do entrevistado, uma vez que o Hinário foi escolhido como objeto mais próximo de sintetizar sua relação com a arte.

Os hinos, em geral, te levam à reflexão, a pensar “o que que eu estou cantando”. Essa mensagem é tão profunda, e ela deve fazer tal coisa na minha vida, tal efeito. Não é aquela coisa do superficial, do momento. Às vezes, tem hinos que você escuta a semana toda, com aquela mensagem dentro de você. E muitas vezes esses hinos vêm, essas mensagens vêm em momentos difíceis, em momentos de alegria, em momentos que te levam a pensar. Não é aquela coisa que busca o superficial, o momentâneo. Os hinos foram escritos há muito tempo... num tempo no qual a igreja ainda conservava muitos valores, que hoje, muitas vezes, não conserva. E muitos hinos, inclusive, são traduções. Muitos hinos têm centenas de anos, então têm mensagens ali atemporais, mensagens que estavam buscando resgatar aqueles valores mais profundos. (informação verbal)

Evangélicos e eleições

A entrevista com o Wellington foi realizada três dias antes do segundo turno das eleições presidenciais de 2018, durante uma acirrada polarização política. O assunto das eleições veio à tona na entrevista, após eu pedir ao entrevistado para que comentasse acerca do massivo apoio evangélico à candidatura de Jair Bolsonaro (até então, do PSL).

Segundo pesquisa do Instituto Datafolha³, realizada nos dias 24 e 25 de outubro de 2018, 59% dos evangélicos votariam no ex-militar e 26% votariam em Fernando Haddad (PT) - uma diferença de 33 pontos percentuais. Dos votos totais, Bolsonaro tinha 48%; Haddad, 38% - diferença de 10 pontos percentuais. Ainda conforme a pesquisa, a religião evangélica era, de longe, o terreno no qual o então candidato do PSL possuía maior vantagem.

No entanto, entre os evangélicos há forte presença de pretos e pardos. Segundo o pesquisador Marco Davi de Oliveira⁴, o pentecostalismo, uma das maiores vertentes evangélicas em número de fiéis, é a religião mais negra do Brasil. Desses dados, porém, não seria possível afirmar que o evangélico negro elegeu Bolsonaro: essa conclusão não encontra sustentação visto que não havia filtro nas pesquisas eleitorais que interseccionasse raça e religião.

Todavia, ao analisar o cenário de massivo apoio ao bolsonarismo entre os evangélicos, Wellington trouxe uma interessante reflexão, que escutou em um evento da Frente de Evangélicos pelo Estado de Direito, realizada por uma jornalista negra e evangélica.

3. Datafolha de 25 de outubro para presidente por sexo, idade, escolaridade, renda, região, religião e orientação sexual. **G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/26/datafolha-de-25-de-outubro-para-presidente-por-sexo-idade-escolaridade-renda-regiao-religiao-e-orientacao-sexual.ghtml>>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

4. OLIVEIRA, Marco Davi. **A religião mais negra do Brasil**. São Paulo: Mundo Cristão, 2004.

É uma frente evangélica. Com pastores, líderes evangélicos, que são contrários a essa ala ultraconservadora. Porque você ser cristão não significa você ser conservador nesse nível que a gente tem visto. E lá [no evento], uma das integrantes da Frente, eu não lembro o nome dela agora, mas ela é uma jornalista negra, e evangélica de nascimento, como eu por exemplo. E ela falou uma coisa muito interessante: que o evangélico brasileiro, pensando no ponto de vista macro, é majoritariamente composto por mulheres, negras e pobres. E eu tenho uma experiência familiar e conheço muita gente que tem essa experiência, que só a mulher na família é evangélica, o marido não é. Então [a maioria dos evangélicos] é composta por mulheres, em geral, negras e pobres. Em contrapartida, a liderança dessas igrejas é composta majoritariamente por homens brancos e ricos. (informação verbal)

Ao trazer a reflexão sobre as diferenças de quem, majoritariamente, compõe o corpo de membros e sobre quem compõe o corpo da liderança, o entrevistado questiona os interesses dessas lideranças com a vitória de Bolsonaro, ex-militar que atraiu o público evangélico por conta de seu forte discurso moralista.

E você sabe que o Bolsonaro tem feito um discurso muito forte, um discurso moralista muito forte, e que engoda os cristãos. E essas lideranças são muito mal-intencionadas. Não é à toa que eles colocaram filhos, netos de pastores na política. Essas pessoas sobrevivem com o quê? Com o dinheiro dos outros. Eles enriquecem com o dinheiro alheio. Eu, por exemplo, não acredito no cristianismo de um pastor como Silas Malafaia, como o de tantos outros que têm uma vida de luxo, de extravagância, enquanto os membros de suas igrejas, muitas vezes, não têm uma cesta básica. (informação verbal)

Em seguida, o entrevistado reforça seu raciocínio, comentando sobre a força das lideranças evangélicas entre seus membros, e revela que, muitas vezes, a hierarquia dentro das igrejas é rígida, o que torna ainda mais forte o poder exercido sobre os fiéis. Aproveitando-se desse poder, os interesses dessas lideranças seriam ofuscados pelo discurso moralista.

Principalmente nas igrejas pentecostais, a estrutura hierárquica é muito forte, então, em geral, o que o pastor fala é verdade. Não tem questionamento. Até porque, em igrejas pentecostais, os membros não têm muito o costume de ler a Bíblia por si mesmos. Então eles ficam muitos subordinados ao pastor. E o Bolsonaro tem feito esse discurso moralista, cristão pentecostal. Na minha visão, esse discurso é uma cortina de fumaça nessas eleições. Mas é essa cortina de fumaça que capta esses evangélicos, que têm esse discurso reforçado pelas suas lideranças pastorais, que não reforçam isso à toa. Eles vão lucrar muito, eles vão ganhar muito com o governo Bolsonaro. Eu imagino que grande parte dos ministérios do Bolsonaro vai ser ocupada por militares e evangélicos, basicamente isso. (informação verbal)

Comento com Wellington sobre a capacidade do Bolsonaro de seduzir o voto evangélico por meio do discurso da "ideologia de gênero", que, como mostrado por um estudo de Amy Erica Smith, divulgado no jornal *Deutsche Welle*⁵, foi o que mais motivou esse eleitorado a votar no ex-militar. Ele comenta sobre o conservadorismo moral no meio evangélico.

Eu tenho colegas evangélicos que têm mandado coisas no *Whatsapp* de que cristão não pode votar em partido de esquerda, porque isso, isso, e aquilo, com áudios recheados de *fake news* a respeito dessas questões de gênero, porque o meio evangélico é um meio muito machista, muito homofóbico, refratário a todas as liberdades. Então é um meio muito fundamentalista, principalmente o meio evangélico pentecostal, porque não há uma busca pelo conhecimento, em geral. E uma coisa que eu acho e várias, vários pesquisadores dizem isso: que o ódio ao conhecimento não passa de uma espécie de medo. Medo do que o conhecimento pode trazer. Aí que reside o conservadorismo também. O conservadorismo é ancorado no medo. O conservador não quer que nada mude, porque ele tem medo daquilo que pode acontecer se algo mudar. E aí você imagine, para um evangélico raiz, digamos assim, machista, no qual o homem tem a última palavra, domínio do lar, a mulher é tratada, em geral, como a procriadora, aquela que cuida de tudo e de todos, que não

5. "Ideologia de gênero' é o que mais mobiliza eleitor evangélico". **Deutsche Welle**. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/ideologia-de-g%C3%AAnero-%C3%A9-o-que-mais-mobiliza-eleitor-evang%C3%A9lico/a-45964108>>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

deve ser maior que ele, que não deve falar mais alto que ele. Eles têm medo de uma discussão de gênero, eles têm medo de perder esse lugar de domínio. (informação verbal)

O entrevistado, então, desenvolve seu pensamento dizendo que o conservadorismo garante um “espaço de segurança”, o *status quo*.

Esses tempos atrás, teve uma discussão sobre direitos humanos na FFLCH, e foi exibido um documentário sobre masculinidade que eu gosto muito e, na discussão, a gente chegou a essa problemática, de o quanto a visão prototípica de gênero é vista como um lugar de segurança. Porque o homem não quer perder o seu lugar de segurança. Disso depende o lugar da mulher. E essa visão de sair do que é tradicional muitas vezes é o lugar do sofrimento, porque muitas dessas mulheres sofrem nessa posição, muitos meninos sofrem, muitas meninas sofrem, mas o *status quo* é o lugar da segurança. É isso que garante poder a essas lideranças. (informação verbal)

Retomo à questão racial nas igrejas evangélicas. Pergunto se, para ele, negros teriam mais espaço, haja vista a composição racial proporcional da religião; se, para ele, a igreja seria um ambiente menos racista. Ele argumenta que não e utiliza, como exemplo, a solidão da mulher negra, intensificada na igreja.

Olha, da minha experiência... nunca vi pesquisas sobre isso, mas na minha experiência, e na experiência de alguns colegas, eu acho a igreja um ambiente extremamente racista também. Por exemplo, vamos pegar a questão da mulher negra. Tem estudos, já, que mostram que a mulher negra é uma mulher fadada à solidão, porque ela, muitas vezes, é preterida na hora de um emprego, preterida na hora de uma relação afetiva, e em vários aspectos. E se você olha nas igrejas, muitas mulheres que não se casaram, que não namoram são mulheres negras. Eu tenho isso dentro da minha família. Uma das minhas irmãs se casou há dois anos com um cara que não era da igreja. E outros caras já quiseram namorá-la, mas nenhum era da igreja. (informação verbal)

Ele também relata o caso de uma amiga que, assim como irmãs dele, não conseguiu encontrar, dentro da igreja, alguém que se interessasse por ela.

Tem uma amiga minha que é daqui da USP, negra também, evangélica, e, na igreja, a beleza dela era vista como uma beleza exótica. As pessoas chamavam "gente, olha como a menina é diva, olha esse cabelo, olha essa pele, olha isso". Me pergunta, algum cara quis namorá-la? Nenhum cara a namorava na igreja. (informação verbal)

Em seguida, Wellington se recorda de comentários racistas feitos por membros jovens e universitários da igreja presbiteriana que frequentou em São Paulo.

A igreja deveria ser diferente da sociedade, mas o que eu vejo na igreja é um racismo muito grande, inclusive [o entrevistado se refere a uma igreja], há pessoas racistas, né? Eu já vi discussão dos meninos falando que preferiam ficar com uma menina branca a ficar com uma menina negra. Então [a igreja evangélica] é um ambiente racista, sim. As poucas lideranças negras que emergem são embranquecidas, não na cor, mas embranquecidas na ideologia. (informação verbal)

Seguidamente, pergunto sobre como a cultura negra é tratada nas igrejas. O entrevistado rapidamente responde.

A cultura negra? A cultura negra é totalmente vilipendiada. Ela é totalmente deslegitimada. O cristianismo, embora eu seja cristão, e sou por nascimento, eu creio em Deus, não pretendo deixar de ser cristão, mas a gente sabe que é uma religião branca. Em termos mundiais, é uma religião branca. Quais são as religiões negras no Brasil? São umbanda, candomblé, e há uma visão extremamente preconceituosa em relação a essas religiões no ambiente evangélico, ao ponto de uma pessoa que foge de todos os cânones do cristianismo, fala coisas que um cristão não deveria falar, faz coisas que um cristão não deveria fazer, e é só você falar o nome de um orixá que ele começa a falar o nome de Deus. A cultura negra não é respeitada no ambiente evangélico ao ponto de... Algumas semanas atrás, veio uma mãe de santo aqui na USP, e ela estava contando casos de mães de santo, e outras pessoas

da religião, que foram mortas a facadas ou a pedradas por evangélicos no Brasil, entende? (informação verbal)

Elaboro melhor o questionamento utilizando, como exemplo, a música. Afirmo que, mesmo com a vulgarização e demonização de religiões afro-brasileiras, mesmo com o desprezo à cultura negra de forma geral, os estilos musicais criados por negros são amplamente utilizados nas igrejas evangélicas. O entrevistado discorre sobre a problemática da apropriação e traz, em sua resposta, a música “Vá cuidar de sua vida”, interpretada por Virgínia Rodrigues.

O que que acontece: tudo que é apropriado é embranquecido. Há uma apropriação e a origem é apagada, entendeu? Tem uma cantora chamada Virgínia Rodrigues, uma cantora negra, e ela tem uma música que eu acho muito emblemática, que fala assim: “Negro jogando pernada/ Negro jogando rasteira/ Todo mundo condenava/ Uma simples brincadeira”. Aí ela fala que agora só tem gente branca na aula de capoeira, entendeu? Enquanto a capoeira era do negro: “nossa, isso é coisa de vagabundo, isso é perigoso, isso é violento”. Agora só tem gente branca na aula de capoeira. Ela fala do samba, por exemplo, “crioulo cantando samba era coisa feia/ esse negro é bem vagabundo/ Manda ele pra cadeia/ O negro acreditou na besteira/ E agora o branco tá no samba/ E todo mundo bate palma quando ele toca Cuíca”, entendeu? Eu estou falando toda errada a estrofe, mas, o sentido está certo. Ela fala, por exemplo, “quando o negro falava de umbanda/ Branco ficava cabreiro, e ele falava ‘Fica longe desse negro/ Esse negro é feiticeiro’/ O negro deixou de tudo/ Acreditou na besteira/ O negro vai à missa, é o primeiro que chega na missa/ E o branco já é babá de terreiro”, entendeu? Então você percebe essa inversão? Tudo que é do negro foi vilipendiado. Por exemplo, você acha que, se não fosse assim, eu hoje seria evangélico? Com a origem que eu tenho? Não, não seria. Eu sou evangélico porque, em algum momento da minha trajetória familiar, há centenas de anos, talvez, o cristianismo foi inserido. Eu, como negro, não sou originalmente cristão. Em algum momento, houve uma quebra na minha família, entende? E hoje é bonito um branco falar que ele é da umbanda. Hoje é bonito um branco falar que gosta de samba. (informação verbal)

Wellington, logo após, retoma os exemplos de estilos musicais negros apropriados e dá maior destaque aos Spirituous, músicas criadas por afro-americanos escravizados, e que, após apropriados, tiveram sua origem histórico-racial apagada.

O samba, o funk norte-americano, o jazz, o blues têm origem negra. O negro respira arte. Os Spirituous, por exemplo, são as histórias dos negros escravizados norte-americanos e hoje são cantados por corais ao longo do mundo. Aquele "*Swing Low/ Sweet chariot/ Coming for to carry me home*". É um Spirituous bem famoso. É a história de um povo sofrendo a escravidão que tinha uma esperança sobrenatural no fim daquele sofrimento. E hoje é cantado por corais de pessoas todas brancas. (informação verbal)

Finalizo a entrevista perguntando ao Wellington o que o motivava a ser cristão, e a, inclusive, participar de um coral cristão, mesmo com todos os conflitos da religião evangélica contra a cultura negra. O entrevistado responde com uma reflexão que distancia Deus das atitudes racistas e discriminatórias humanas, diz estar à procura de uma igreja que não misture religião com interesses partidários, lembra que o Reino de Deus é espiritual, não dessa terra, e me faz recordar que a fé se encontra, principalmente, na subjetividade.

O que me motiva é uma questão muito complexa, porque às vezes nem eu sei. Isso é uma fonte de conflito. Eu lembro que, ao final do primeiro turno, eu não queria pisar numa igreja. Mas eu entendo que Deus não é igreja. Deus não é esses crentes. Deus não é esses pastores, essas lideranças espúrias. Deus não é isso. Deus está acima de tudo isso. Então é por isso que eu ainda me considero cristão. Porque eu me relaciono com um Deus que não está sujeito a... Deus não tem um partido, Deus não é bolsominion. Mas eu confio que um dia nós nos encontraremos com Deus. E tudo isso vai ficar esclarecido. Os cristãos, como todo mundo, têm suas preferências políticas, e isso é da Democracia. Mas eu acho que uma igreja não pode se posicionar partidariamente. Eu não piso em uma igreja que se posiciona partidariamente. Então eu estou tentando encontrar lugares em que eu encontre essa neutralidade e que pregue a Palavra. Porque Deus não está pregando isso que a política, que os bolsonaristas estão pregando. O reino

de Deus, na minha visão da Bíblia, não é desse mundo. Aqui eu não tenho que ficar vigiando se gay vai casar, se uma pessoa é ou não trans. As pessoas têm seu direito a terem os seus direitos. O reino de Deus é uma coisa espiritual. Então é por isso que eu continuo cristão, acreditando nesse Deus que é Espírito, nesse Deus que se relaciona com a minha alma. Nesse Deus que não é opressor, nesse Deus que não é homofóbico, que não é machista. Em relação à permanência no grupo: lá eu sou praticamente o único que não é bolsonarista. Mas eu acho que é da Democracia a gente conviver com bolsonarista, com amoedista, alckmista, porque, acima de tudo, eu sou democrata. Eu não tenho problema nenhum em conversar com alguém que tem uma posição diferente, eu acho que a gente tem que conviver, a gente tem que conversar, eu acho que é um bom exercício. E até um momento atrás, eu achava a igreja o lugar mais democrático do mundo, em que pessoas de diferentes posições, de diferentes classes sociais conviviam. Agora, no momento em que a situação quiser acabar com a oposição, acabar de eliminar, aí eu não vou mais tomar parte nisso. Isso ainda não aconteceu, mas enquanto houver espaço para o diálogo, para convivência pacífica, continuo. (informação verbal)

CONCLUSÃO

A entrevista, que teve por proposta compreender a construção da musicalidade na vida do Wellington, nos permite observar que sua formação artística sofreu forte influência de, ao menos, três instituições: a família, a universidade e a igreja.

Foi na família, ambiente permeado pela música, que ele teve contato constante com a arte e pôde reconhecer e se espelhar na relação que seus familiares desenvolveram com a musicalidade. Ao abordar a esfera doméstica, o entrevistado recordou-se da conexão da mãe com os discos natalinos, do apego do pai às canções do Roberto Carlos e das encenações com a irmã, nas quais eles interpretavam músicas que tocavam no culto.

Foi na Universidade, por sua vez, que o entrevistado pôde aprofundar o conhecimento técnico, estudando com maior embasamento a teoria musical. Foi lá, também, que Wellington

conheceu outros estilos musicais além do religioso e do erudito, e permitiu entregar-se à Música Popular Brasileira.

No entanto, foi na igreja – onde, inclusive, o entrevistado aprendeu a cantar – que a relação dele com a música adquiriu mais fortemente um aspecto transcendental e íntimo. Tanto o é que o objeto que melhor sintetiza sua relação com a arte, em sua própria visão, é o hinário. São as mensagens dos hinos que ecoam, em sua mente, ao longo da semana. São elas que vêm em momentos de tristeza, alegria, ou necessidade, trazendo reflexão.

O entrevistado, todavia, não idealiza a instituição eclesiástica. Por mais que seja impossível desentranhar a religião da construção da musicalidade na vida dele, Wellington, por ser um homem negro, sofreu (e sofre) com o racismo que a igreja reproduz. Lá, como ele afirma, a cultura negra é desprezada. Por aqueles que se dizem cristãos, as religiões afro-brasileiras são demonizadas, e seus membros, atacados, inclusive fisicamente. Entretanto, como observa o entrevistado, ao mesmo tempo em que despreza a cultura negra, o branco se apropria da arte criada pelo negro e apaga dela a origem étnica. Embranquece-a, tira dela seu sentido.

A relação do entrevistado com a religião evangélica, apesar de ele ser cristão, não é livre de turbulências, que se revelam, inclusive, por a entrevista ter sido realizada há apenas três dias antes do segundo turno das eleições presidenciais de 2018. Na época, parecia ser quase unânime, nas igrejas evangélicas, o endosso ao reacionarismo e as relativizações aos posicionamentos de Bolsonaro, até então presidenciável. As discriminações, quando não ovacionadas, eram tratadas como inexistentes por parte relevante do público cristão, enquanto o combate à idolatria, central durante a Reforma, perdeu força ante ao ídolo sazonal. É nesse contexto que a entrevista se insere. Não havia como tratar da arte sem tratar da religião. E não havia como tratar da religião sem tratar da política.

Por fim, todo o fluxo de ideias acabou desembocando na esperança de que Deus – aquele que se faz central no vínculo que ligou o Wellington à arte e a quem se dirige o louvor e as orações do Hinário, trazido com carinho pelo entrevistado – esteja desassociado do reacionarismo defendido fervorosamente por parte daqueles que dizem conhecê-lo.

REFERÊNCIAS

Datafolha de 25 de outubro para presidente por sexo, idade, escolaridade, renda, região, religião e orientação sexual. **G1**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/10/26/datafolha-de-25-de-outubro-para-presidente-por-sexo-idade-escolaridade-renda-regiao-religiao-e-orientacao-sexual.ghtml>> Acesso em: 30 de outubro de 2018.

“Ideologia de gênero’ é o que mais mobiliza eleitor evangélico”. **Deutsche Welle**. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/ideologia-de-g%C3%AAnero-%C3%A9-o-que-mais-mobiliza-eleitor-evang%C3%A9lico/a-45964108>>. Acesso em 30 de outubro de 2018

OLIVEIRA, Marco Davi. **A religião mais negra do Brasil**: Por que os negros fazem opção pelo pentecostalismo? São Paulo: Ultimato, 2015.

No ano de 2018, em meio à disciplina História do Ensino da Arte no Brasil, foi proposto como atividade, pela professora Sumaya Mattar, que os alunos frequentadores da disciplina elaborassem uma entrevista com pessoas que seriam de seleção dos próprios estudantes. Escolhi entrevistar minha avó materna, Tereza.

As gerações de minha família, anteriores à minha avó, seguiram caminhos semelhantes. Normalmente se tratava de pessoas pobres, analfabetas ou semianalfabetas, as quais trabalhavam desde jovens no campo e acabavam por serem numerosas em quantidade de filhos, sendo que esses herdavam somente o sobrenome advindo do pai; quando mulheres, assumiam o sobrenome do marido após o casamento. Minha avó carrega exatamente todas essas características. Nascida no ano de 1939, vinda de família pobre, nunca pôde estudar ou frequentar a escola; hoje em dia sabe somente escrever o próprio nome e fazer algumas simples contas de soma e subtração. Incumbida das tarefas de casa desde muito nova, começou a trabalhar nos campos de café aos oito anos de idade, contava com seis irmãos e teve nove gestações, sendo que das nove, dois bebês acabaram por falecer, ou seja, criou sete filhos (Antônia, Silvia, Valdenir, Vanderlei, Valdirene, Rosineide e Edmar). Atualmente, têm dezoito netos biológicos, alguns “afilhados-netos” e dois bisnetos. Antes de seu casamento, seu nome completo era Tereza Emiliano de Moura, sendo Emiliano um segundo nome registrado errado – era para ser Emiliana – e Moura o sobrenome herdado de seu pai. Após casada, assumiu o sobrenome de meu avô,

1. Estudante de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

atendendo então por Tereza Emiliano Lucato. Todos os seus filhos contam com o sobrenome Lucato, nenhum deles foi registrado com o Moura.

Todas essas características me despertaram para realizar a entrevista com minha avó. Por conta de sua condição de analfabetismo, ela não conta com nenhum registro escrito próprio acerca de sua vida. Quando questionada se não gostaria de aprender a ler e escrever argumenta “estar velha demais para isso” (informação verbal) . Pensando nas histórias apagadas pelo tempo pela falta de algum tipo de registro e na situação das mulheres por conta da não herança de seus sobrenomes, decidi por tomar esta função de perguntar, ouvir, gravar e transcrever as histórias de minha avó, a fim de preservar em registro gravado e escrito tanto a história de minha família quanto a sua como pessoa e mulher, a história de Tereza.

Durante a entrevista e após a finalização dessa, os laços entre eu e minha avó, que já eram de muito afeto, se fortaleceram ainda mais. Conhecer sua trajetória de migração, maternidade, dificuldades e superações me fez admirar ainda mais a mulher que esteve presente na maior parte de minha criação. Admirei-me do quão ela se mostra agradecida em todas as fases de sua vida, seja trabalhando nas plantações de café aos oito anos, seja cuidando de cinco filhos e deixando-os em casa para trabalhar fora. Desde que a alimentação de todos os seus filhos estivesse garantida, seria o suficiente para ela classificar as fases de sua vida como “boa” (informação verbal).

Para a transcrição da entrevista, optei por alguns formatos. Minha conversa com minha avó aconteceu de maneira informal e descontraída, fechadas em seu quarto e sentadas em sua cama olhando uma para a outra sem barreiras físicas. Por conta deste caráter informal e intimista decidi por preservar as palavras de minha avó da maneira exata em que essa pronunciou, por algumas de suas falas não se aplicarem às regras gramaticais vigentes, optei por escrevê-las em itálico. Também deliberei em ocultar algumas de minhas falas de

modo a deixar a entrevista mais dinâmica e com menos interrupções. Outro artifício que utilizei foi o uso de colchetes para inserir informações para que aqueles que leem entendam melhor o contexto do que está sendo contado. Tendo feito todas observações, segue a transcrição da entrevista feita com minha estimada avó Tereza.

Transcrição da entrevista feita com Tereza Emiliano Lucato, no dia 12 de outubro de 2018, em Franco da Rocha - SP

Tereza: Trabalhei desde pequena na roça, cresci olhando, cuidando de irmão.

Giovana: A senhora brincava de alguma coisa?

T: *Nois brincava muito, nois brincava.* Depois da nossa mãe... Infância mesmo, *nois morava* na fazenda, dai *nois tinha* infância muito boa.

G: A senhora teve quantos irmãos?

T: Eu? Seis. Comigo sete, igual meus filhos mesmo, *né.* Seis *irmão.* Então *a gente tinha* uma infância muito boa na fazenda viu, *a gente brincava* de passa anel, *a gente brincava* de lenço atrás, *a gente brincava* de pique, a gente... Às vezes amanhecia brincando, *né.* Noite de São João *a gente amanhecia* brincando do lado da fogueira, *tudo* aquela turma de moça, *tudo* brincando. Era a nossa vida, foi boa. Depois *nois mudemo* de lá, *viemo* pra *Biporã* [Ibiporã] *né.*

G: *Biporã?*

T: *Biporã.* Lá onde o Mario [irmão de minha avó] mora, morava. Chamava Passo Fundo *né,* *nois morava,* Passo Fundo. Nossa, *foi outra,* nossa, era maravilhoso também. *Dispois nois vortamo* pra Araruna. Nossa, *dai* era boa a nossa vida, *nois trabaivava* na roça *né,* mas de sábado e domingo *nois dançava* o dia inteiro.

G: Mas aí, você era criança ou adolescente?

T: Não, moça já. *Nois ia* no baile a noite, dançava a noite inteira, *dispois di* dia tinha *matinê,* *nois dançava* o dia inteiro, *dispois di* noite ia na igreja (risadas). E daí trabalhava, mas também *nois divertia* viu, *nois tivemo* uma infância boa.

G: A senhora começou a trabalhar muito nova?

T: Oito anos. Com oito anos *nois trabalhava* já minha filha, na roça, limpando tronco de café, debaixo de pé de café assim, arranhava *tudo* as costas, ficava com as costas, o joelho *tudo escafolado*.

G: E trabalhou na roça até quantos anos?

T: Até casar. Até trinta anos, de oito a trinta, *eim*. É, eu trabalhava com oito anos. O Zé [irmão mais novo de minha avó], tadinho, era tão pequenininho, coitadinho, *as furmiga mordida* ele, ele chorava (risadas).

G: Além de trabalhar, a senhora ajudava em casa também?

T: Cuidava de casa. A mãe trabalhava na roça, a mãe *ia na roça* e eu ficava em casa, cuidava das crianças, socava o pilão.

G: A senhora é a irmã mais velha?

T: Não, a mais velha é a Maria. É, a Maria é a mais velha. Mas a Maria também, às vezes *né, trabaivava* também, então eu ficava em casa, *tocava* arroz no pilão, pensa bem, torrava café, socava *no* pilão o pó de café, fazia sabão, fazia pão.

G: A senhora ajudou em casa até casar?

T: Até casar! *Trabaiando* na roça e fazendo tudo isso porque a mãe tinha *rematismo* [reumatismo], não podia lavar roupa *né*, eu tinha treze anos *eim*, lavava roupa de dez *pessoa*. Quando a Maria casou *fiquei* com treze anos, lavava a roupa de dez *pessoa*, que tinha meu avô, minha vó, meu tio morando junto, então tinha que lavar a roupa de dez *pessoa né*, botava a bacia de roupa na cabeça e ia embora para a mina.

G: Ainda assim a senhora ia aos bailes?

T: *Uuuh, nois divertia*. Nesse tempo a gente não *ia* em baile ainda porque *nois era menina* ainda *né*, treze anos *num ia* em baile. E o pai também *num* gostava que a gente *fosse*, *nois dançava* escondido dele, meu pai não queria dança não, mas aí *nois ia* nos baile escondido e mãe ia junto, *nois dançava* escondido, não queria que *dançava* não, meu pai era *rijo* [rígido].

G: Mas a vó [minha bisavó, Clementina] ia junto com a senhora?

T: A vó *ia* junto, *nois ia* no baile, ela ia junto, *dai nois dançava*, a mãe

não fazia conta *né*, ela não contava *pro* pai. *Nois pulemo* até carnaval, no salão *nois pulemo* até carnaval.

G: A senhora conheceu o vô [meu avô, Décio, marido de minha avó] *nisso?*

T: No baile, dançando. No baile também, que ele morava na fazenda e *nois morava* na fazenda, eles *jogava né* e *nois ia* no jogo, *dai fiquemos conhecendo*, depois tinha o baile, tinha o salão *né*, tinha o clube, *nois dançava*, *se encontremo né ali, fomo se conhecendo e comecemos*. Ah a gente decidiu se casar por que eles *vinha* pra São Paulo *né*, eles *viam* embora para São Paulo *né*.

G: Eles quem? A família do avô?

T: A família do Dé [Décio]. É, eles *vinha* pra São Paulo *né*, *dai nois resolvemo casa*, eu *co* a Hilda [irmã mais nova de minha avó] *casemo num dia só*, é, *nois casemo num dia só*.

G: E vocês ficaram no Paraná?

T: Não, *nois veio* para São Paulo. *Casemo e fomo* embora pra São Paulo

G: A senhora já estava grávida nessa época?

T: Não, *magina*, não. Foi de um ano que a gente... Eu tive a Dinha [filha mais velha de minha avó, Antonia] e a Hilda teve a Bete [Sobrinha de minha avó, Elizabete]. Não, naquele tempo não tinha essa *folia* minha *fia*, de gravidez, Deus me livre! Se ficasse grávida, Ave Maria! O pai *matava*.

G: Como foi a gravidez da senhora?

T: Foi bem, foi bem a gravidez, depois *vortemo* pro Paraná de novo, grávida. *Vortei* pro Paraná de novo, a Dinha nasceu no Paraná, Dinha e Bete, *nois fiquemo pouco tempo*, por que o Dé não gostava de São Paulo *né*, *xingava*, não queria ficar em São Paulo, *nois vortemo* pro Paraná, *dai* foi pra roça de novo, trabalhar na roça de novo.

G: Com a tia Dinha pequena?

T: A Dinha, a Silvia [segunda filha de minha avó, minha mãe], o Valde [terceiro filho de minha avó, Valdenir]. *Tudo trabaivava* na roça, com os três pequenos. Levava as crianças [para o campo de trabalho], o

Valdinho ficava *num* caixote assim, ficava dentro do caixote. Às vezes tinha a filha do patrão, escutava eles *chora*, ela *ia* lá e buscava eles, Cidinha [filha do patrão de minha avó na época], tadinha da Cidinha, era tão boazinha, *dai* ela *ia* lá e buscava... Ela buscava as crianças, escutava eles *chorar*, ela buscava e levava e eu trabalhava. A Silvia engatinhando, eu carpindo e ela engatinhando atrás, *daí* duas horas eu *vinha* em casa, dava banho *né*, eles *dormia*, depois eu voltava *pra* roça de novo.

G: A senhora fazia os afazeres de casa sozinha?

T: Tudo sozinha, tudo sozinha.

G: O vô não limpava nada?

T: Não, o vô não fazia nada naquele tempo.

G: Ele trabalhava na mesma fazenda que a senhora?

T: É, na roça *né*, no meio do cafezal.

G: E quando vocês voltavam para a casa era a senhora que fazia os serviços de casa?

T: Eu fazia as coisas de casa, cuidava das crianças, *cê* vê que a Silvia e o Valde é só um ano de diferença.

G: Depois vocês voltaram para São Paulo?

T: Depois *nois viemo* para São Paulo. *Dai* ele [meu avô, Décio] não pôde trabalhar mais por causa da hérnia de disco *né*. *Dai* eu ganhei o Deco [quarto filho de minha avó, Vanderleil], depois do Valde teve o Deco, não, no Paraná.

G: O tio Deco nasceu no Paraná?

T: Nasceu no Paraná. Depois o Deco tava com quanto... um ano eu acho *que* mais ou menos, *nois vortamo pra* São Paulo. *Daí* eu tava grávida da Valdirene [quinta filha de minha avó].

G: Por que vocês decidiram voltar para São Paulo

T: Porque seu vô *num* podia trabalhar mais, *num guentava* trabalhar por causa da hérnia de disco.

G: Mas vocês vieram pra São Paulo com que pretensão?

T: O Nay [cunhado de minha avó, Hércio – casado com sua irmã Hilda

e irmão de seu marido Décio] já *tava* morando aqui, minha sogra, o Nay, *tavam* morando aqui, a Dercy [cunhada de minha avó] que é irmã do Dé *né*, já moravam aqui. *Dai nois resolvemo* vim, porque não podia trabalhar mais, *daí viemo pra São Paulo, daí fiquemo* um pouco de novo, *daí ficamo* o resto da vida *daí né*.

G: Do que vocês trabalharam aqui em São Paulo?

T: *Ah*, eles [meu avô Décio e meu tio-avô Hércio] entraram na Matarazzo [Indústrias Reunidas Fábrica Matarazzo], o Dé entrou na Matarazzo, depois entrou na Deca [fábrica de louças] e eu cuidava das crianças, eu não trabalhava *né*. Ficava em casa *né*, ia trabalhar com cinco filhos...

G: Como era cuidar de cinco filhos?

T: Cuidava. Depois eu trabalhei de novo, na padaria *né* o Dé entrou na padaria, quando o Dé aposentou, ele entrou na padaria, *daí* eu entrei junto, *trabalhava* junto na padaria.

G: A senhora tinha quantos filhos na época?

T: Eu *tava* com cinco ainda, *ai depois* que saímos da padaria *nois mudemo* lá *pra cima, daí...* Não. *Mudamo cima* é primeiro, já *tava* com seis, já tinha a Neide [sexta filha de minha avó, Rosineide], só não tinha o Edmar [sétimo e último filho de minha avó]. É, eu *tava* com seis, mas é pertinho, assim eu levava eles só *pra* limpar a padaria *né*, eles *ia* juntos. Limpava a padaria depois que acabava de fazer pão. Limpava a padaria.

G: Os filhos iam junto?

T: *la junto*, é pertinho, encostadinho assim, *daí* a vida da gente ficou boa, melhorou, *nossa!* Depois da padaria a gente ficou com... *ai* não faltava nada, graças a Deus, tinha pão de sobra, leite...

G: Antes faltava bastante?

T: *Ah*, faltava um pouco, porque o Dé não podia trabalhar *né*, então faltou, ficou um pouco sem poder trabalhar, faltou assim um pouco das coisas.

G: A senhora também não trabalhava?

T: Não.

G: Como vocês faziam?

T: Não, mas o Dé tinha saído da firma e tinha um pouco de dinheiro *né*, tinha seguro de dinheiro, mas depois ficou dura a vida.

G: Seus filhos trabalharam desde jovens?

T: *Trabalhou tudo pequeno*, entraram na Fubim [espécie de curso técnico que tinha como objetivo inserir jovens menores de idade no mercado de trabalho] *né, daí* entraram na Fubim, da Fubim entraram na Linharte [fábrica de linhas].

G: “Linharte” era o antigo nome da fábrica Vera Cruz que já não existe mais?

T: Era Vera Cruz, era... Então a Silvia e a Dinha *entrou* pela Fubim *né*, a Dinha entrou na Fubim, entrou no mercado [supermercado], depois entrou na Vera Cruz e a Silvia também e o Valde entrou no Saito [supermercados Saito], pela Fubim também, entrou no Saito. Ai a vida da gente *ficou bom né*, ganhava pouca coisa, mas *daí* o Dé já *tava* trabalhando na padaria *né*, já ganhava também o salário e *daí* ele aprendeu a fazer pão, *fico* padeiro, virou padeiro. *Nossa! A vida da gente ficou boa*, melhorou viu, *desse tempo pra cá*, graças a Deus, não faltou mais nada, mais nada, *aí a gente teve a vida boa*, pagava aluguel sim, *né, paguemo* aluguel lá em cima, tinha meu cunhado que era pai do Zalo [sobrinho de minha avó], mas a vida *tava* mais mansa [calma], com as criança *tudo trabalhava* e *ganhava* meio salário *né*.

G: As crianças ajudavam em casa?

T: Ajudava, ajudava, tudo ajudava. A Dinha, a Silvia e o Valde, depois a Valdirene também cresceu, *aí* eles já não *ganhava* meio salário mais, passaram a ganhar o salário definitivo [integral] *né. Daí* a Valdirene também entrou na Linharte, ganhava também e a Dinha trabalhou até pra *Arzira* [antiga patroa de minha tia, Alzira, minha tia Antonia trabalhava de faxineira em sua casa aos doze anos de idade] do Federzoni [supermercado]. Pra *Arzira* do Federzoni ela trabalhou antes de entrar na Fubim, trabalhava pra Alzira. Alzira gostava, a mãe do, não sei se você conhece, acho que você não conhece o Duardinho *né?*

G: Não conheço...

T: O Rodrigo, tadinho, mataram ele. [Antigo vereador da cidade de Franco da Rocha, morto à tiros em meio à uma Romaria na cidade de Cajamar no ano de 2011]

G: O Rodrigo eu conheço.

T: Então, o Duardinho, *Arzira* é a mãe do Duardinho e do Rodrigo *né*, então a Dinha trabalhava pra Alzira, *nossa*, ela adorava a Dinha, ela gostava da Dinha, depois a Dinha, *daí* entrou na Fubim, entrou na Linharte *né*, *daí* ficou ganhando meio salário cada um.

G: Como foi quando seus filhos começaram a se casar e a sair de casa?

T: *Aí* foi duro *né*. Mas fazer o quê? Eu achava que meus filhos não *casava*, ia ficar *tudo* comigo. Foi a sua mãe a primeira *né*, logo que saiu sua mãe já saiu o Deco, depois já saiu a Neide... *Ah* não, o primeiro da sua mãe foi o Valde, foi a sua mãe, depois o Valde, depois foi o Deco, depois foi a Neide, os quatro saíram. Quase um atrás do outro. Tudo perto *né*, morava tudo perto, a sua mãe ficava, vinha que *mais dá parte aqui*, que ela ficava sozinha lá, ficava ela e a Letícia [primeira neta de minha avó, minha irmã mais velha]. Ela vinha aqui em casa *que disse* que sozinha *lá* não comia as coisas, pegava e trazia aqui, *pra* comer junto. Depois que ela ganhou a Letícia, *daí* ela *num* trabalhou mais, *daí* ganhou você, *dai* ganhou a Bia [sétima neta de minha avó, minha irmã mais nova, Beatriz]. *Daí* entrou na penitenciária [Hospital de Custódia III – Franco da Rocha] *né*, *daí* eu passei a *trabaia pra* vocês, foi o último serviço meu, foi *trabaia*, foi cuidar *d'ôces*.

G: A senhora gostava de cuidar da gente?

T: Eu adorava *fia*. *Nossa*, como eu amava cuida *d'ôces*, *trabaiei* oito anos cuidando *d'ôces*. Oito anos, a Bia tava com quanto? Acho que três, dois... Três a Bia, *trabaiei* oito anos cuidando *d'ôces*, acho que a Letícia tinha seis, você tinha dois, acho que *cê* tinha quatro e a Bia, acho, que tinha dois.

G: A senhora não se importava de subir até em casa dia sim e dia não?

T: *Magina*. Eu adorava, *a coisa mais boa de fala*: hoje eu vou trabalhar.

Trabalhava um dia sim e um dia não *né, nossa*, eu levantava, fazia todo meus serviço correndo, depois entrou a Neni *né* [antiga diarista que trabalhava em minha casa], fazer faxina, *daí* eu precisava ir cedo *pra* abrir a casa *pra* Neni, *nossa*, maior alegria minha, adorava trabalhar. E tenho parte [da criação minha e de minhas irmãs], cuidava muito bem *d'ocês* minhas *fias*, cozinhava, fazia comida, fazia tudo. É, foi assim minha vida, graças a Deus.

G: E seus netos? A senhora não vê todos com muita frequência?

T: Não. Agora mais, vejo mais quem *tá em roda né*. A Letícia, a Fernanda [quinta neta de minha avó, filha de sua filha Valdirene], quase *num* vejo, *né*.

G: A senhora gostaria de ver mais seus netos?

T: *Ah, pra* mim, a maior alegria é os netos *tudo aqui junto né*. Quando era *tudo* pequenininho e *tava tudo* aqui no quintal, *nossa* era a maior alegria de domingo, aquela criançada correndo pro quintal e os brinquedos e era tudo... E *tá* tudo bem *né, né, tá* tudo bem, *tá* bom *pra* mim *né*. A Gabriely [segunda neta de minha avó, filha de seu filho Valdenir] *tá* bem encaminhada, a Letícia *tá* encaminhada, a Fernanda *tá* encaminhada *né*, graças a Deus, então *tá* bom, *tá* ótimo. Graças a Deus, a vida *tá* mansa.

G: O que a senhora costuma fazer agora?

T: *Ah*, eu cuido da casa *né*. Vou no terço, vou na missa.

G: Vai à feira? Faz tempo que eu não te encontro na feira.

T: Não, domingo, domingo eu fui. *Ah*, foi sábado, é foi sábado. Eu vou, vou quase todo domingo. Sábado eu fui buscar pimenta-do-reino só, precisava comprar tempero *né*. *Daí* a Dinha desceu, eu não sabia que a missa era sábado, *daí* a Dinha desceu, subiu, falou "*tava* na feira", falei "a feira é hoje, a feira é hoje", *daí* *nois* tinha ido no Tardelli [supermercado] comprar *né* as coisas, cheguei e desci *na* feira comprar o tempero, subi, quase que levei um *foguetada* na cara! *Foguete* menina, *sortaram* um foguete *ni* mim, *aí* do Saito, *tava* um caminhão do Marcio Checchetini [antigo prefeito de Franco da Rocha], político cantando e *uns tonto*

sortando foguete. Em vez dele sortar pra cima, sorto pra baixo, se eu tivesse dado mais uns passos o foguete tinha dado na minha cara. É, o foguete arrebentou no meu pé. Se eu tivesse dado um passo tinha pegado na minha cara e ele foi ruim, foi ruim, soltei a boca nele, foi ruim, foi ruim, saiu correndo, aí que ódio, falei "num precisava foguete, num solta, foguete se solta pra cima". No centro da cidade, ali no virar... Ali na... Ali na... Vossa! Esqueci agora, Santa Efigênia [Loja de produtos eletrônicos]! Ali na esquina né, então, ali, naquelas ruas que entra lá em cima né, é, eles tava ali naquela rua que sobe aí atrás do Bradesco [banco Bradesco]. É, sorto o foguete assim ó, o foguete arrebento bem no meu pé, que que acontece né, quase que eu tomo aquele foguete na...

G: Que bom que não aconteceu nada.

T: Graças a Deus não.

G: De vez em quando a senhora cuida de alguns netos que deixam aqui?

T: É, de vez em quando vem um neto aí, mas fazer o quê? Neto, bisneto, daqui a pouquinho tá o Matheus [primeiro bisneto de minha avó, filho de sua neta Gabriely] aí.

G: A senhora tem dois bisnetos?

T: É, tem dois bisnetos já.

G: Como a senhora se sente com seus bisnetos nascendo?

T: Ah, eu tô bem né.

G: A senhora achou que seria tão cedo?

T: Não, foi tarde já. Tarde, eu já tô com quase oitenta anos minha filha, setenta e... O povo admira de eu dizer que tenho essa idade, ontem mesmo o cara falou "nossa, se eu chegar essa idade como a senhora tá", porque tinha o bolo né, de aniversário da menina e tinha um morango em cima, o mais véio vai ganhar, quem é o mais véio ganha o morango, daí tinha a dona Cida, dona Cida tava com setenta e seis, então é eu, que eu tô com setenta e oito. Ele falou "nossa, se nois chega dessa idade sua desse jeito"... É isso minha filha, minha vida, no começo

trabalhei muito, mas foi muito boa. Graças a Deus, aproveitei minha vida, *nois aproveitemo*, eu e a Hilda, *nois proveitemo*, depois que *nois casemo cabô*, mas *sortera nois proveitemo*. Eu só não tinha vontade de casar, mas depois falei “*ah*”.

G: A senhora não tinha vontade de casar?

T: *Tsc. Nossa*, eu tinha a vida tão boa, mas *falava* “precisa casar”, outro falava “precisa casar”. É, ficava falando “precisa casar, precisa casar, porque o pai e mãe morre e *daí* vai ficar sozinha *né*”. Aí puseram na minha cabeça, falei “o jeito é casar *né*, o jeito é casar”, *daí* casei, também não me arrependi.

G: Não?

T: Não. Graças a Deus *né*, a vida... Agora *a gente têm* uma casa *né*, têm casa *pra* morar, têm... Não é uma grande casa, mas têm uma casa *né*. É, tem uma casa pra morar, não precisa pagar aluguel, não precisa... Foi assim a minha vida, desse jeito. Uma hora boa, *outra* hora mais ou menos, outra hora... *Aí deu pra* viver... O que mais me deu trabalho foi o Deco, *operar* o coração *né*, duas *vez* isso foi ruim. Nossa Senhora, duas vezes operar o coração, mas graças a Deus venceu, nossa Senhora, se ele venceu, o câncer *né*, mas graças a Deus venceu. E os netos também, graças a Deus, *tá tudo, tudo trabalha, tudo têm seu serviço*, a Nathália [sexta neta de minha avó, filha de Valdenir] não *tá* trabalhando mas já fez enfermagem *né*, *tá* encaminhada. Falta o Léo [nono neto de minha avó, filho de Valdenir], disse que ano que vem vai fazer faculdade então não sei *né*, *vamo* ver, a vida deles agora, a minha já dei conta. A minha eu já dei conta, a minha vida agora é *vivê* enquanto eu *tô* com saúde e pronto e pensar *né*, nos netos, *pensa* em um, *pensa* no outro, *pensa* no outro.

G: A senhora gostaria de falar mais alguma coisa?

T: Não. Agora já acabou, agora já terminou, já falei tudo que tinha *pra* falar.

Terezín: o ensino de arte como resistência à desumanização

Amanda Suzuki¹

Brígida Campos Machado de Oliveira

Luma Gonçalves Alonso

Marcos Antonio Nunes de Oliveira Junior²

INTRODUÇÃO

Aos métodos de pesquisa empregados

Este texto propõe-se a apresentar reflexões acerca das dinâmicas da produção cultural e das atividades educativas desenvolvidas, em desobediência ao regime nazista, por prisioneiros judeus dentro do campo de Terezín, durante a Segunda Guerra Mundial. Para tanto, toma como pauta o recorte feito pela Professora Doutora Luciane Bonace Lopes Fernandes³, que diz respeito principalmente aos desenhos, poemas e peças teatrais realizados por crianças e jovens judeus encarcerados no campo de Terezín: um caso bastante particular conhecido por sua rica vida cultural.

Para a produção tanto deste texto quanto daqueles que o serviram como fonte, o princípio de maior destaque, em termos de procedimentos de pesquisa, é o do recolhimento de testemunhos. Podemos apontar

1. Estudante de licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da UNESP.

2. Estudantes de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

3. Luciane Bonace Lopes Fernandes, detém Pós-Doutorado em Letras Orientais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2019); Pós-Doutorado em Metodologia do Ensino e Educação Comparada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2018); é Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2015); Mestre em Estética e História da Arte pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades ECA/FAU/FFLCH da Universidade de São Paulo (2009); Licenciada em Educação Artística pelo Centro Universitário Belas Artes de São Paulo (2004); e Bacharel em Desenho Industrial pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000). Atualmente exerce o ensino das Artes Visuais, além de ser pesquisadora e elaboradora de livros e outros materiais didáticos na área de Artes (Visuais e Audiovisuais) para as séries dos Ensinos Fundamental I e II, Médio e EJA e co-autora de uma coleção didática de Arte para o Ensino Fundamental II.

como motivo para tal, primeiramente, a não-abastança de materiais prévios, devido a uma especificidade relativa do tema: ainda que numerosos sejam os estudos sobre a *Shoah*⁴ em si, o universo infantil neste contexto costuma ser substância de poucas origens. Isto justifica-se por uma questão hierárquica, por assim dizer, entre a história oral e a história denominada “oficial”, ou institucional. Jamais seria plausível atingir o ponto de vista das crianças por meio desta última porque ela busca uniformizar e aparentemente neutralizar os acontecimentos. De acordo com Ecléa Bosi (2003), a história oficial baseia-se unicamente em documentos oficiais, o que resulta: 1) no desprezo pelos aspectos cotidianos de determinado período, por se tratar de uma abordagem distanciada dos eventos; e 2) na criação intencional de uma narrativa universal e unilinear fundamentada em incansáveis disputas de poder que gera, inevitavelmente, a exclusão de certos grupos de indivíduos frente à glorificação daqueles considerados protagonistas (geralmente, são os próprios autores da história oficial).

Dessa maneira, investigar o depoimento dessas crianças, seja ele via oral - através da interlocução com os sobreviventes - ou, como na maioria dos casos, pela observação dos registros por elas deixados para trás, é imprescindível para o enriquecimento da narrativa da *Shoah* já consolidada socialmente. Atualmente, há uma saturação da história arraigada sobre o fato, proporcionada pela repetição incansável, pragmática e sem profundidade oferecida comumente pelas escolas, um processo que acarreta a dessensibilização da população para atrocidades verídicas e recentes. Consoante ao que ocorreu com os autores deste artigo, ao se ter contato direto com os arquivos reais e palpáveis remanescentes do universo concentracionário, advindos das vítimas, é despertada a solidariedade genuína devida à perseguição dos coletivos pelo sistema e tal sentimento tende a estender-se e

4. Como apontado por Luciane Bonace (2014, p. 127), pontuamos que “*Shoah*” é um termo preferível para referirmo-nos ao acontecimento, em detrimento da palavra holocausto, que pressupõe uma expurgação dos pecados através do sofrimento, deixando, desta maneira, implícita a ideia de que o povo judeu tenha, de alguma forma, provocado a catástrofe por meio de suas ações, amenizando-a e até justificando-a.

incorporar outras comunidades que correntemente sofrem situações análogas. Podemos dizer que é um choque certo para a percepção da gravidade que um genocídio representa.

Em um caso de proporções tão avassaladoras como o da *Shoah*, o contato com o testemunho permite similarmente a conversão de volumosos números em subjetividades pessoais. Experiências de vida são reveladas em primeira mão a um mundo que não mais está cego e surdo para o seu sofrimento. Devemos agora não só estabelecer uma conexão sem anteparos com os medos, as dores e as frustrações, mas também com os desejos, sonhos e com as percepções que os judeus padecedores tinham sobre si mesmos e sobre o mundo da época. Desta forma, é viável restabelecer o vigor com o qual os judeus enfrentaram o projeto concentracionário, pouco abordado pela história de versão única, e questionar a verdade absoluta de uma versão oficial que os descreve como passivos, frágeis e indefesos diante da tentativa de sua erradicação.

Pelos autores deste artigo

Nosso primeiro contato com o tema, entretanto, não se deu através da exposição imediata aos registros que deixaram, mas sim de uma introdução que contextualiza alguns aspectos globais correntemente ignorados pelo repertório escolar. Portanto, a leitura dos vastos escritos de Bonace foi essencial para que pudéssemos corretamente interpretar as imagens e poesias que foram por ela apresentadas. Inclusive, caso não dispuséssemos destas referências iniciais, certamente o impacto causado não seria pujante a ponto de influenciar nossa busca voraz por material complementar. Em adição a isto, a exposição textual de determinados aspectos é o único recurso para nos familiarizarmos com eles, uma vez que, embora assenhorem-se de elementos visuais que, semelhantemente aos desenhos e versos, podem ser transferidos ao papel, também dependem de

recursos audíveis e, especialmente, de uma progressão temporal fluida e contínua, ambos perdidos com a transposição ao meio bidimensional. É esta a conjuntura da dimensão teatral, linguagem de importância identicamente enorme para a resistência cultural infantil concentracionária.

Em citação direta a Leslie Marko, a própria Luciane Bonace, em seu artigo “Sentidos e significados da educação e da arte em tempos de Guerra”, aponta que “a máquina burocrática do terceiro Reich foi estruturada para exercer o genocídio” (FERNANDES, 2017, p. 35). Bonace faz também uma colocação instigante ao comparar o regime a uma “indústria da morte” e o processo de tecnicização alemão do período a uma “indústria da guerra” (informação verbal). Por este motivo, faz-se indispensável a compreensão textual completa do assunto para que, posteriormente, todas as apreensões de sentido veiculadas por meio das expressões infantis tornem-se tangíveis. Desfrutando-se das noções mínimas sobre a operação do sistema concentracionário, podemos partir para a análise direta dos desenhos e poemas como fontes primárias. Bonace apresenta alguns deles concomitantemente ao desenvolvimento da narrativa formal dos eventos históricos, o que é de imensa valia para a aproximação do leitor que descrevemos anteriormente.

Outro importante passo que tomamos, juntamente à análise direta do testemunho foi a retomada e o compartilhamento, entre o grupo, de materiais conhecidos previamente por nós acerca da *Shoah*. Isto proporcionou o encontro de paralelos fascinantes entre particularidades e experiências similares. Selecionamos vídeos, documentários, filmes comerciais, até mesmo o trabalho acadêmico de um de nossos integrantes. Foi igualmente animador descobrir que Bonace, além de ter naturalmente estado em contato com essas matrizes, estava intensamente imersa em tal universo a ponto de manter contato com um dos sobreviventes entrevistados por ela anteriormente. É básico ressaltar a relevância da fase final de nosso

procedimento para a aquisição de conhecimentos desta natureza.

Tal estágio (conforme apontamos, o último antes de nossa formalização textual) foi o da entrevista direta com a Professora Doutora Luciane Bonace. Nossa reunião deu-se por intermédio de vias exclusivamente digitais no dia 28 de maio de 2020 e teve duração de cerca de três horas. Foi um encontro inestimável, no qual tivemos a oportunidade não apenas de assimilar e descobrir novos conhecimentos acerca do tema estudado — que por si próprios já são muito preciosos e dificilmente poderiam ser transmitidos com tanta propriedade por canais que não fossem orais — como também de estabelecer uma conexão pessoal com a autora que nos trouxe até aqui e que, no entanto, conhecíamos somente por nome e por seu trabalho. Outro aspecto deveras rico foi o compartilhamento da trajetória acadêmica de Bonace. Indubitavelmente inspiradora a qualquer estudante, é uma biografia que enfatiza com muito domínio o poder da apreensão do testemunho oral daqueles que presenciaram as movimentações da história⁵.

Pela Professora Doutora Luciane Bonace Lopes Fernandes

Insistindo, mais uma vez, na questão da transmissão oral da história, Bonace também a considera chave para o desenvolvimento de sua pesquisa sobre a produção infantil concentracionária e também de maneira geral, como meio para a melhor compreensão de variados assuntos documentados. Ao falar de sua própria infância, por ocasião da entrevista que nos concedeu, ela narra de maneira bastante enternecedora como, mesmo para tarefas escolares da disciplina de História, ela buscava fontes primárias para embasar seus projetos e, particularmente, saciar sua própria curiosidade e sede de saber. Em um desses acontecidos, ela ainda criança chegou

5. Acesso à gravação da entrevista com a professora Luciane Bonace Lopes: https://youtu.be/iwSogi_YU4

a entrevistar um sobrevivente do bombardeio atômico de Hiroshima. Hoje, relembra que aquele senhor não poupou detalhes em seu relato, mas que nem sempre as testemunhas de episódios traumáticos estão emocionalmente dispostas a dividir experiências. Bonace evoca Ecléa Bosi para ponderar sobre como a memória pode conter imprecisões, por ser invariavelmente um produto da assimilação das informações ao longo do tempo:

E também a Ecléa Bosi [...] vai falar de uma coisa importante que [são] essas mutações da memória, né? A memória como uma colcha de retalhos, [...] que a gente vai construindo. E aquilo que vira aquela colcha completa é aquilo que a gente traz pro outro, mas a gente não sabe de onde vieram todos aqueles pedaços (informação verbal).

Ainda neste âmbito, devemos manter em mente que expressiva parte das alusões realizadas é de judeus sobreviventes da *Shoah*, sejam eles pessoas desligadas do estudo erudito da catástrofe, sejam intelectuais valorosos, como o químico e escritor italiano Primo Levi, citado pela pesquisadora em seu texto “Sentidos e significados da educação e da arte em tempos de guerra” e também na nossa interlocução direta:

Quando eu fiz o mestrado, eu discutia muito essa questão da memória. Eu usei muito a Ecléa Bosi pra falar disso, de como a pessoa [...] conta, mas ao mesmo tempo [...] esconde aquilo que fere muito. Então tem uma dicotomia muito grande na questão do testemunho, que o Primo Levi vai retomar lá no livro dele, já na década de '70, que é “Os afogados e os sobreviventes”. Ele fala uma coisa muito interessante que é: a testemunha de verdade, aquela pessoa que podia mesmo contar o que aconteceu, é quem morreu, porque [é] a pessoa que chegou até o fim, [...] já está morta. Ele fala que quem sobreviveu [...] tem uma ideia de culpa muito grande [...]. “Por que eu sobrevivi e quem estava do meu lado, não?” Tanto que o Primo Levi [...] vai desenvolver o conceito de “zona cinzenta”, que é muito interessante. O que é a zona cinzenta? Ele fala que, depois dos campos de concentração, não existe mais algo que é branco ou algo que é preto, [é] tudo cinza. Você não consegue mais definir se uma pessoa é boa ou má, né?

Ele fala que as ações estão atreladas a todo um contexto, então, nasce uma impossibilidade de julgamento (informação verbal).

É cativante como este excerto exemplifica a dissolução do maniqueísmo corriqueiramente imposto de maneira subliminar pela versão oficial da história. Inquestionavelmente, no que diz respeito ao genocídio, a Alemanha deve assumir responsabilidade por sua postura na época, uma vez que cometeu crimes gravíssimos contra a humanidade e sobretudo contra o povo judeu. Entretanto, é fascinante poder observar como, em situações de risco e sofrimento extremo, o ser humano é capaz de abandonar todos os escrúpulos em tentativas de sobrevivência.

Não podemos deixar de lado, os remanescentes de desenhos, poesias e demais documentos produzidos pelos prisioneiros da Alemanha, que também são seus íntimos testemunhos, ainda que não orais. O Museu Judeu de Praga conta atualmente com cerca de 4.500 desenhos infantis e aproximadamente 66 poemas manuscritos e datilografados remanescentes do campo de concentração de Terezín. O acervo completo está digitalizado e disponível para acesso público no *site*⁶ do Museu. Bonace, conforme nos contou, analisou tal corpo em sua totalidade inúmeras vezes, para o desenvolvimento de sua pesquisa, e classificou os trabalhos visuais das crianças quanto a dois critérios: 1) o tema, que encaixar-se-ia entre produto da imaginação de seus autores, desenho de observação da realidade no campo e desenho de memória da vida pré-guerra; e 2) a idade e fase de desenvolvimento cognitivo e expressivo dos criadores, variável entre o ciclo do realismo intelectual, entre os cinco e doze anos, e o do realismo visual, a partir dos doze até os dezoito, iniciado uma vez que as crianças são apresentadas formalmente à linguagem visual. Ambos os aspectos estão, obviamente, interrelacionados:

6. MUSEU JUDEU DE PRAGA (República Tcheca). **Jewish Museum Collections**. Praga, [20--]. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Browse/modifyCriteria/facet/collection_facet/id/27346/mod_id/>. Acesso em: 3 abr. 2020.

Eu fui entendendo como é que se deu o desenvolvimento da criação a partir da fase que a criança se encontrava, que tem uma relação com a sua faixa etária e com a metodologia da professora. E aí eu comecei a perceber que esses desenhos das crianças que estão na fase do realismo intelectual, que vai mais ou menos até 12 anos, [...] dão muito mais indícios sobre o universo concentracionário do que os desenhos das crianças pós-12 anos, que entraram, já, em uma fase do realismo visual [...] e que foram formalmente orientadas à linguagem visual (informação verbal).

Quanto aos versos, a pesquisadora teve de tomar uma atitude, naturalmente, diferenciada em certo nível. Apesar de também poder ser-lhes aplicável o teorema descrito acima, a linguagem lírica escrita dispõe de outros recursos e apresenta outras demandas para a sua análise. Mencionemos o primeiro obstáculo: a barreira linguística. Os poemas resgatados foram produzidos originalmente em tcheco, logo, o aprendizado extensivo do idioma fez-se indispensável. Uma vez tendo certo conhecimento sobre a língua — que demandou um árduo processo de aprendizado —, Bonace pôde realizar novas traduções, diretamente para o português, de alguns poemas que já haviam sido convertidos por outros estudiosos para o inglês. Embora ela não possua formação para tanto, nem pretenda seguir os protocolos de um tradutor profissional, seu método foca na aproximação mais fidedigna possível aos termos utilizados nas versões originais, garantindo uma precisão valiosa para a construção da imagem mental da realidade em questão (informação verbal).

Fora este empecilho, devemos nos atentar, ainda a outros dois. O primeiro é o fato de que, em decorrência da pouca idade dos escritores, podem surgir nos manuscritos erros de ortografia, dificultando ainda mais a compreensão, especialmente nos casos de falantes não nativos. O segundo, mais profundo, por assim dizer, é a perda, que frequentemente ocorre com a tradução, de figuras de linguagem, além de outros recursos estilísticos próprios do gênero poético, tais

como as rimas e a métrica. Por mais que sejam estas carências às vezes intransponíveis, o conteúdo destes textos é tão potente que em momento algum eles falham em comover.

O objetivo final de Luciane Bonace é agora a elaboração de um material sobre a *Shoah* destinado para crianças e adequado a elas. Para tanto, foi concebida uma versão análoga a um conto de fadas para retratar o massacre, com figurações típicas deste gênero e utilizando-se de metáforas para a contraposição à história verídica. Será, então, gerado um livro infantil que empregará reproduções dos desenhos originais das crianças de Terezín como ilustrações.

Ao contexto histórico no qual situam-se os acontecimentos estudados

O foco do estudo da pesquisadora entrevistada por nós é um aspecto específico do testemunho semita acerca da *Shoah*, a lamentável perseguição e o genocídio acometidos contra judeus de múltiplas nacionalidades por uma Alemanha fascista, governada pelo partido Nacional-Socialista de Adolf Hitler e firmada através da crença no racismo pseudocientífico. Milhões de pessoas (pertencentes a diversos grupos rejeitados pelo ideário da sociedade alemã, incluindo também representantes de outros conjuntos étnico-raciais, homossexuais, deficientes físicos e deficientes intelectuais), inclusive cidadãos alemães, foram submetidas a uma tentativa de apagamento histórico por meio do cerceamento, privação do suprimento de suas necessidades básicas, violência e, por fim, a execução em massa. Apesar de afortunadamente o plano final nazista jamais ter sido completo e levado às últimas consequências, sua execução custou um incomensurável número de vidas, bem como desapossou a dignidade pessoal de todos que ele vitimou e feriu permanentemente povos inteiros.

Devemos ressaltar que os judeus reagiram fortemente, de todas as maneiras que lhes foram cabíveis: de forma concreta, fisicamente

respondendo com violência, pegando em armas e resistindo à opressão dos oficiais; e também de forma ideológica, por meio da incessante luta para a preservação de seus valores culturais. É neste último âmbito que se situa o interesse de Bonace. Ela aponta que houve uma riquíssima produção cultural judaica concomitante entre os mais diversos campos de concentração alemães e guetos, independente da falta de uma comunicação direta entre os cativos de cada um deles (este é um dos motivos pelos quais atesta-se o enorme e particular apreço do povo judeu pela sua própria cultura e conhecimento). Mais ainda, a Professora chama a atenção para o desenvolvimento de atividades educativas dentro destes campos como atitude política, amparadora da identidade social e testemunha histórica.

Em uma sociedade onde o direito ao estudo havia sido distorcido e convertido em propaganda racista para os jovens alemães e completamente negado aos jovens judeus, uma vez confinados, os semitas iniciaram seus respectivos programas de ensino independentes, informais e encobertos. Simplesmente pelo fato de impedir o acesso ao conhecimento às últimas gerações dos perseguidos, já é perceptível a estratégia do regime nazista em destruir o hebraísmo também pelo assassinato à cultura, à civilização, aos costumes e aos hábitos. No entanto, houve um caso em específico que dispôs de maior permissividade e "tolerância" às manifestações de seus aprisionados, não também sem que houvesse, juntamente, uma maneira de o nazismo aproveitar-se do fato: Terezín. Neste campo híbrido⁷, não somente foi muito presente a arte, como também a educação propiciada às crianças pelos adultos artistas e por isso ele é objeto de muito interesse de diversas áreas de pesquisa e estudo.

7. Comentamos melhor sobre o hibridismo entre o campo transitório e o gueto de Theresienstadt na sessão seguinte, especificamente sobre Terezín.

O campo de Terezín

O campo de Terezín ou *Theresienstadt* localizou-se na região noroeste da Boêmia, na atual República Tcheca. Tratou-se de uma apropriação — feita pelos alemães, quando invadiram o território — de uma antiga fortaleza construída entre 1780 e 1790 por ordem do Imperador Austríaco José II, em homenagem à sua mãe, Maria Teresa da Áustria. É referido comumente como um campo de concentração híbrido, devido à multiplicidade de propósitos a que servia, ou ainda como gueto. Por conta de sua proximidade relativa (associada à conexão ferroviária) a Praga, Terezín era o destino intermediário ideal para os judeus provenientes da capital, antes de serem enviados aos campos de extermínio do leste.

O campo é conhecido principalmente pela abundância de produções artísticas que lá tomaram lugar. Esta característica deve-se ao fato de ser o local de deportação dos artistas e dos intelectuais enclausurados, que necessitariam de trato diferenciado por serem notórios e porque suas ausências imediatas seriam facilmente detectáveis pela comunidade internacional. Entretanto, o fato de não ser propriamente um campo de extermínio e de ser um local majoritariamente destinado a pessoas cultas não significa que a morte deixou de ser uma realidade ininterrupta em Terezín.

Apesar de o campo não dispor das mais que infames câmaras de gás, a violência, as moléstias e a subnutrição, conforme a intencionalidade dos nazistas, atuaram como formas de tornar o processo de aniquilamento mais ágil. Sendo assim, o campo configurou-se de uma forma que podemos denominar como um “paradoxo entre a criação e destruição” (FERNANDES, 2019, p. 12), uma vez que, concomitantemente, atividades artísticas e culturais foram fomentadas de maneira ampla por líderes judaicos e artistas para auxiliar na manutenção, dentro do possível, da saúde mental e da esperança em um lugar imundo, insalubre, cruel e doente.

Tutores deportados a Terezín, como Friedl Dicker-Brandeis, de quem falaremos a seguir com maior profundidade, demonstraram força de resistência, inteligência emocional e recursos internos incomparáveis para melhorar a situação das crianças presentes e conceder mais dignidade a si mesmos e aos outros, possibilitando, por vezes, o descolamento daquela realidade monstruosa.

O governo de Hitler, por outro lado, aproveitou-se do florescimento cultural — ali ocorrido, especificamente — para falsear a outros países e organizações humanitárias uma situação na qual os judeus não apenas não eram aniquilados como também prosperavam e tinham seu progresso patrocinado por ele. Em outras palavras, Terezín foi utilizada como palco para a propaganda pró-nazismo e chegou a ser apelidada de “a cidade que o *Führer* presenteou aos judeus”⁸. Tal campo foi eleito estrategicamente para ser a fachada para o genocídio, podendo rapidamente ser reconvertido entre as funcionalidades de falsa cidade-modelo e campo de concentração.

Neste contexto, por ocasião de uma inspeção a ser realizada no campo por representantes da Cruz Vermelha Dinamarquesa, buscando resolver suspeitas de que estaria ocorrendo um extermínio, além de diversas máscaras aplicadas às aparências do lugar e de seus habitantes, foi ordenado que as crianças de Terezín apresentassem ao comitê de inspetores a ópera *Brundibár*, talvez pela sua qualidade estética ou pelo vigor com o qual os jovens interpretavam e interagiam com o trabalho. Ela narra a história de dois irmãos, um menino e uma menina que, tendo sua mãe doente e acamada em casa, precisam sair para comprar leite a ela. As crianças, no entanto, não têm dinheiro para obter o leite dos comerciantes e, ao ver um músico — o *Brundibár*

8. O campo de Terezín foi cenário do filme de propaganda nazista, com o nome original de “*Theresienstadt: Ein Dokumentarfilm aus dem jüdischen Siedlungsgebiet*” (Terezín: um documentário sobre a zona de povoamento judeu), de direção do cineasta, dançarino e ator judeu-alemão Kurt Gerron, gravado em 1945. O vídeo apresenta uma imagem perversa do campo como um presente do *Führer* aos judeus, com crianças brincando, pessoas felizes se exercitando, comida em abundância, lojas; ou seja, uma encenação para mascarar o horror que realmente acontecia nos campos de concentração. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-Rkijw4003Q&feature=youtu.be&has_verified=1>. Acesso em: 31 mar. 2020.

— tocando na rua por lucro, decidem cantar para conseguir o mesmo resultado. Brundibár, irritado com a recém chegada concorrência, impede, com o seu próprio som estridente, a cantoria dos irmãos. Eles então unem-se a companheiros animais para derrotar o músico e alcançar seus objetivos. É, portanto, uma obra que enfatiza a importância da união em uma empreitada para derrubar um poder opressor.

A ópera e as artes cênicas são uma das dimensões da produção cultural infantil exploradas por Bonace, sendo *Brundibár* o epicentro desta modalidade artística. Também é extremamente significativo o recolhimento e a análise de poemas feitos por ela e, igualmente, a observação dos desenhos, no campo das artes plásticas. Na esfera da poesia, podemos destacar a importância do grupo Koléba e de outros pequenos autores, como Liana Franklová (1931-1944)⁹ e o rapaz Hanus Hachenburg (1929-1944).

É importante ressaltar que, salvo exceções, enquanto os meninos foram expostos tanto à linguagem poética, quanto plástica, as meninas basicamente tiveram contato apenas com esta última, porque: "Terezín era uma fortaleza construída pelo imperador José II, imperador do Império Austro-Húngaro, então você tinha uma igreja — igreja católica — no meio e os dois alojamentos: um de meninas e um de meninos" (informação verbal). Logo, a razão por trás do fenômeno de as meninas praticamente deixarem de estudar poesia é que o professor que se propôs a ensinar o lirismo era do gênero masculino e costumava permanecer no alojamento designado a tal, o que limitava sua atuação aos garotos. A atuação da artista Friedl Dicker-Brandeis no campo, por outro lado, permitiu que a linguagem visual fosse universalizada às crianças de ambos os sexos: seu comprometimento com a educação buscava atender as crianças em geral e ela frequentava também o alojamento masculino L417. Dicker-

9. Autora de um desenho chamado "A árvore da felicidade", sobre o qual falaremos mais adiante.

Brandeis é o epicentro da pesquisa de Bonace no que diz respeito às artes visuais. De fato, além de admiráveis vida e obra pré-guerra, as aulas que ministrou em Terezín foram de importância histórica ímpar.

O processo de desumanização

Sob hipótese alguma devemos acreditar no mito de que os judeus aceitaram de maneira passiva e submissa a situação terrível a que foram postos. Como mencionado anteriormente, eles reagiram com resistência e há registros de contra-violência, armamento da população e desobediência civil, como é o caso do Doutor Janusz Korczak¹⁰, importante pedagogo e diretor de orfanato que, apesar de possuir contatos que poderiam garantir seu escape à perseguição, optou por permanecer no gueto com suas crianças até o momento em que foram deportados, morrendo com elas em Treblinka, em 1942. No filme *As 200 crianças do Dr. Korczak*, que narra a atuação dessa importante figura, uma personagem conversando com o doutor e outras pessoas aponta que, já que seriam eles e os órfãos incapazes de vencer o nazismo para sobreviver, deveriam, então “viver através da nossa derrota, da maneira mais bonita” (AS 200..., 1990, 93 min 42 s).

Fora a resistência física, que foi de fato uma constante, é crucial que reconheçamos a resistência cultural dos judeus. Para que isso seja possível, é inescusável que compreendamos, primeiro, como funcionava precisamente o mecanismo de extermínio. Foi um plano magistralmente arquitetado, no qual todas as engrenagens funcionavam sem sobras em um complexo sistema que totalizava todas as esferas da sociedade alemã. A questão chave é: para coagir uma nação inteira a cooperar com a exclusão estrutural e os maus tratos oficiais a grupos específicos, a institucionalização da crença de que os párias merecem sua condição porque prejudicam o restante da comunidade é um imperativo.

10. Pseudônimo de Henryk Goldszmit, um judeu nascido em Varsóvia que além de pedagogo era médico, escritor, ativista e chegou a ser oficial das Forças Armadas Polacas.

Na Alemanha Nacional-Socialista, os judeus foram culpados pelos problemas econômicos do país, posto que, segundo o estereótipo, eram acumuladores descomedidos de riquezas. O povo alemão vinha, desde a derrota na Primeira Guerra Mundial, passando por uma intensa crise econômica que culminou com o desabastecimento de produtos de necessidade básica e a fome, portanto, a narrativa de culpabilização das minorias foi — como de costume durante a ascensão de regimes totalitários de natureza fascista — bastante atraente aos cidadãos. A aversão surge como forma de reafirmação em tempos de dificuldade nacional e foi o primeiro passo para a implementação oficial da máquina de Hitler.

Os homens judeus entre dezenove e quarenta anos começaram a ser enviados aos campos de trabalho alemães. Depois, a população passou a ser proibida, por lei, de reunir-se em grupos. As universidades e as escolas foram fechadas e, quando reabertas, os jovens judeus foram coibidos de frequentá-las; naquele momento, os centros educativos foram convertidos em mais um instrumento de propaganda nazista e de reprodução do antissemitismo. Em 1941, os judeus foram obrigados a usar identificações explícitas, com a estrela de Davi, sujeitos à pena de morte caso descumprimento. Finalmente, após todas estas medidas, iniciou-se o confisco de bens e as deportações, sob a promessa de proteção estatal àquelas pessoas (FERNANDES, 2014, p. 112).

É de conhecimento geral a brutalidade e a frieza que os oficiais alemães empregavam no tratamento aos judeus em todas as circunstâncias, não somente em casos de violações às leis de perseguição. Como Bonace aponta muito bem, jamais seria possível tamanha violência se não houvesse, por parte dos nazistas, um sentimento de superioridade em relação aos judeus. Não somente isso, era preciso que os alemães acreditassem e sentissem como se os seus prisioneiros não fossem efetivamente humanos:

A ideia de solução final dos nazistas [...] é mais do que só a ideia de extermínio de um povo. Então, antes vem uma ideia de humilhação total e desumanização total. Eles não simplesmente foram para o campo para serem mortos, mas eles foram para o campo também para serem desumanizados e essa desumanização tinha sentido. (informação verbal).

Para exemplificar como era a prática dessa desumanização, citamos as medidas que a reforçavam: quando ocorria a deportação, não era permitido portar abundantes pertences pessoais. Os cabelos dos recém chegados prisioneiros eram cortados, descaracterizando-os, e suas roupas também eram exoneradas para que enfrentassem nus ou com pouca roupa o frio cortante. Os nomes próprios eram imediatamente substituídos por números tatuados à pele (tal qual animais aglomerados em um latifúndio), aos quais deveriam responder somente em língua alemã. As rações diárias eram servidas em vasilhas, sem talheres, para que comessem diretamente com a boca.

O sentido desse processo era uma medida que também buscava erradicar, se não cada indivíduo judeu de imediato, o judaísmo a longo prazo. Por meio da usurpação da condição de seres pensantes, educados e diferentes de animais irracionais, os judeus poderiam ser destituídos de sua autoestima enquanto povo e incapacitados de fazer a manutenção, ao longo das futuras gerações, de sua cultura, seus costumes e sua história. Por mais que pudessem restar sobreviventes após a tentativa de aniquilação, a intenção era de que abandonassem o modo de vida judeu para que ele fosse extinto desta maneira, em último caso.

A RESISTÊNCIA CULTURAL E AS LINGUAGENS ARTÍSTICAS DESENVOLVIDAS PELAS CRIANÇAS EM TEREZÍN

Frente à situação descrita no item anterior, o povo judeu enclausurado nos diversos guetos e campos organizou atividades educativas e culturais clandestinas para atenuar o impacto do processo

e garantir a sobrevivência e o fortalecimento da cultura judaica, sem que tivesse qualquer forma de comunicação inter-concentrações para ordenar um projeto em larga escala. Tratou-se então de uma resposta natural e automática de resistência por parte dos judeus, porque entre seus princípios está o enorme apreço pela própria cultura e pela transmissão de seus valores históricos. Em Terezín, por conta da alta concentração de intelectuais, artistas e outras pessoas cultas, o debate artístico foi favorecido e houve uma explosão deste fazer, em suas variadas modalidades, aliado à educação.

AS ARTES PLÁSTICAS E A ARTISTA FRIEDL DICKER-BRANDEIS

Vida, formação e influências de Dicker-Brandeis

Friedl Dicker-Brandeis nasceu sob o nome Friedl Dicker em uma família judaica, no dia 30 de julho de 1898 em Viena. Foi criada pelo pai, Simon Dicker, pois perdeu sua mãe, Karolina Fanta, quando muito jovem. Seu interesse artístico era evidente desde criança e, na adolescência, matriculou-se no *Vienna's School of Experimental Graphics Design* ("Escola Experimental de *Design* Gráfico de Viena", tradução nossa). Após concluir seus estudos, Friedl Dicker foi aceita, em 1915, na *School of Applied Arts* ("Escola de Artes Aplicadas", tradução nossa), onde estudou no departamento de têxteis e aproximou-se também do universo teatral. Ambos campos artísticos tornaram-se objetos de seu intenso interesse ao longo da vida.

Neste período, teve aulas com o pintor e educador austríaco Franz Cižek, uma figura de grande importância para o cenário educativo da época, cujas ideias, além de desfrutarem de considerável repercussão até os dias atuais, foram de grande peso para o trabalho artístico e pedagógico de Dicker. Cižek foi pioneiro em fomentar um ensino infantil de arte fundamentado na livre expressão e na crença no potencial criador da criança, sem a interferência do adulto. Ele também

defendia o teor acolhedor da sala de aula, zelando pela manutenção, dentro dela, de uma atmosfera criativa, com a finalidade de enfatizar o processo de descoberta e a livre exploração dos materiais.

Posteriormente, ainda em Viena, Friedl Dicker frequentou a escola de arte do pintor e professor suíço Johannes Itten, até 1919. Quando o professor encerrou as atividades de sua instituição e transferiu-se para a histórica escola de arte polivalente *Bauhaus*, Friedl e muitos de seus colegas o seguiram até a cidade de Weimar, onde o instituto era inicialmente localizado, para continuarem seus estudos. Itten pregava uma abordagem pedagógica do ensino dos princípios formais, com uma proeminente tendência espiritualista de envolvimento do corpo, mente e espírito em tríade, voltado ao autoconhecimento como instrumento capaz de provocar uma expressão individual. Este tipo de abordagem foi muito recorrente nos anos iniciais da *Bauhaus*. Além de Johannes Itten, Friedl frequentou aulas de outros renomados artistas como Paul Klee, Georg Muche e Wassily Kandinsky.

Destaca-se igualmente a importância de Paul Klee para a formação da artista. A pesquisa deste grande nome da arte era no sentido de recriar o espírito infantil em suas próprias obras, e advinha de uma confiança no olhar da criança, livre de padrões e convenções que seria, portanto, capaz de observar a natureza e enxergar para além dos objetos como matriz criativa. Klee acreditava que era necessário aos artistas a comunicação das experiências internas como parte essencial do processo de representação física do mundo, associando a infância, a arte e a natureza como elementos chaves para as diversas racionalizações possíveis acerca do mundo.

Depois de completar sua formação na *Bauhaus*, Friedl atuou como artista e designer de interiores em várias cidades. Foi contratada para projetar o Jardim de Infância Montessori, desenhando salas de aula que se adequassem às necessidades das crianças de forma prática e funcional. Devido ao seu ativismo político de esquerda, foi

presa e, quando liberta, fugiu para a Tchecoslováquia em busca de asilo na casa de parentes. Casou-se com seu primo, Pavel Brandeis, assumindo então o nome de Friedl Brandeis, e lecionou para crianças judias de pais refugiados (que não eram aceitas pela escola regular) até ser deportada, em 1942, para Terezín, junto ao marido.

Luciane Bonace, ao discorrer sobre a deportação de Friedl, afirma que “ela tem todos os motivos né, ela é judia, comunista e artista moderna [...] ela é o pacote completo” (informação verbal). Quando Hitler avançou pelo território da Tchecoslováquia, em 1938, Friedl, assim como o Doutor Korczak, teve oportunidades proporcionadas por seus conhecidos de despistar a perseguição e retirar-se para outro país. No entanto, ela não aceitou nenhuma proposta, devido à impossibilidade de seu marido conseguir um visto para a emigração.

Quando Pavel foi enviado de Terezín a *Auschwitz*, no ano de 1944, Friedl voluntariou-se à deportação, sendo executada somente alguns dias depois, em *Auschwitz-Birkenau*. Ela morreu em 9 de outubro de 1944, em uma câmara de gás, e Pavel Brandeis, contudo, sobreviveu ao campo de extermínio.

O importante papel de Friedl Dicker-Brandeis como educadora dentro do campo

O campo de concentração de Terezín possuía uma vida cultural ímpar. A presença de muitos artistas, cada um retratando a vida no campo à sua maneira, resultou em um grande testemunho poético da *Shoah*. Embora Friedl fosse uma artista de renome, ela escolheu dedicar a maior parte de seu tempo a construir um espaço acolhedor que estimulasse as crianças a adquirirem habilidades para ver e figurar o mundo, frente ao cotidiano de opressão do campo. Bonace enfatiza que:

[...] ela [Dicker-Brandeis] se encantou pela produção infantil, porque a maneira como [...] fala das produções das crianças é [de] uma pessoa que está muito mais encantada com a produção do outro do que com o próprio trabalho dela. Porque no campo ela produz também, mas ela produz pouco, ela atua mais como professora (informação verbal).

A decisão de atuar principalmente como professora resultou em um número muito reduzido de obras pessoais sobreviventes à guerra, fato agravado ainda pela efetiva destruição de maior parte de seu trabalho realizado antes da deportação à Terezín. Por outro lado, essa escolha causou um impacto incomensurável na vida das crianças que frequentaram suas aulas e que, além de deixarem testemunhos riquíssimo de suas experiências, foram guiadas simbolicamente por Friedl para além da fortaleza murada de Terezín e de seus horrores.

O comprometimento dessa mulher excepcional com o curso infantil de artes visuais que estabeleceu no campo foi tamanho que ela renunciou, por vezes, um patrimônio material que poderia auxiliá-la em Terezín para dar espaço a ferramentas de aula, como aponta Luciane Bonace: “Cada prisioneiro podia levar 50 quilos de bagagem e eles levavam roupa, comida [...] e ela não levou quase nada [...] pra ela, mas ela levou materiais artísticos. Ela levou tecidos, ela levou reproduções de obras de grandes mestres da pintura, tintas pincéis, lápis, giz” (informação verbal).

Friedl Dicker-Brandeis, além de levar consigo diversos materiais para as aulas, recebia, através de seus limitados direitos como cidadã tcheca, pacotes enviados por amigos que, a seu pedido, continham livros e reproduções de obras para exibir às crianças. É muito evidente o destaque de Dicker-Brandeis em sua atuação como professora e soma-se a isso o fato de que ela foi “a única artista visual adulta que escolheu ensinar as crianças ao invés de usar seu talento para prestar testemunho do campo.” (FERNANDES, 2014, p. 117).

A ação conjunta de seu marido, Pavel Brandeis, grande conhecedor da carpintaria, possibilitou que os espaços dos dormitórios das crianças se tornassem mais lúdicos através do tingimento de roupas de cama e da disposição de ornamentos. A ação de Friedl nos alojamentos infantis foi maior nos quartos das meninas do que nos dos meninos devido à separação por gênero do campo de concentração, mas Luciane aponta que ela também dava aula nos alojamentos masculinos, porque encontrou em sua pesquisa alguns desenhos feitos por meninos (informação verbal).

A vasta produção das crianças realizadas no período em que as aulas de artes foram ministradas sobreviveu à guerra porque uma das alunas, Raja Engländerová-Zákníková, encontrou no sótão de um dos alojamentos, após a libertação do campo pelo exército soviético, duas malas repletas de desenhos, pinturas, trançados e colagens guardadas por Dicker antes de sua deportação. Um total de 5.848 obras foram entregues para o responsável do alojamento e cedidas, no final de agosto de 1945, para o Centro Comunitário Judeu de Praga. Elas encontram-se atualmente no Museu Judeu de Praga e no Museu de Terezín.

MÉTODOS APLICADOS EM TEREZÍN E OBJETIVOS DA CRIAÇÃO DE UM CURSO FORMATIVO EM ARTE PARA CRIANÇAS EM UM CONTEXTO CONCENTRACIONÁRIO

Como antecipadamente citamos, é somente graças ao afortunado trabalho arquivístico que Friedl Dicker-Brandeis fez ao guardar estes desenhos que podemos hoje ter acesso aos relatos não verbais das vítimas da *Shoah*, os quais denunciam a crueldade e desumanização que vivenciaram no campo. Analisando o conjunto dos desenhos, é possível formar uma noção sobre o conteúdo ensinado durante as aulas de Dicker-Brandeis: os temas mais recorrentes eram referentes tanto ao mundo externo, avesso ao universo concentracionário, quanto às experiências que aconteceram dentro de Terezín. Luciane Bonace comenta que:

Ela [Dicker-Brandeis] vai estar o tempo todo direcionando as crianças para fora do campo [...]. Em todas as representações do campo, as crianças [...] não usaram o conhecimento do campo, mas o que elas entendiam o que era o campo. Primeiro, porque elas estavam isoladas no quarto, elas não tinham oportunidade de circular. Segundo, porque nenhuma figuração do campo de concentração tem muro e o campo é uma fortaleza e é uma fortaleza ultra murada (informação verbal).

Outra coisa bastante significativa também são as visões que as crianças fizeram do lado de fora, isso eu acho sensacional. E não é desenhar o campo da tua perspectiva estando ali dentro, mas é estando fora, olhando ele de fora. Mostra um desejo imenso de liberdade: é onde ela quer estar, ela quer estar fora (informação verbal).

O desenho de Anna Klausnerová (Figura 1), intitulado *Sederová večěře* (“Jantar Sêder”, tradução nossa.), representa o Sêder: o jantar cerimonial da Páscoa judaica. A autora do desenho, ao figurar a cerimônia com os elementos característicos da cultura hebraica, reafirma os valores e tradições de seu povo ao mesmo tempo em que desliza para fora de Terezín por meio de suas memórias.

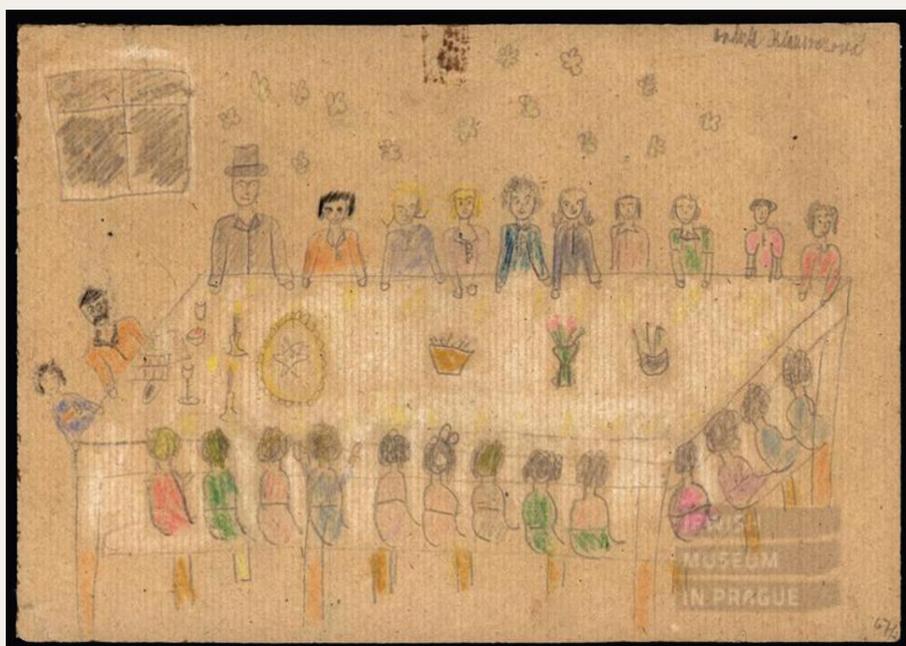


Figura 1 - Desenho de Anna Klausnerová: *Sederová večěře*

Anna Klausnerová, *Sederová večěře*, 1943-1944, 20,2 cm x 30,5 cm , giz e grafite sobre papel. Fonte: Museu Judeu de Praga.

Além disso, a partir da análise dos desenhos realizados, fica evidente a influência que Dicker traz consigo de sua trajetória e formação artística, especialmente devido ao contato com Franz Cižek, Johannes Itten e Paul Klee. Seguindo uma tendência que no Brasil surgiu representada pela Escola Nova¹¹, Dicker acredita na liberdade expressiva da criança, dando autonomia para desenhar livremente, além do poder de escolha do material a ser utilizado e sem uma preocupação com aprendizado formal de técnicas. Por conseguinte, acredita-se que há um estímulo à criatividade da criança e do seu poder de observação. Uma aplicação explícita dessa ideologia foi realizada por meio dos exercícios de imaginação nos quais pode ser atestada a utilização de diferentes materiais, associada à eleição de temas variados e apresentando traços de singularidade de cada indivíduo.

Ela [Dicker-Brandeis] tem uma palestra que [...] deu dentro do campo — acho que em 1943 — que [...] vai falar sobre trabalho que ela está desenvolvendo [...] e ela fala [...] da importância que o Franz Cižek teve para ela olhar para as crianças com outros olhos, realmente ver que a criança tem um potencial criador. É muito importante também o Johannes Itten, porque, com essa abordagem espiritualista, ele fazia muitos exercícios: exercícios de cor, exercícios de forma, exercícios de linha, que ela vai levar tudo isso para abordagem metodológica dela no campo (informação verbal).

A Figura 2 mostra uma aquarela de autor desconhecido. Trata-se de uma composição de linhas, formas e cores muito impactante, devido a sua resolução formal muito avançada em termos cromáticos e estilísticos. Essa obra sintetiza a influência que Johannes Itten teve na formação de Dicker-Brandeis ao pressupor uma aula de exercícios rítmicos e cromáticos – temas que orbitavam os ensinamentos do artista quando atuante na *Bauhaus*.

11. O Movimento Escola Nova (1927-1935) articulado no Brasil buscava um modelo educacional alternativo à metodologia fragmentária e de fácil memorização da escola tradicional. O método da livre expressão, baseado em Franz Cižek, propõe que a criança expresse seus sentimentos com a ideia de que a arte não é ensinada, mas expressada. Tal método passou a dominar as propostas de ensino da arte na Europa e Estados Unidos após o fim da Segunda Guerra Mundial e chegou ao Brasil por meio de alunos que frequentaram escolas norte-americanas e retornaram ao país. (NAKASHATO, 2017)



Figura 2 - Composição de cor abstrata

Autor desconhecido, *Abstraktní barevná kompozice*, 1943-1944, 19,8 cm x 24,9 cm, aquarela sobre papel. Fonte: Museu Judeu de Praga.

Tendo os desenhos infantis também como objeto de pesquisa, Dicker começou, similarmente a Itten, a explorar o ensino da arte com teor espiritual, no qual a intuição e a emoção deveriam desempenhar papéis essenciais para a criatividade e a expressão individual, além de auxiliarem no processo de aprendizagem das habilidades formais. Os exercícios que a professora buscou realizar eram de composição, cor e forma a partir dos desenhos de observação que apreciavam objetos cotidianos e do ordinário. Como citado anteriormente, Friedl também havia trazido consigo para Terezín cópias de grande obras da pintura e as utilizava em releituras e exercícios de desenhos de observação.

A sequência abaixo, por exemplo, é resultado do exercício de observação do quadro “O copo de vinho” de Johannes Vermeer, provavelmente uma das obras que Friedl trouxe consigo, em reprodução, para o campo. As releituras se dão a partir de colagens

que abstraem o realismo acadêmico presente no quadro original apresentam como resultado a visão particular de cada criança por ocasião do contato com a pintura em questão.



Figura 3 - Johannes Vermeer: O copo de vinho

Johannes Vermeer, O copo de vinho, 1658-1660, 67,7 cm x 79,6 cm, pintura à óleo. Museu estatal de Berlim, Gemäldegalerie. Fonte: Wikimedia Commons.



Figura 4 - Anna Brichtová: Colagem baseada em um modelo (Jan Vermeer van Delft)

Anna Brichtová, Koláž podle předlohy (Jan Vermeer van Delft), 1943-1944, 17,6 cm x 25,4 cm, colagem sobre papel. Fonte: Museu Judeu de Praga.



Figura 5 - Anita Spitzová: Jan Vermeer van Delft (Colagem baseada em um modelo)

Anita Spitzová, *Koláž podle předlohy (Jan Vermeer van Delft)*, 1943-1944, 24,8 cm x 27,8 cm, colagem em papel. Fonte: Museu Judeu de Praga.

Esse enfoque no olhar infantil e na capacidade de olhar através dos objetos, sonhos e hábitos, em uma reflexão e recordação desses através da arte, atestam para a grandeza do trabalho de Friedl no campo de Terezín e sua consonância como artista visual moderna com a sua trajetória e sua formação “combinando o melhor de seus professores para construir uma abordagem que ensinasse os fundamentos da arte visando o desenvolvimento de habilidade e competências necessárias para ver e figurar o mundo de forma expressiva.” (FERNANDES, 2014, 119).

ANÁLISE DE DESENHOS POR TEMA

Esta seção será dedicada ao exame interpretativo dos exemplos mais marcantes de desenhos infantis sobreviventes de Terezín, sob a organização dentre os diferentes assuntos.

As representações externas ao universo concentracionário

Não podemos, evidentemente, desconectar por completo as produções infantis da lógica concentracionária, porque é de fato inevitável que, sob circunstâncias tão universais e violentas, todas as atitudes humanas estejam inscritas na lógica do respectivo sistema. Sendo assim, mesmo quando as crianças evocam memórias passadas e poéticas advindas de suas vidas pré-guerra — prática que Friedl Dicker-Brandeis tanto incentivava em uma tentativa de trazer amparo por meio da nostalgia — e até mesmo em casos de desejo intenso de liberdade, como menciona Luciane Bonace. Para almejar ser livre, é preciso estar preso. O assunto é, portanto, a não-posse: a perda de princípios que, em situações normais, são básicos na vida de uma criança. Analisemos o trabalho a seguir:



Figura 6 - Liliana Franklová: a terra do bem-estar
Liliana Franklová, *Země blahobytu*, 1943-1944, 17,1 cm x 27,8 cm, lápis grafite sobre papel. Fonte: Museu Judeu de Praga.

O desenho acima, realizado pela garota Liana Franklová, que citamos na introdução deste artigo, retoma a aplicação do método citado anteriormente no qual Dicker propunha exercícios

de imaginação. Hana Volavková¹² intitulou a obra como *A árvore da felicidade* e, segundo ela, pode-se notar uma representação dos desejos da criança a partir da metáfora da árvore (ou alguma estrutura análoga com galhos a partir de um eixo central) que sustenta diversos itens remetentes a uma realidade anterior ao campo de concentração. Não há nenhum elemento específico que retome diretamente o cenário concentracionário, mas sim brinquedos, roupas, comidas (distinguem-se vegetais e um frango assado), móveis, uma possível representação dos pais e objetos que remetem às necessidades básicas dessa criança, aos quais ela perdeu o acesso físico e que somente pode alcançar através de sua imaginação. Trata-se de uma poderosa tradução sobre como o essencial torna-se extremamente valioso para pessoas em situações-limite.

Para ilustrar a recorrência de tal fenômeno, referenciamos o documentário *Auschwitz: sobrevivente brasileiro descreve horrores do campo de concentração*. Andor Stern, o homem entrevistado, ressalta fortemente o seu apreço pelas mais simples comodidades da vida comum e dos objetos cotidianos que garantem, além de sua sobrevivência, seu conforto, fora a feliz ausência de fatores que constituíam, no campo de concentração, atentados contra sua existência:

Imagina a minha cama cheirosa, de lençóis limpos; chuveiro fumegante no banheiro, sabonete, pasta de dente, escova de dente, uma toalha maravilhosa... Descendo, uma copa e cozinha cheia de remédio — porque velhinho precisa tomar para viver melhor —, comida à vontade, manteiga, geladeira cheia... Peguei meu carrinho, fui trabalhar pelo caminho que eu quis. Ninguém me enfiou uma baioneta. Estacionei, fui recebido com calor humano pelos meus colegas. Gente, eu sou um homem livre. [...] Cheguei eu [após a guerra] com vinte aninhos. O que eu queria da vida? Aí eu estabeleci o seguinte: um par de sapatos que não entre água, me aqueça

12. Hana Volavková foi a primeira diretora do Museu Judaico no período pós-guerra e única sobrevivente que trabalhava profissionalmente em um museu. Ela é responsável por conservar intactas as coleções do museu judaico e torná-lo uma instituição profissional. Além de historiadora da arte, Hana também é autora do livro *"I Never Saw Another Butterfly"* com uma seleção de desenhos e poemas das crianças de Terezín.

no inverno e não machuque meus pés, e, por luxo, ter uma meia lá dentro, no inverno uma meia de lã e no verão uma meiazinha; uma roupa que seja isenta de qualquer bicho, inseto e que me cubra no inverno; um paletó com um bolso, que tenha um bolso desse tamanho que possa colocar [...] pão, fatia grossa; e ter um relógio, olhar no relógio e falar “Eu vou comer esse pão amanhã às duas e meia da tarde, e a minha fome vai resistir eu devorar aquele pão. Vou ter controle porque não estou passando fome e vou comer só no dia seguinte.” E podendo me movimentar para frente, para trás, para a esquerda, para a direita, eu vou ser o homem mais realizado do mundo. Aí isso passa, você volta para o Brasil, entra nessa vida pujante. Vinte aninhos, cheio de ideias. Dá certo sua vida e você fica cheio de frescura: o sapato tem que ser de cromo alemão, o terno, de casimira inglesa, a camisa, de *voile* suíço, a gravata, de seda italiana, o relógio, de ouro. E você esquece. E eu não esqueci. Tudo isso para mim era um presente extra. [...] Eu costumo dizer que cada dia que eu vivo é uma sobremesa, é muito gostoso (AUSCHWITZ..., 2020, 1 min 52 s).

Os desenhos sobre as filas de distribuição de comida

O alimento destinado aos encarcerados de Terezín era preparado sem precaução alguma com a higiene ou com as necessidades calóricas humanas, além de fornecido em doses irrisórias. Como já mencionamos anteriormente, vinha em formato de rações envolvidas por vasilhas e desacompanhadas de talheres. As pessoas eram propositalmente submetidas à desnutrição e a seus agravamentos decorrentes do frio rigoroso e da superlotação das instalações da fortaleza de Terezín. Diante deste quadro, os prisioneiros pegavam-se frequentemente revirando resíduos em busca de quaisquer comestíveis. Os relatos seguintes descrevem em detalhes o problema da fome:

Teu corpo congela e ele quebra se você faz assim, ele quebra que nem um pedaço de chocolate. Se você encontra uma casquinha de batata você devora na mesma hora. Você fala: ‘pelo amor de Deus eu preciso me alimentar!’ Você só pensa na fome. A fome não é só fisiológica, é psicológica também.

Te enlouquece se você não sabe se controlar. (entrevistadora: você fica sem uma perspectiva de futuro) Não, não tem, você é um zumbi, essa degradação é gradual, se não você enlouquece e corre para o arame né? [...] É uma solução também, você se frita e acabou.¹³

A imagem das filas de distribuição de porções é uma das mais marcantes do cotidiano em Terezín: os exemplares de desenhos infantis retratando esse aspecto são profusos. Em alguns desses faz-se notável a presença penetrante de personagens em desespero completo, por vezes cabisbaixos ao receber o alimento ou mesmo levando as mãos aos céus em uma atitude de súplica. A fome também é o tema central do poema “O ratinho” (tradução de Luciane Bonace), que apresentaremos propriamente mais adiante.

Além do controle quantitativo da distribuição feito pelo próprio gerenciamento nazista, havia um racionamento de comida auto-organizado entre prisioneiros, caracterizado por uma decisão altamente aflitiva de sacrifício: os líderes judaicos determinaram que os prisioneiros idosos deveriam ceder metade de suas rações diárias às crianças, porque interpretou-se que a elas haveria mais chance de sobrevivência. Aos idosos, restava a busca incessante por restos de alimentos e a todos, o medo ininterrupto de furtos.

Apesar de os artistas adultos relatarem, também com inquestionável propriedade, as inconcebíveis mazelas sofridas em Terezín, a agonia bruta aplicada, por outro lado, pelas crianças, é de uma honestidade vívida e chocante, que Luciane Bonace (2014, p. 127) nomeia como “um testemunho poético” do holocausto. “Usando a imaginação e a sensibilidade, as crianças foram capazes de perceber e simbolizar a realidade” (FERNANDES, 2019, p. 23).

13. Trecho da entrevista com Andor Stern retirado de: AUSCHWITZ: sobrevivente brasileiro descreve horrores do campo de concentração. São Paulo, 23 jan. 2020. 1 vídeo (16 min 09 s), son., color. Legendado. Canal BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=q0ULzaJtuec>. Acesso em: 31 mar. 2020.



Figura 7 - Liliana Franklová: Vida no gueto (entrega de comida)
Liliana Franklová, *Život v ghettu (výdej jídla)*, 1943-1944, 22 cm x 30 cm,
lápís grafite sobre papel. Fonte: Museu Judeu de Praga.



Figura 8 - Fotografia de Ivan Vojtech Fric.
Distribuição de comida a judeus que acabaram de chegar a Terezín. Fonte: United States
Holocaust Memorial Museum (1944).

Os aspectos formais do desenho

Acreditamos que tenham sido numerosos os trabalhos de arte evidentes de Terezín desenvolvidos por adultos e que inevitavelmente tenha-se perdido a maior parte deles. Já apontamos uma diferença fundamental entre os desenhos de artistas formados, maduros, e os de jovens e crianças. Esta distinção torna-se ainda mais dramática em situações-limite como foi a da *Shoah*, sob a qual os desenhos infantis beiram o aterrorizante, veiculando a crueza sem floreios. De fato, ao se comparar um exemplo de cada faixa etária, os dois sobre o mesmo suporte e tematizando o mesmo contexto, o fator que inicialmente se sobressai é a disparidade entre os níveis de domínio técnico: dificilmente, em desenhos de crianças muito pequenas, fazem-se presentes os elementos da perspectiva, da luz e sombra ou das proporções enquanto cânones da arte ocidental.

Isto não significa que os desenhos infantis sejam completamente livres destas representações constitutivas: podemos interpretar a linha, o “contorno” de um desenho como um tipo de reprodução para alguns efeitos da sombra, da mesma forma que a cor amarela pode ser empregada para indicar a luz de uma vela ou outra fonte de iluminação localizada. O ponto é que, à criança, falta a educação visual sobre os cânones da figuração que se pretende ser naturalista; a criança não têm o domínio (sequer as noções) para a aplicação prática de tais convenções. Este fato está ligado diretamente a uma questão de desenvolvimento cognitivo, conforme aponta Luciane Bonace:

Eu fui entendendo como é que se deu o desenvolvimento da criação a partir da fase que a criança se encontrava, que tem uma relação com a sua faixa etária e com a metodologia da professora. E aí eu comecei a perceber que esses desenhos das crianças que estão na fase do realismo intelectual, que vai mais ou menos até 12 anos, [...] dão muito mais indícios sobre o universo concentracionário do que os desenhos das crianças pós-12 anos, que entraram, já, em uma fase do realismo visual [...] e que foram formalmente orientadas à linguagem visual (informação verbal).

Ao referir-se aos “indícios do campo”, a pesquisadora está levantando uma ideia-chave: pelo fato de justamente não deterem a competência — a educação visual, como já colocamos — para o emprego dos códigos abstratos convencionados para a representação figurativa, as crianças de até doze anos fazem uma administração mais direta dos elementos físicos, isto é, com menos anteparos. Por isso referimo-nos ao teor “cru” de seus desenhos. Os elementos têm maior presença, apesar de não serem detalhados expressivamente ou apresentarem a convencional verossimilhança a que estamos habituados nas obras naturalistas amplamente difundidas ainda hoje. Esse paralelo pode ser evidenciado nas obras a seguir, que trazem como motivo os banhos coletivos dos prisioneiros em Terezín:

Figura 9 - Karel Fleishmann: Chuveiros em Terezín

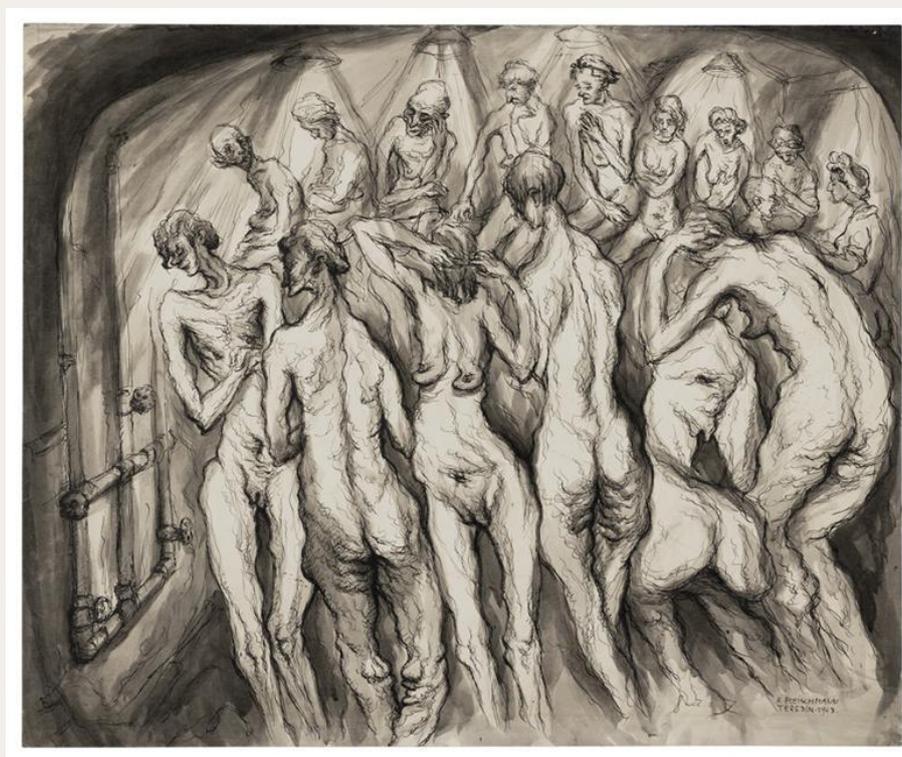


Figura 9 - Karel Fleishmann, *Showers in Terezín*, 1943.

63,5 cm x 77 cm, caneta e tinta sobre papel. Fonte: Museu Judeu de Praga.



Figura 10 - Ruth Klauaufová: Vida no gueto (chuveiros)

Ruth Klauaufová, *Život v ghettu (sprchy)*, 1943-1944, 21,3 cm x 30,7 cm, lápis grafite sobre papel. Fonte: Museu Judeu de Praga.

A produção da Figura 9, produzida em campo por um artista plástico adulto, emprega como elementos estilísticos a relação de luz e sombra (ou claro-escuro) entre o ambiente lúgubre do sofrimento e os pálidos corpos desnutridos que amontoam-se em uma massa, com suas peles recaídas representadas por linhas que convergem para concavidades corporais desagradáveis ao olhar. Já o desenho da garota Ruth, na Figura 10, traz marcas muito diretas da observação real do corpo humano: as áreas dos quadris e glúteos seguem curvas, deveras, bastante naturais, sem que, no entanto, haja espaço para que a preocupação com o figurativismo polua demasiadamente o campo visual. A relativa simplicidade das formas atestada neste trabalho faz com que ele seja analisado de forma mais rápida, portanto, com mais intensidade.

Adicionalmente à comparação desenvolvida acima, em oposição aos adultos, as crianças desenhavam apenas para ocuparem suas mentes, como mecanismo para lidar com o conjunto de situações subhumanas a que eram submetidos, a princípio sem preocupação com

o caráter político, efetivamente de denúncia que seus testemunhos poderiam vir a ter. Devido a isso, a simplicidade dos desenhos infantis refletia a maneira genuína através da qual interpretavam Terezín.

A ÓPERA INFANTIL BRUNDIBÁR COMO INSPIRADORA DE RESISTÊNCIA ENTRE AS CRIANÇAS E ATÉ QUE PONTO ESSA RESISTÊNCIA SERIA VELADA EM TEREZÍN

O teatro, assim como as demais atividades artísticas, tem um papel imprescindível no auxílio à recuperação da dignidade judaica (conseqüentemente, estimulando a luta pela sobrevivência) nos campos de concentração e atinge seu pináculo a partir da produção da ópera infantil *Brundibár*. A manifestação artística como resistência é clara nas analogias encenadas pelas crianças no decorrer da peça e a qualidade estética do trabalho enquanto agente sensibilizador é axiomática.

Dentro de Terezín, a obra era de inegável sucesso. Segundo o vídeo *Hans Krása: Brundibár - children's ópera*¹⁴, foi apresentada 55 vezes no local e em todas as apresentações, os ingressos para assisti-la esgotavam-se. Tais ingressos eram simbólicos, impressos de maneira rudimentar e tinham por objetivo atribuir ares de normalidade à comunidade ali instalada, particularmente às crianças.

Composta por Hans Krása, *Brundibár* era exibida anteriormente em orfanatos e necessitou de uma reformulação para ser reproduzida no campo. A musicalidade, por exemplo, devido à escassez de recursos de todas as naturezas, precisou ser adequada para depender dos poucos instrumentos que foram contrabandeados para o local, como um violoncelo que foi trazido pela viagem de trem coberto por tecidos, para simular um cadáver, e um piano sem pernas, que poderia apenas ser tocado caso o pianista permanecesse deitado.

14. HANS Krása: Brundibár - children's opera. Direção de Eszter Novák. Budapeste: The Budapest Festival Orchestra, 2009. (10 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=st4lNYATlqc>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

Lembremos brevemente que a ópera narra a trama dos irmãos Aninka e Pepicek, ocupados em tentar ganhar dinheiro para comprar leite à mãe enferma. Por adotarem a cantoria como método para arrecadar a quantia necessária, atraem a má atenção do realejo Brundibár, que toca seu órgão com o mesmo objetivo e não aprecia a concorrência, aumentando, então, o volume de seu som para suprimir as vozes das duas crianças. Em tradução literal, a palavra “*Brundibár*” significa “zangão”. O zumbido metálico produzido pelo músico faz uma clara alusão à sonoridade do inseto, mas também ao pesado maquinário bélico alemão utilizado na época. Temos, ainda, outra figura de linguagem ainda mais significativa: como observável nos registros das *performances* (como o fotograma abaixo), além de em relatos verbais de crianças sobreviventes, fazia parte do figurino do personagem Brundibár um grande e caricato bigode. Esse traço físico é uma referência confirmada ao icônico bigode de Adolf Hitler, associando-o frontalmente à figura do vilão da história da peça.



Figura 11 - Fotograma do filme realizado em Terezín como propaganda nazista (1944-1945)

Fonte: Museu Judeu de Praga.

Tal comparação era de conhecimento geral dos judeus enclausurados em Terezín, até mesmo das crianças. A ópera, apesar de ter sido concebida antes da eclosão da Guerra e então adaptada para tornar-se mais significativa ao contexto de Terezín, foi uma obra muito

bem escrita, formulada para realmente promover a identificação, em especial dos mais jovens, com os heróis da narrativa. Portanto, ao final da apresentação, quando Pepicek e Aninka uniam-se em coro aos animais da floresta e a outras crianças aliadas e sufocavam, enfim, o som de Brundibár, debandando-o, tanto o elenco da peça quanto seus espectadores sentiam-se como se estivessem, em verdade, vencendo o próprio Hitler e libertando-se do nazismo.

Era um triunfo tão simbolicamente poderoso que, apesar da fraqueza física e do mal estar emocional imperativos em um campo de concentração, convocava todas as crianças envolvidas a cantar mais alto, movidas pela fé inabalável na união de um povo e no reconhecimento de sua própria condição de humanidade. Recentemente, alguns dos raros sobreviventes de um dos elencos originais da obra em Terezín foram convidados a assistir uma *performance* atual de *Brundibár*. Para o ato final, foram chamados ao palco a fim de que pudessem participar uma vez mais do coro da vitória, cantando com os atores mirins. Esta vivência marcante está registrada também no vídeo *Hans Krása: Brundibár - children's opera* (HANS..., 2009).

Brundibár cumpriu um papel adicionalmente significativo em um evento específico da história do campo de Terezín: a visita da Cruz Vermelha Suíça, que já mencionamos previamente. Retomando, tratou-se de uma inspeção — motivada por suspeitas de crime de guerra colocadas pela comunidade internacional contra a Alemanha — feita por uma comissão representante daquela organização com o objetivo de averiguar a situação dos judeus durante o governo Hitler. Luciane Bonace, na entrevista que nos concedeu, comenta sobre o processo malicioso de apropriação, pela Alemanha nazista, dos movimentos culturais judaicos independentes para a criação de uma fachada de regularidade destinada aos órgãos reguladores mundiais:

Tudo [as manifestações artísticas] era clandestino no começo, até a Cruz Vermelha dinamarquesa pressionar muito os nazistas para querer saber o que estava acontecendo nesses

tais campos e guetos. E aí eles já tinham tudo preparado né, e eles pensaram: bom vamos levar a Cruz Vermelha para Terezín, é lá que a gente já se planejou para fazer o nosso teatro. E eles foram até Terezín e eles acabaram descobrindo que tinha uma vida cultural clandestina lá. Eles foram reformar o campo, eles começaram a reformar algumas ruas, começaram a criar lojas fictícias, pintar, limpar, pegaram todos os doentes e mataram. Alguns mataram em praça pública, outros eles mandaram para os campos do leste, né, para morrer nas câmaras de gás. E eles descobriram *Brundibár*, que já tava sendo feita pelas crianças, né. Então o Hans Krása, que é o compositor, ele trabalhava no orfanato em Praga e ele trouxe essa ópera e lá ele mudou o texto da ópera, né. Ele quis adaptar para um texto que fosse condizente com a situação das crianças (informação verbal).

Como evidenciado, o planejamento feito pelos alemães para ocultar as atrocidades sistemáticas do nazismo teve de ser minucioso. O campo de Terezín já havia sido previamente eleito como hospedeiro em caso de ocorrências deste tipo, e além de reformas estéticas para camuflar a inexistência de instituições funcionais (alguns prédios foram reestruturados para se assemelharem a escolas ou hospitais, por exemplo), diversas situações foram criadas para simular narrativas cotidianas, como o episódio das crianças que contestam uma suposta refeição diária repetitiva¹⁵. Entretanto, salvo estas medidas, a intensidade da vida cultural autônoma representou uma coincidente conveniência para o regime. Ficou determinado que *Brundibár* seria uma das atrações a serem apresentadas aos membros da comissão, no dia determinado para o exame.

Aproximadamente trinta mil pessoas encarceradas foram forçadas a corroborar com uma mentira que as oprimia, humilhava, torturava e matava, sem que tivessem perspectiva alguma de explicitamente denunciar os maus tratos ou pedir socorro. Os judeus, por conseguinte, expressaram seu sofrimento de forma velada, por

15. Uma das encenações que os alemães arquitetaram foi a de distribuir latas de sardinha para algumas crianças e obrigá-las a repetir que estavam cansadas de consumir sempre aquele mesmo alimento, para ocultar o fato de que estavam, na verdade, passando fome. Posteriormente à passagem da Cruz Vermelha, todas as latas de sardinha foram confiscadas e descartadas sem que fosse cogitada a possibilidade de ingestão.

meio também da exibição de *Brundibár*, que permitiu, em campo alegórico, que tanto seus algozes quanto o restante do mundo assistissem a glória de sua libertação. A delegação da Cruz Vermelha (tampouco os militares nazistas) surpreendentemente não capturou a metáfora presente na ópera, que hoje nos parece tão óbvia. Aliás, pode-se dizer que, em alguma medida, a *performance* surtiu o efeito contrário, rendendo estrondosos aplausos e contribuindo para que a Cruz Vermelha emitisse um relatório positivo em favor da Alemanha nazista. Após a inspeção, deu-se início imediato a uma série de deportações que acarretaram numerosas mortes, como descrito no excerto a seguir:

Na ópera infantil, *Brundibár*, todos os espectadores eram pequenos. Havia também Lea, com um bom lenço na cabeça, Rebecca e o bebê Jacob aplaudindo enquanto tocava trompete”, diz Paul. No final das filmagens, em outubro de 1944, eclodiu o inferno. Foi explicitamente ordenado: os técnicos, as meninas que tomaram banho no rio, os meninos que dançaram no café, os jogadores de futebol, as crianças que foram baleadas enquanto brincavam, as crianças do show de Brundibar, a orquestra, os solistas e o coral, o diretor Gerron. Paulo foi salvo como judeu dinamarquês. Todos, nenhum excluído, foram carregados nos comboios de Auschwitz. Paulo recebeu ordem de tocar o trompete enquanto todos os seus amigos, alinhados em grupos de cem, dez por fila, do sexo masculino de um lado, mulheres, por outro lado, todo o seu dormitório, todas as crianças de Brundibar estavam subindo em vagões de gado. Quando ele vê seus amigos mais próximos, como Pavel Friedmann, subindo, seus olhos se nublaram, e ele não pode mais ler a partitura. Ninguém foi deixado em seu dormitório (tradução nossa).¹⁶

A criança que representou o papel do maligno tocador de órgão não viveu além da Guerra. Das cerca de 15.000 crianças que passaram por campos de concentração, aproximadamente 1.000 conseguiram

16. ALUNOS DA TURMA 4E (Civitanova Marche). *Prigionieri del paradiso: l'inganno negazionista del film di propaganda "Il Führer dona una città agli ebrei"*. Orientador: Prof. Rita Baldoni, Prof. Maurizio Bravetti. 2017, p 17. Artigo Acadêmico (Graduação) - *Istituto di Istruzione Superiore Leonardo da Vinci, Civitanova Marche*, 2017. Disponível em: <<http://ritabaldoni.it/images/prigionieridelparadiso.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

sobreviver. Os únicos registros das apresentações de *Brundibár* em Terezín fazem parte das filmagens produzidas para a propaganda nazista, e do corpo de desenhos elaborados para as aulas de Friedl Dicker-Brandeis.

A poesia

Diferentemente das aulas de arte formalmente estruturadas e ministradas por Dicker-Brandeis, o ensino das produções poéticas e da literatura se teve a partir de leituras em conjunto de obras escritas por grandes autores tchecos, da recitação de poemas em coletivo e pela produção de revistas, escritas por crianças, em sua maioria meninos — posto que, como citado anteriormente, as meninas tiveram o seu aprendizado voltado majoritariamente à produção plástica — e que circulavam clandestinamente pelo campo.

Ademais, muitas produções em poesia são de difícil acesso, por não terem sido datilografadas devido a infelizes perdas ocorridas com o passar do tempo e pela dificuldade de identificação dos autores. Houve, porém vastos escritos efetuados por um grupo intitulado Koléba. Composto por meninos poetas entre nove e onze anos, o grupo se reunia para escrever obras de autoria compartilhada. O nome do coletivo é dado pelas sílabas iniciais dos sobrenomes de cada um deles: Kosek (Miroslav Kosek, 1932-1944), Löwy (Hanus Löwy, 1931-1944) e Bachner (que não foi precisamente reconhecido e que, atualmente carece de identidades possivelmente compatíveis).

No lar dos meninos, destacou-se a revista *Vedem*, confeccionada manualmente dentro do alojamento L417, que exibiu mais de 50 números de publicações. Tal periódico frequentemente veiculava poemas de Hanuš Hachenburg, um dos redatores da própria *Vedem*, reconhecido pelo seu emocionante trabalho “*Terezín*” que será analisado a seguir.

O poema *Terezín*

Terezín, Hanuš Hachenburg

Ta troška špiny v spinavých zdech
a kolem ta trocha drátů
A 30.000 kteří spí
kteří se jednou probudí
a kteří jednou uvidí
rozlitu svoji vlastní krev

Byl jsem kdysi dítětem
před 3 lety.
To mládí toužilo po jiné světy
Nejsem již dítětem
Viděl jsem nach
ted již jsem dospělým
poznal jsem strach

krvavé slovo a zabitý den;
to již je jiné než bubáci jen!

Avšak já věřím, že dneska jen spím,
že s svým dětsvím se navrátím
s tím dětsvím tam jak s planou růží
jak s zvonem který ze sna ruší
jak se matkou která vadné dítě
miluje nejvíc ženstvím zpitě;
jak hrozně mládí, které pak
po nepříteli, po provaze,
jak hrozně dětství jež v svůj klín
si řekne: ten dobrýn - ten zas zlým.

Tam v dáli kdys spí dětství sladce
v těch cestičkách tam ve stromovce
tam nad tím domem kde se sklání
kde zbylo pro mne pohrdání
tam kdesi v zahradách a ve květu
kde y matky jsem se zrodil k světu
abych plakal...

V plameni svíčky na pelesti spím
a jednou snad již pochopím
že byl jsem hrozně malý tvor
zrovna tak malý jak ten chor

těch 30.000 jejichž život spí.
tam v stromovkách se probudí
otevře jednou oči své
a poněvadž mneho prohlédne

tak usne zase ...

Terezín

Um pouco de sujeira nas sujas paredes
e ao redor um pouco de arame
E 30.000 que dormem
que um dia despertam
e um dia passam a ver
seu próprio sangue derramado

Outrora fui uma criança
há 3 anos atrás.
De uma juventude que ansiava por outro mundo
Já não sou mais criança
Eu vi um mundo melhor
agora já sou adulto
conheci o medo

palavra sangrenta e dia morto;
isso é diferente de fantasmas apenas!

No entanto eu acredito, que hoje apenas durmo,
que à minha infância voltarei voltarei
à infância como uma rosa silvestre
como um sino que desperta de um sonho
como uma mãe cujo filho adocece
ama-o maternalmente;
como uma juventude terrível, que depois
com inimigo, com força,
como uma infância terrível que no seu colo
diz: estes são bons - estes são maus.

Em algum lugar distante a infância está docemente
adormecida
naqueles caminhos entre as árvores
lá onde sobre a casa se curvam
onde restou só desprezo para mim
em algum lugar nos jardins e em flor
onde minha mãe me trouxe ao mundo
para chorar...

Na luz da chama da vela eu durmo
E talvez um dia entenda
que fui uma criatura muito pequena
pequena assim como esta estrofe

aqueles 30.000 cuja vida dorme.
lá entre as árvores despertam
um dia abrirão seus olhos
e como veem claramente

irão adormecer de novo...

Fonte: FERNANDES, 2019, p. 18-19.

A pesquisa a partir da qual essa tabela baseou-se apresentava notas de rodapé referentes a palavras cuja grafia original foi corrigida por Bonace ao traduzir o poema do idioma tcheco para o português.

Hanuš fala de como foi forçado a ver a crueldade do mundo ainda muito jovem e do distanciamento enorme que ele sente entre o que considera sua infância e a sua realidade do momento da escrita. Ele “viu um mundo melhor”, só que ao crescer essa projeção não é mais possível frente à realidade dura da situação em que vive.

O sono é um refúgio que traz sonhos e metáforas, um recurso que permite que o garoto tenha esperança enquanto dorme, mas tudo é tirado dele novamente quando acorda; sonhar é uma alegria dolorosa e passageira que o agoniza todas as noites e o deixa “morto” durante o dia.

O garoto tem consciência das 30.000 pessoas que vivem em Terezín e de que, ao comparar seu passado com seu presente, ele sabe distinguir os “bons” dos “maus” em uma tentativa de entender a si mesmo e aos outros frente a situação que lhes foi imposta. Ele questiona sua existência e seu destino ao dizer que “minha mãe me trouxe ao mundo para chorar”, ligando o nascimento e o choro da criança ao respirar pela primeira vez com o sofrimento intenso que ele está passando, perguntando a si mesmo o porquê de ter nascido para sofrer; a razão de ter vindo ao mundo nesse tipo de realidade.

Durante o dia, os 30.000 estão mortos, entregues, desolados e quando dormem vão para os locais da memória onde viveram com dignidade e humanidade. Hanuš compreende que a situação em que se encontram é uma espera pela morte e que ao dormir ele e os 30.000 de Terezín voltam para um passado melhor, apenas para acordar de manhã com medo e se deparar novamente com todo o horror do campo de concentração.

Poema *O ratinho*

Myška, Koléba (Miroslav Košek, Jindřich Löwy, Bachner) **O ratinho**

I. I.
Myška sedí v pelíšku, Um ratinho sentado em sua cama,
chytá blechu v kožíšku. caçando uma pulga em seus pelos.
Chytit jí však nemůže, Caçá-la não pode,
zalezla jí do kůže. escondeu-se dentro da pele.
Točí se stále dokola. Dá voltas ao redor sem parar.
Ta blecha ta je potvora! Esta pulga é uma pestinha!

II. II.
Přišel její tatínek, Chegou seu pai,
Prohlédl jí kožíšek. Examinou seus pelos.
Chytil blechu v okamžiku. Caçou a pulga num instante,
Upekl jí na rendlíku. E assou-a na caçarola.
Myška volá na dědu: O ratinho chama o avô:
Máme blechuk obědu. Temos pulga para o almoço

Fonte: FERNANDES, 2019, p. 23.

Para justificar o extermínio em massa dos judeus, os nazistas fizeram com que sofressem um processo de desumanização, excluindo-os da sociedade como seres humanos e banindo-os de seus direitos e liberdades. Essa ideia foi tão propagada pelo terceiro Reich que os judeus consequentemente sofreram psicologicamente essa assimilação, tal qual o eu lírico do poema é um rato. A simbologia da escolha do rato como animal advém também da sua assimilação à proliferação de doenças, concebendo-lhe um caráter sujo e de que deviam ser exterminados. Esse processo de desumanização fazia parte do plano nazista que educava os alemães para que não enxergassem os judeus como semelhantes:

Quem eram esses soldados que estavam dentro dos campos de concentração? Eram jovens, meninos de 18-19 anos, eram camponeses, eles não sabiam nada da vida, muitos tinham passado por um treinamento nazista, porque a educação nazista como meio de segregação visando a segregação e o extermínio começou em 1933 quando Hitler sobe ao poder. **Se esses soldados que haviam aprendido a odiar os judeus tivessem algum tipo de identificação com eles, eles não seriam capazes de mandá-los para as câmaras de gás, então eles fazem esse processo de desumanização. Os soldados**

precisavam olhar para os prisioneiros e ver bichos, porque senão eles não iam acreditar que aquele “tipo de coisa” precisava ser exterminada. E aí, você tinha as humilhações, espancamentos, [o ato de] tirar seu cabelo, porque o cabelo te caracteriza muito, tirar a sua roupa e te colocar um uniforme imundo, igual ao de todos [...] (informação verbal, grifo nosso).

Além dessa aproximação do eu lírico do poema com um rato, a comparação com um rato faminto representa a fome não somente do personagem, o pequeno rato, e de seu pai, mas também a fome do avô deste pequeno rato fazendo uma alusão à figura dos idosos que, em um campo de concentração superlotado e sem comida, sofriam com as decisões da liderança judaica.

Em Terezín a comida era escassa, o campo passou por uma superlotação... era muita gente e pouca comida, muito pouca comida. Então a liderança judaica determinou que eles iam cortar a ração dos idosos. A Ecléa Bosi, no livro dela ela tem um artigo sobre Terezin que os idosos sentavam e esperavam a morte, porque não tinha comida para eles (informação verbal).

Essa aproximação com os ratos também é presente na novela gráfica MAUS que conta, de maneira ilustrada, a história que o autor Art Spiegelman ouvira de seu pai Vladek Spiegelman, sobrevivente da Shoah. Todos os personagens de origem judaica no livro são desenhados como ratos, demonstrando esse processo de desumanização através de uma metáfora do antropomorfismo para falar sobre os campos de concentração e de extermínio.

CONCLUSÃO

Após apresentar nossas considerações sobre todo o corpo de materiais recolhidos, ressaltamos mais uma vez a singularidade exorbitante que caracterizou o campo de concentração de Terezín e como a arte em suas heterogêneas modalidades agiu, além de com teor

terapêutico e ocupacional autoadministrado a pessoas destituídas de liberdade e de direitos humanos básicos, como forma de reafirmação empoderadora de um grupo oprimido, que estava sofrendo um genocídio e havia sido sistematicamente desapropriado de seu orgulho e moralmente de seu status humano perante à sociedade alemã. A insistência incansável que o povo judeu demonstrou em manter as atividades culturais e educativas, mesmo em caso de extrema perseguição, com torturas e assassinatos em larga escala, revela a intensidade da importância que estas dimensões do fazer humano têm a eles, bem como nos lembra do caráter fundamental que a arte desempenha para definir a condição da existência humana, à medida que evidencia-se o não abandono dela em circunstâncias onde a sobrevivência é a função prioritária.

Outra questão primordial é a do comportamento, especificamente, dos desenhos infantis. Conforme explicitamos, as produções de crianças até os doze anos, por estarem desprendidas, em maior grau, de convenções estéticas, ornamentos formais e representações consolidadas, são altamente descritivas, embora não sejam efetivamente naturalistas. Este fato confere aos desenhos uma sinceridade direta dificilmente presente em desenhos de adultos, que por vezes causa um efeito de maior comoção.

Por fim, temos a intenção de apontar a relevância do fato de a interligação à pesquisa de Luciane Bonace ter reformado a versão histórica institucional condensada e sintetizada dos campos de concentração, porque, independentemente do estudo exaustivo de documentos históricos oficiais, a real proporção das mazelas e crueldades impostas, além de suas repercussões aos microcosmos das comunidades humanas jamais será visível a não ser que se observe também os documentos pessoais, fabricados à mão pelas próprias testemunhas do sistema. No entanto, é fato que elas jamais serão palpáveis, porque não há comparativos dignos em nossa realidade. Resta-nos, de todo modo, o dever de não permitir o apagamento histórico do genocídio e de fazer ecoar a palavra das crianças vítimas.

As crianças entre as árvores,

Brígida Campos Machado de Oliveira

Seus pés machucados caminhavam para as brumas
O futuro lhes homenageia com dignidade
Quem se lembrará de arrumar suas camas?
Quem são aqueles que tiraram sua humanidade?

REFERÊNCIAS

Imagens

ABSTRAKTNÍ barevná kompozice. Terezín, República Tcheca. 1943-1944. 1 desenho. 19,8 cm x 24,9 cm, aquarela sobre papel. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/212338>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

BRICHTOVÁ, Anna. **Koláž podle předlohy (Jan Vermeer van Delft)**. Terezín, República Tcheca. 1943-1944. 1 desenho. 17,6 cm x 25,4 cm, colagem sobre papel. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/212250>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

FLEISHMANN, Karel. **Showers in Terezín**. Terezín, República Tcheca. 1943. 1 desenho. 63,5 cm x 77 cm, caneta e tinta sobre papel. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <<https://www.jewishmuseum.cz/en/collection-research/collections-funds/visual-arts/drawings-prints/>>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

FRANKLOVÁ, Liliana. **Země blahobytu**. Terezín, República Tcheca. 1943-1944. 1 desenho. 17,1 cm x 27,8 cm, lápis grafite sobre papel. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/211494>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

FRANKLOVÁ, Liliana. **Život v ghettu (výdej jídla)**. Terezín, República Tcheca. 1943-1944. 1 desenho. 22 cm x 30 cm, lápis grafite sobre papel. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/210165>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

FRIC, Ivan Vojtech. **View from above of a prisoner wearing a cook's uniform doling out food in the ghetto courtyard to prisoners who have just arrived in Theresienstadt with a transport of Dutch Jews.** Terezín, República Tcheca. 1944. 1 fotografia, p&b. United States Holocaust Memorial Museum. Disponível em: <<https://collections.ushmm.org/search/catalog/pa1055083>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

KLAUBAUFOVÁ, Ruth. **Život v ghettu (sprchy).** Terezín, República Tcheca. 1943-1944. 1 desenho. 21,3 cm x 30,7 cm, lápis grafite sobre papel. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/209905>. Acesso em: 28 jul. 2020.

KLAUSNEROVÁ, Anna. **Sederová večeře.** Terezín, República Tcheca. 1943-1944. 1 desenho. 20,2 cm x 30,5 cm, giz e grafite sobre papel. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/211652#>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

SPITZOVÁ, Anita. **Koláž podle předlohy (Jan Vermeer van Delft).** Terezín, República Tcheca. 1943-1944. 1 desenho. 24,8 cm x 27,8 cm, colagem sobre papel. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/211281>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

TEREZÍNSKÝ film-nacistická filmová propaganda. 1944-1945. Terezín, República Tcheca. 1 fotografia, p&b. Museu Judeu de Praga. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Detail/Object/Show/object_id/444932>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

VERMEER, Johannes. **O copo de vinho.** 1658-1660. 1 pintura. 67,7 cm x 79,6 cm, pintura à óleo. Museu estatal de Berlim, Gemäldegalerie.

Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jan_Vermeer_van_Delft_-_The_Glass_of_Wine_-_Google_Art_Project.jpg?uselang=pt-br>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

Filmes e vídeos

AS 200 crianças do Dr. Korczak. Direção: Andrzej Wajda. Produção: Janusz Morgenstern, Daniel Toscan du Plantier, Willi Segler e Regina Ziegler. Roteiro: Agnieszka Holland. Fotografia de Robby Müller. Polônia: Studio Filmowe Perspektywa,

Regina Ziegler Filmproduktion, ZDF - Zweites Deutsches Fernsehen, Erato Films, BBC Films, 1990. 1 vídeo (112 min. 46 s), son., P&B. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6ARZhO4PAq8>>. Acesso em: 26 mar. 2020.

AUSCHWITZ: sobrevivente brasileiro descreve horrores do campo de concentração. [São Paulo], 23 jan. 2020. 1 vídeo (16 min 09 s), son., color. Legendado. Canal BBC News Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qoULzaJtuec>. Acesso em: 31 mar. 2020.
HANS Krása: Brundibár - children's opera. Direção de Eszter Novák. Budapeste: The Budapest Festival Orchestra, 2009. (10 min.), son., color. Legendado. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=st4lNYATlqc>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

THE Fuhrer Gives the Jews a City. Direção de Kurt Gerron e Karel Pečeny.. Terezín: Institut Für Film Und Bild In Wissenschaft Und Unterricht, 1945. (21 min.), son., P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=_Rkiyw4003Q&feature=youtu.be&has_verified=1>. Acesso em: 31 mar. 2020.

Artigos, teses e dissertações

ALUNOS DA TURMA 4E (Civitanova Marche). **Prigionieri del paradiso**: l'inganno negazionista del film di propaganda "Il Führer dona una città agli ebrei". Orientador: Prof. Rita Baldoni, Prof. Bravetti Maurizio. 2017. 24 p. Artigo Acadêmico (Graduação) - Istituto di Istruzione Superiore Leonardo da Vinci, Civitanova Marche, 2017. Disponível em: <<http://ritabaldoni.it/images/prigionieridelparadiso.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ASZTALOS, Bence. Audience Education, Concert Pedagogy – Hans Krása's Children's Opera: brundibár.: Brundibár. **Képzés és Gyakorlat**, [s.l.], v. 15, n. 3, p. 85-92, 2017. Képzés és Gyakorlat. <http://dx.doi.org/10.17165/tp.2017.3.7>. Disponível em: <http://epa.oszk.hu/02600/02641/00014/pdf/EPA02641_kepzes_es_gyakorlat_2017_03_085-092.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Escrever poesia [durante] Auschwitz: Concepções do universo concentracionário nos poemas das crianças de Terezín**. Orientador: Prof. Dr. Moacir Amâncio. 2019. 36 p. Relatório final de pós-doutorado (Pós-Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Ler o mundo, escrever um poema, fazer um desenho: concepções do universo concentracionário no poema "The Little Mouse" e nos desenhos de Terezín. **Arquivo Maaravi**: Revista Digital de Estudos Judaicos da UFMG, Belo Horizonte, v. 12, n. 22, p. 162-179, maio 2018. ISSN 1982-3053. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/maaravi/article/view/13299>>. DOI: <<http://dx.doi.org/10.17851/1982-3053.12.22.162-179>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Pedagogia e arte em Friedl Dicker-Brandeis. **Revista Pró-Discente (UFES)**: Caderno de Produção Acadêmico-Científicas Programa Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 20, n. 1, p. 110-129, jan./jun. 2014. ISSN 1676-840X. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/8947>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. Sentidos e Significados da Educação e da Arte em tempos de Guerra. In: XII SEMINÁRIO CAPIXABA SOBRE O ENSINO DA ARTE - IV ENCONTRO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS (EAD) - I ENCONTRO ANPAP, 2017, Vitória. **Sentidos e Significações de uma Educação em Artes Visuais em Tempos Contraditórios [...]**. Vitória: PROEX/UFES, 2017. p. 32-46. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/0051977256c8e93e235c6>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

NAKASHATO, Guilherme. **Das estradas e dos desvios: Curso de Especialização em Arte/Educação da ECA/USP (1984-2001) e a formação do professor de arte**. 2017. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.27.2017.tde-07072017-144537. Acesso em: 07 de jul. de 2020.

SITES

MUSEU JUDEU DE PRAGA (República Tcheca). **Jewish Museum Collections**. Praga, [20--]. Disponível em: <http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/Browse/modifyCriteria/facet/collection_facet/id/27346/mod_id/0>. Acesso em: 3 abr. 2020.

Educação indígena: história falada é história contada

Amanda Ghiraldini Franco

Helena Kozlakowski Patrício

Henrique de Souza Miranda¹

INTRODUÇÃO

Pautado pelas metodologias da história oral e com o objetivo de produzir fontes primárias de pesquisa, este texto reúne uma série de investigações e reflexões sobre a questão indígena na educação brasileira.

O interesse pela temática surgiu na disciplina de História do Ensino da Arte no Brasil, oferecida em 2020 pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e ministrada pela professora Sumaya Mattar, com a participação de Guilherme Nakashato e Alexandre Oshiro como monitores. Nesse contexto, foi introduzida a nós, autores e alunos da graduação em Artes Visuais na USP, a importância do estudo da História do Ensino da Arte e a necessidade do registro de depoimentos individuais dos principais atores dessa história para além da documentação de datas, eventos marcantes e leis. A história nunca é objetiva e o discurso sobre ela nunca deve ser definitivo, mas sim estar em constante revisão a partir do estudo crítico sobre os principais agentes de suas transformações (nesse caso, os alunos, professores, deputados, ministros, etc), suas experiências e atuações. Portanto, utilizamo-nos da metodologia da história oral tal como proposta pela autora Ecléa Bosi (2003). Bosi descreve um modelo de estudo historiográfico orientado não apenas pela análise de documentos escritos, mas também pelos testemunhos

1. Estudantes de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

de indivíduos que viveram de fato a história e podem, a partir da fala e da memória, dar novo sentido a acontecimentos históricos cujos registros oficializados e cristalizados da história por vezes omitem ou são incapazes de transmitir.

Assim sendo, partindo de uma perspectiva decolonial, escolhemos contribuir com as pesquisas sobre o tema entrevistando a professora indígena guajajara Silmara de Fátima Cardoso e estudando sobre uma das temáticas que envolvem suas práticas de ensino: a cultura indígena. A entrevista em si foi realizada remotamente, via aplicativo de vídeo-chamadas pela internet, no dia 16 de junho de 2020 aproximadamente das 14h às 16h40 (duração: 2 horas e 46 minutos)².

Ao longo do primeiro semestre de 2020, deparamo-nos com uma bibliografia extensa indicada por nossa professora Sumaya e pela própria Silmara - sobre políticas afirmativas, a história dos povos indígenas, a história da educação desses povos, dentre outros temas - como meio de preparação para o encontro. A partir dos textos lidos, nós a entrevistamos e desenvolvemos este artigo como produto final da disciplina. Os objetivos centrais do exercício proposto podem ser sintetizados como uma iniciativa de documentação direcionada especificamente às vidas e vozes de educadores atuantes no ensino de arte contemporâneo no Brasil cujos trabalhos não figuram nas pesquisas acadêmicas históricas mais tradicionais.

Nossa entrevistada, Silmara de Fátima Cardoso, ou Silmara Guajajara, é uma educadora nascida no povo Guajajara do Maranhão. É formada em pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado e doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e trabalha atualmente como professora na rede municipal da cidade de São Paulo. Seu projeto pedagógico é fundamentado em práticas corporais, lúdicas e artísticas que envolvem artefatos das diversas culturas indígenas que residem

2. Acesso às gravações da entrevista realizada com Silmara de Fátima Cardoso: <https://youtu.be/sQpk4dhmiBc>
<https://youtu.be/wxeXZvGXABc>

no território brasileiro. Ao longo de sua formação, seu anseio sempre foi de trabalhar no chão da escola unindo pesquisa e prática educativa. Durante sua trajetória como educadora, construiu propostas de ensino que incentivam o contato de crianças com a realidade dos povos originários e promovem um gosto pelos seus diversos elementos culturais, tradicionalmente folclorizados³, estereotipados, mistificados ou simplesmente ignorados pela educação formal. Dentro de sua atuação na escola pública, Silmara também desenvolveu o projeto Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição, o qual lhe rendeu prêmios pelo Instituto Tomie Ohtake e pelo Instituto Paulo Freire, em 2018 e 2019 respectivamente.

A partir dos materiais de pesquisa mencionados acima, elaboramos uma síntese compreensiva que relaciona leituras, discussões do grupo e as falas de Silmara, sistematizando as diversas questões referentes à educação sob uma perspectiva contextual histórica e contemporânea das populações indígenas brasileiras. Para melhor organizar a multiplicidade de assuntos pelos quais perpassam as reflexões teóricas e a entrevista, o texto foi estruturado em temas globalizantes.

Simulando um pouco de nosso próprio processo e fluxo de pesquisa, abrimos o corpo principal do texto com uma abordagem histórica e teórica sobre alguns temas com os quais nos deparamos, tanto nas aulas da universidade quanto em nossas leituras específicas, em conjunto com o que escutamos sobre a experiência da própria entrevistada. Por meio desta primeira seção, estabelecemos algumas bases gerais para pensar os povos indígenas na educação, retomando falas pontuais de Silmara. A partir desses fundamentos, partimos para a discussão de práticas educativas pensadas para, sobre e por povos indígenas, levando em consideração assuntos tais como o indígena em

3. Entende-se a palavra *folclorizar*, no sentido expresso pela nossa entrevistada, como o ato de transformação da cultura indígena em uma mera lenda que diz respeito a fantasias, removendo povos indígenas reais de seu contexto e propagando preconceitos generalizantes. Silmara utilizou esse termo repetidamente para descrever algumas abordagens educativas que acusa de "folclorizarem [o] indígena".

contexto urbano, o papel do professor indígena e algumas diretrizes sugeridas para educadores não-indígenas no tratamento desses temas. Apoiamo-nos também em material de referência acadêmica e de pesquisa, sendo que a natureza do trabalho de Silmara entra como um ponto central de análise e discussão.

Por fim, vimos a necessidade de apontar algumas considerações finais, reunindo conclusões sobre questionamentos suscitados ao longo do processo, para melhor compreender o valor do material produzido.

CONTEXTUALIZANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INDÍGENA

“Pressupõe-se que os índios não têm educação porque não têm a nossa educação [...] a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação” (MELÍA, 1979, p. 9 apud SILVA, 2005, p. 378).

Para tratar da temática dos povos indígenas na educação, foi inevitável estudar brevemente sobre a história desses povos e dos processos educacionais direcionados a eles, tanto tradicionais quanto coercitivos, além da educação formal pública. Acreditamos que, para desenvolver práticas educativas adequadas, é preciso compreender o percurso histórico da educação indígena. A maior parte desta síntese toma como fonte o artigo de Rosa Helena Dias da Silva (2005), devido à sua completude para com os momentos mais relevantes na história da educação indígena. A partir desses fatos históricos, construímos relações com os temas trazidos e desenvolvidos pela nossa entrevistada.

Posto que o território brasileiro contempla uma ampla variedade de tribos, povos e grupos linguísticos, é preciso abordar a questão indígena com certo cuidado e levar em consideração a complexidade que é discorrer sobre a educação tradicional indígena de forma generalizada. Ainda assim, a partir da entrevista de Silmara, entendemos como também existem elementos que ligam esses

diversos grupos, seja através da luta política ou de utensílios e práticas culturais em comum. Afinal, ao longo de séculos, houve trocas constantes de conhecimentos, mercadorias e saberes entre os vários povos que habitavam o continente americano. No entanto, dada essa diversidade e o fato de que a maior parte da bibliografia a que tivemos acesso diz respeito aos momentos posteriores à colonização, optamos por começar esta síntese histórica com a invasão portuguesa para retomar posteriormente o tema da educação tradicional com maior profundidade.

O período colonial foi marcado pelo ensino religioso e pelas missões jesuíticas. Desde o princípio, a intenção do reinado português foi angariar mão de obra indígena para sustentar a exploração das colônias e possibilitar avanço sobre o território, fosse através da estratégia da escravização ou pela incorporação dos indígenas em suas comunidades. Para Portugal, a educação nesse momento cumpria papel de propagação da cultura católica no território, tal como de apagar e perseguir as demais culturas, facilitando o avanço da dominação.

É importante destacar que desde o princípio houve resistência por parte dos povos indígenas. Como aponta Carlos José dos Santos (2015, p. 8), também conhecido como Casé Angatu, não devemos nos prender a narrativas que tratam exclusivamente do extermínio de povos e os apresentam meramente como vítimas que não resistiram ao genocídio perpetuado desde 1500. Quando a tentativa de conversão falhava, isto é, quando comunidades se recusavam a ceder suas identidades culturais e terras aos colonizadores, estes as reprimiam violentamente. Nesse sentido, vale consultar as falas contemporâneas de atuantes e militantes indígenas, tal como Silmara, que evidenciam a continuidade dessa mesma luta e a presença ininterrupta da figura do colonizador⁴.

4. O artigo jornalístico *Um indígena vê a devastação de Bolsonaro*, por Casé Angatu Xucuru Tupinambá, descreve como se dá a presença colonizadora e como ela atua na devastação e extermínio dos povos indígenas. Em uma das estatísticas citadas, diz que "[...] em 2019, das 27 pessoas que morreram por conflitos no campo, oito eram indígenas". Disponível em: <https://outraspalavras.net/crise-brasileira/um-indigena-ve-a-devastacao-de-bolsonaro/>

Dentre outros métodos de aniquilamento dessas culturas, vistas como ameaças à civilização europeia, figurava a negação da diversidade dos indígenas ou de suas estruturas sociopolíticas:

Prevaleceu entre as forças colonizadoras a ideia de que os ocupantes originários não se constituíam como unidades políticas próprias e independentes. Mas como aglomerados de indivíduos sem organização sociocultural. Essa concepção ensejou a criação de organismos que tornassem esses indivíduos povos integrantes do corpo social dominantes, dentre esses mecanismos, escolas para índios. (SILVA, 2005, p. 370).

Podemos relacionar essa generalização também com os ideais iluministas propagados pela imprensa durante os séculos XVIII e XIX, referentes ao “bom selvagem” de Jean-Jacques Rousseau, que destituíam os povos originários de uma diversidade e os incluíam em uma categoria única de povo puro e não-civilizado (MARIANO; GOMES, 2014, p. 38). Segundo Michele Mariano e Icléia Gomes (2014, p. 37), os efeitos desse imaginário equivocado se fazem presentes até hoje ao ser propagada a ideia de um índio genérico em diversas instâncias da cultura popular - e até mesmo em materiais didáticos. Essa generalização do índio costuma vestir sempre um cocar, referir-se a si mesmo na terceira pessoa, usar folhas e penas para cobrir as partes íntimas e viver apenas em ocas. O estereótipo é então aplicado a todos os povos indígenas, como se fizessem parte de uma mesma cultura. Dentre os exemplos brasileiros dessa abstração podemos mencionar a música da artista e apresentadora Xuxa “Brincar de Índio”, ou a mais recente novela *Novo Mundo* da TV Globo, em que os indígenas representados apresentam pintura xavante mas falam tupi.⁵

Não é incomum pensar que os povos indígenas estejam relegados ao território amazônico, ou que não haja diferença entre

5. Depoimentos sobre a acuidade da representação de povos indígenas na novela *Novo Mundo* foram consultados na matéria de ALMEIDA, Giselle de. *Indígenas elogiam atores de “Novo Mundo” mas apontam “estereótipo”*. Rio de Janeiro, UOL, 10 jun. 2017. Em: <<https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2017/06/10/indigenas-elogiam-atores-de-novo-mundo-mas-apontam-estereotipo.htm>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

um cocar americano e um brasileiro. Durante a entrevista, Silmara nos contou algumas histórias que ilustram esse tipo de preconceito generalizante. Em uma delas, relembra como seus alunos no início tinham dificuldade em aceitar que ela mesma é indígena, por viver em contexto urbano, ser professora ou tão somente usar roupas como as deles. Em outra, falou sobre uma visita que fez com suas turmas à aldeia indígena Guarani no Pico do Jaraguá. As crianças pensavam que levariam dias para chegar, reproduzindo o mito de que comunidades indígenas vivem em florestas isoladas, enquanto na verdade estavam a menos de uma hora de distância (informação verbal).

Na proclamação da República, há uma tentativa de reformulação da política indigenista pelo Estado, orientada pelos ideais positivistas do começo do século XX. Em 1910, é criado o primeiro órgão governamental para proteção aos indígenas, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), como aponta Silva (2005, p. 379). A prerrogativa da integração permaneceu a mesma, com um adicional de leis que normatizavam e regularizavam a discriminação. A limitação da capacidade civil dos indígenas nesse período foi usada como estratégia jurídica para a perpetuação da hegemonia do branco.

Em 1916, no artigo 6º parágrafo único da lei nº 3071, que dispõe sobre o código civil, os indígenas são descritos com “relativa incapacidade”. Na Constituição Federal de 1934, artigo 5º, foi escrito que os “indígenas passavam por adaptação à civilização do país”. Na Constituição de 1946 e na de 1967 essa mesma frase se manteve. Segundo a visão estatal, os indígenas deviam participar da comunhão nacional para que suas riquezas pudessem ser trazidas ao mercado, mas eles ainda não tinham conhecimento ou compreensão de como funcionava a civilização do país (SILVA, 2005, p. 382). Portanto, se fossem considerados com capacidade total, seriam prejudicados econômica ou moralmente.

No período da ditadura militar, houve avanços e retrocessos. Avanços no sentido de que a resistência indígena passou a

organizar-se politicamente e surgiram organizações indigenistas não-governamentais que forneciam assistência a esses povos. Os movimentos populares em geral estavam muito fortes devido à onda progressista que se espalhou pela América Latina antes da tomada de poder dos governos repressores (SILVA, 2005, p. 370-371). A presença indígena em movimentos populares, sindicais e acadêmicos era comum, formando alianças com setores da esquerda política no país.

Já os retrocessos aconteceram por meio de constantes ataques dos militares às populações indígenas. Alguns povos do Nordeste, por exemplo, haviam sido considerados extintos, e vários outros foram transferidos de uma região à outra para a construção de usinas hidrelétricas, rodovias, projetos pecuários, entre outros. Muito se lembra da execução de militantes de esquerda no período militar, mas pouco se fala sobre os assassinatos aos povos nativos. Uma pesquisa encomendada pela Comissão Nacional da Verdade estima que ao menos 8.350 índios foram mortos entre 1946 e 1988.⁶ Novamente, é preciso enfatizar que essa violência persiste e faz parte da constante (re)existência⁷ dos povos indígenas brasileiros: “Assim como eu, muitas mulheres indígenas de diferentes etnias (re)existem e resistem nas pluralidades do cotidiano de uma cidade como São Paulo” (CARDOSO, 2018, p. X).

No início dos anos 70, acometeram-se no Brasil diversos surtos epidêmicos de doenças como sarna, gripe e disenteria. No entanto, órgãos governamentais de saúde não atenderam essas populações como era suposto. As denúncias desses descasos eram minimizadas por agentes militares que silenciavam os denunciantes através de demissões e perseguições.

Vale destacar o contexto em que se funda a Funai em 1967:

6. Retirado da matéria jornalística por FILGUEIRA, Ary, *Massacre de índios pela ditadura militar*. Istoé, 13 abr. 2017. Em: <<https://istoe.com.br/massacre-de-indios-pela-ditadura-militar/>> Acesso em 26 jul. 2020.

7. O termo *(re)existência* é frequentemente utilizado em publicações de autores indígenas para descrever um contexto de vida que não apenas resiste, mas que ousa afirmar sua existência tantas vezes negada ou tida como passado histórico.

A Funai surgiu justamente em meio a denúncias de irregularidades cometidas por servidores do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). No final dos anos 60, uma criança indígena, Rosa, 11, foi levada de uma tribo, em Mato Grosso, para servir de escrava da mulher de um servidor do SPI. Não foi o único caso de escravidão de índios, submetidos a essa situação por funcionários do governo federal. Na primeira década da ditadura, índios – adultos e crianças – eram vendidos por funcionários públicos que tinham como missão protegê-los. Depois de descoberto o crime, aproximadamente 130 funcionários foram apontados como responsáveis pelos delitos, mas ninguém foi punido. A única consequência prática foi a decisão de acabar com o SPI e criar em seu lugar a Funai. (FILGUEIRA, 2017)

Em termos de lei, o Estatuto do Índio em 1973 foi um marco legal no governo militar. Ao mesmo tempo que garante alguns direitos importantes, mantém o regime de tutela e a prerrogativa da integração como forma de ajudar os povos supostamente “primitivos” a “evolúirem” e “se desenvolverem”. Diz o artigo primeiro da lei número 6.001 de 1973: “Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional.” (BRASIL, 1973, Art. 1).

Dentre os direitos garantidos pela lei estão: o respeito ao patrimônio cultural indígena, a demarcação das terras indígenas, a assistência do poder público e o crime de ofensa àqueles que discriminarem um indígena em relação ao patrimônio e costumes. Esse documento também estende à população indígena o sistema de ensino vigente no país e impõe a obrigatoriedade do ensino da língua nativa. No entanto, apesar de ter determinado dezembro de 1978 como a data limite para a demarcação das terras indígenas, até então apenas 20% estavam de fato demarcadas (SILVA, 2005, p. 370). É notável que, apesar da lei reconhecer que os indígenas devem ter territórios próprios, não lhes é dada autonomia sob esse território.

Os paralelos com o embate entre interesses econômicos

neoliberais e os direitos das comunidades indígenas no século XXI é evidente. Ao comentar brevemente sobre como aborda a questão de terras com seus alunos de quinto ano, Silmara deixa clara a complexidade econômica e política envolvida, dizendo que “não é uma questão a ser resolvida a médio e curto prazo né, é a longo prazo, porque envolve agronegócio, enfim, envolve uma série de questões” (informação verbal).

Rosa Helena da Silva (2005, p. 379) comenta ainda como, no período da Ditadura Militar, a política de ensino aos indígenas se dava principalmente pela FUNAI e sua articulação com a instituição americana Summer Institute of Linguistics (SIL), além do prevaletimento das missões religiosas. Nas escolas indígenas, o bilinguismo era usado como mera estratégia para aproximação, mas, a partir do momento que era feita a alfabetização em português, o uso das línguas nativas era abandonado (MONTE, 2005, p. 401). O resultado era uma escola que não dialogava de fato com a realidade indígena.

Essa modalidade de ensino prevaleceu até a formulação de projetos alternativos de Educação Escolar junto às recém-criadas entidades de apoio à causa indígena - como a OPAN (Operação Anchieta) em 1969, a CIMI (Conselho Indigenista Missionário) em 1972, ANAÍ (Associação Nacional do Índio) em 1977, e a CPI (Comissão Pró-Índio) em 1978. Tais entidades tinham um compromisso com a causa e seus projetos de educação formal eram mais compatíveis com os projetos de autodeterminação indígena formulados pelo movimento indígena organizado. É importante também destacar a participação de algumas universidades no avanço das pautas da educação (SILVA, 2005, p. 380).

Falando de seu desejo por trabalhar com a educação, Silmara comenta que, no início de sua atuação como professora, percebeu que “se o mundo pode mudar, é por meio da educação” (informação verbal), e que esse pensamento a convenceu ainda mais de que educar era de fato sua vocação. A luta dos movimentos e povos

indígenas, ao não se omitir do tema da educação e reivindicá-lo tal como o faz para os direitos à terra e à identidade, mostra que a importância da educação e do aprendizado para a mudança do *status quo* é reconhecida e imprescindível. Com a participação ativa de pessoas indígenas no ensino, torna-se alcançável uma mudança do que Casé Angatu denuncia como abordagens cujo ponto de partida se pressupõe centrado na experiência do branco e colonizador. Faz-se possível, assim, a construção de um ensino decolonial (SANTOS, 2015).

O protagonismo desses movimentos com relação à conquista de direitos é bem documentado historicamente e não deve ser esquecido. Rosa Helena da Silva (2005, p. 371) aponta que, dentre os eventos importantes do movimento indígena organizados na década de 70, se destacam o Parlamento Índio-Americano do Cone Sul, em São Bernardino no Paraguai, em outubro de 1974, e a 1ª Assembleia Indígena Nacional, em abril de 1974 em Diamantino, Mato Grosso.

Mais uma vez vemos a necessidade de reforçar que a resistência indígena a projetos coloniais, neocoloniais e liberais sempre existiu. Silva (2005, p. 378) constata que o movimento organizado surge como estratégia de luta e articulação para preencher as lacunas deixadas pela insuficiência dos serviços assistenciais prestados pelo Estado e para construir alternativas econômicas que garantam o sustento das comunidades. Algumas organizações se dão por regiões, povos, aldeias ou rios, enquanto outras são nacionais. Algumas são institucionalizadas, possuem registro no cartório e sede própria, outras surgiram de órgãos indigenistas e recebem apoio de outros órgãos governamentais. Segundo a autora, outro fator relevante é a unidade emergente a partir dessas lutas: povos indígenas anteriormente rivais ou separados geograficamente revivem semelhanças culturais a favor de uma causa que os afeta universalmente. Na atualidade, essas organizações se responsabilizam em estabelecer um diálogo com segmentos da sociedade civil e agências estatais.

Na década de 80, a luta pela terra continuou sendo a pauta

centralizadora e de maior importância. Ademais, como Rosa Helena da Silva (2005, p. 374) afirma, os indígenas exigiam um reconhecimento, de fato, de suas sociedades e formas de vida, para além do que constava no papel. Nesse sentido, a Constituição de 1988 promoveu grande avanço e deve ser entendida no contexto de uma pressão cada vez maior dos movimentos indígenas pela consolidação de diretrizes oficiais que protegessem seus direitos (SANTOS, 2015, p. 5).

Apesar do Estatuto do Índio permanecer em vigor, por não ter sido derrubado, alterado ou substituído por novo documento até hoje, a Constituição de 88 significou uma superação da tutela na legislação (TERENA, 2014, p. 33). Ela abriu possibilidade de utilizar-se de garantias jurídicas nas lutas: “Comunidades e organizações indígenas passaram a ter um poder legal de atuar judicialmente em favor das pessoas que representam” (SILVA, 2005, p. 374). A constituição também reconhece a pluralidade cultural dos povos indígenas, assegurando o direito à diferença (ainda que seja por um viés liberal, dissociado de políticas públicas efetivas) e valorizando as especificidades étnico-culturais, como aponta Rosa Helena da Silva (2005, p. 383). O Artigo 231 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 explicita:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas

as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. § 4º As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis. § 5º É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco. § 6º São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé. (BRASIL, 1988, Art. 231).

Na educação, os anos 80 foram uma época marcante pela iniciativa dos próprios indígenas em definir e autogerir seus processos de educação formal. Viu-se a necessidade de formação de professores indígenas como estratégia de sobrevivência da cultura e da articulação política desses profissionais. Rosa Helena (2005, p. 373) destaca entre as organizações criadas a COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) e a APBKG (Associação dos Professores Bilingües Kaingang e Guarani).

Foram promovidos diversos debates e encontros para a criação de um projeto do que acreditariam ser uma escola ideal. Como “transformar a educação escolar para o índio em educação escolar do índio”? (SILVA, 2005, p. 380). A escola estava sendo entendida, portanto, como um espaço onde seria possível confrontar-se com o novo, criar e recriar a própria cultura; um espaço apropriado para a autoafirmação de suas identidades, para a construção política, e como instrumento para colaborar no projeto de autonomia.

[Esse processo] transformou a escola indígena característica dos anos anteriores em espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios indígenas

sobre seu passado e futuro, seus conhecimentos, projetos, e a definição de um lugar em um mundo globalizado. (SILVA, 2005, p. 381).

[...] mesmo não abandonando completamente o modelo da escola de nossa sociedade, [os professores indígenas] introduzem práticas e conteúdos próprios de suas culturas. (SILVA, 2005, p. 387).

Rosa Helena (2005) também descreve os professores indígenas como politicamente atuantes, destacando-se por sua postura ativa e aterrada no presente. Não apenas realizam debates sobre os temas que consideram pertinentes a cada momento, como também se propõem a elaborar documentos explicitando seus posicionamentos e partem para a ação por meio da prática política como forma de garantir a concretização de suas propostas. Um exemplo citado pela autora ocorreu em 1988, período em que estava sendo discutida a Lei de Diretrizes e Bases, durante o qual professores indígenas da COPIAR enviaram a Brasília propostas elaboradas pelos artigos de professores do Amazonas e Roraima. Ainda em outra instância, em 1989, o II Encontro de Professores Indígenas resultou em uma comissão para levar suas reivindicações presencialmente por escrito até deputados e senadores.

Mais recentemente, em 2012, temos a instauração de cotas para o Ensino Médio e Superior que possibilitam maior inclusão de indígenas na educação. Em 2008, foi promulgada uma lei que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares públicos e privados. Diz o Art. 1 da lei nº11.645 de 10 março de 2008:

Art. 1. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008, Art. 1).

A lei constitui um avanço considerável para garantir a educação sobre os povos indígenas em contexto escolar, todavia não é suficiente para garantir uma transformação real. O fato é que “mesmo após a aprovação da referida lei, as instituições de ensino continuam a pregar imagens sobre o tema que remetem a um passado colonial, tratando o indígena de forma genérica, idealizada e descaracterizada.” (MENEZES, 2014, p. 36).

Mariano e Gomes complementam:

Esta lei foi uma conquista [...] No entanto, ao que parece, falta uma efetiva regulamentação pelo Executivo. Estabelecer diretrizes, regulamentar, significa aplicar na prática o que foi estabelecido por lei. Prever orçamentos necessários e planejar a implementação junto às instituições de ensino. Por derradeiro, fiscalizar a sua aplicabilidade para verificar se, de fato, alcançou seu objetivo. Enfim, a função do Executivo é dar eficácia, eficiência e efetividade ao festejado texto, para que o mesmo não seja sepultado pelo etnocentrismo latente e patente como “letra morta”. (MARIANO; GOMES, 2014, p. 42).

Para as autoras, é necessária a elaboração de um material didático que corresponda à realidade plural do Brasil, dado que aquele utilizado atualmente reforça o tratamento genérico e colonial do indígena. Ademais, é crucial que haja capacitação de professores para que utilizem-se de abordagens metodológicas eficazes e estejam conscientes do que seria um ensino verdadeiramente multicultural. No texto *Educação democrática*, bell hooks aponta uma diferença entre pluralismo e diversidade:

Muitos educadores abraçam a noção de diversidade enquanto resistem ao pluralismo ou a qualquer outro modo de pensar que sugira que eles não podem mais encorajar a cultura do dominador. Muitos apoiavam a inclusão apenas quando os modos de conhecer diversos eram ensinados como subordinados e inferiores aos modos de conhecer superiores informados pelo dualismo metafísico ocidental e pela cultura do dominador. (HOOKS, 2019, p. 205).

Em nossa entrevista, Silmara reconhece a necessidade de formação de novos professores indígenas e de professores não-indígenas preparados para trabalhar a questão indígena ao afirmar que tem planos de trabalhar com formação para professores no futuro.

Como descreve Rosa Helena, ainda hoje, infelizmente, prevalecem as “velhas e viciadas práticas paternalistas e assistencialistas” (SILVA, 2005, p. 375). As missões religiosas não deixaram de acontecer ao longo dos séculos e o que se percebe é um agravamento dessa questão devido às bancadas políticas religiosas e aos interesses do agronegócio.

Durante a situação atual de pandemia, por conta da doença viral Covid-19, a atuação governamental é de total negligência aos povos indígenas, com políticas públicas que por um lado não consideram a situação específica do índio aldeado, e por outro não atendem indígenas em contexto urbano.⁸ Novamente, as organizações indígenas aparecem com força na luta por direitos e pela vida, tendo um papel fundamental na exposição da situação das aldeias, auto publicação de dados sobre a pandemia e estabelecimento de diretrizes próprias de segurança diante do cenário atual.⁹

A própria Silmara foi pessoalmente afetada pelo atual contexto. O povo Xavante, ao qual pertence seu marido, perdeu seu cacique Domingos Mãhörõ no começo do mês de julho e é o terceiro grupo

8. Informações consultadas em: <<https://www.covid19.socioambiental.org/>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

9. Informações consultadas em: <http://emergenciaindigena.apib.info/dados_covid19/>. Acesso em: 26 jul. 2020.

indígena mais afetado pela pandemia no país.¹⁰ No momento da entrevista, sua família também se encontrava de luto pelo seu sogro e seu marido teve de permanecer na aldeia devido ao período de distanciamento social. Os anciões, guardiões da cultura ancestral em comunidades onde prevalece a cultura oral, estão falecendo e levando consigo sua sabedoria.

Também nos foi relatado durante a entrevista como a conversão da mãe da Silmara para a religião cristã evangélica foi uma das razões que motivaram a saída das duas de seu território original para o Rio de Janeiro, e como os efeitos dessa conversão afetaram a família em muitos sentidos, resultando num apagamento da identidade das duas. Silmara (2018) diz, por exemplo, que não se identificava como indígena antes de entrar na universidade e começar a se aprofundar em estudos sobre o tema. Essa condição é comum a indígenas que crescem em contexto urbano, onde exercer uma identidade cultural minoritária pode ser visto negativamente.¹¹ Mais recentemente, no entanto, com a força dos movimentos indígenas, cada vez mais pessoas estão resgatando sua identidade e se autoafirmando¹² enquanto indígenas. Esse fenômeno contradiz completamente o mito de que os povos indígenas foram historicamente derrotados e estão em declínio populacional¹³ e fadados ao esquecimento.

Assim, ao contrário das perspectivas assimilacionistas e de extinção dos Povos Originários, ocorreu um aumento significativo da população indígena, que vem reivindicando suas identidades étnicas e o reconhecimento de direitos

10. Da matéria jornalística por ARINI, Juliana. "Como povo indígena de Mato Grosso se viu no novo epicentro da pandemia de Covid-19 no Brasil". Cuiabá, BBC News Brasil. 09 jul. 2020. Em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53354443>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

11. Silmara relata algumas de suas vivências enquanto mulher, mãe e indígena em contexto urbano em CARDOSO, Silmara de Fátima. **As experiências em ser mulher indígena, mãe, militante e educadora na cidade de São Paulo**. São Paulo, 2018.

12. A *autoafirmação* é um conceito crucial à temática indígena contemporânea, e diz do ato de recuperar uma identidade cultural por descendentes de indígenas que antes não se viam como tal. A própria entrevistada Silmara é um exemplo.

13. De acordo com dados do IBGE (2012), o número de indígenas no Brasil era de 817 mil em 2010. A população havia crescido 178% desde 1991.

perante o Estado brasileiro, especialmente ao território.
(SANTOS, 2015, p. 8).

Ainda é possível uma mudança de atitude neste ou em próximos governos, em que haja mais transparência e justiça com relação aos recursos e projetos governamentais que dizem respeito aos territórios indígenas. É possível construir uma relação diplomática com os povos indígenas pela qual lhes seja garantida autonomia. Também são necessárias mudanças na sociedade civil, para que esta estabeleça uma relação intercultural de respeito, reconhecendo o que há de cultura indígena presente em todos os setores de nossa sociedade, transformando a educação formal para abrigar mais conteúdos sobre os povos nativos e sua história e lutando ao lado dos povos indígenas por seus direitos.

Os caminhos para tornar esse futuro possível estão no fortalecimento dos mecanismos dos próprios indígenas e na construção de relações de aliança e intercâmbio entre indígenas e setores da sociedade civil e do Estado.

PRÁTICAS EDUCATIVAS

Para uma educação democrática, inclusiva, decolonial, que valorize a multiculturalidade, a pluralidade, o pensamento crítico e a cultura visual, é essencial que a temática indígena seja trabalhada em sala de aula, tanto em contexto urbano quanto na formação de indígenas em comunidades tradicionais. Nesse sentido, dedicamos esta seção para destringir as possibilidades de atuação de educadores sobre esse tema na educação formal contemporânea, considerando a experiência e trajetória pessoal de nossa entrevistada e algumas das leituras feitas.

Silmara nos contou que sua vontade de ensinar surgiu enquanto ainda cursava o magistério e fazia estágios. Ao se formar, adentrou

num cursinho popular para prestar vestibular, mas ainda não havia decidido pela profissão. Ao conversar com um de seus professores sobre seus anseios, percebeu o quanto se sentia satisfeita e feliz no ambiente escolar e decidiu seguir a carreira. Após ter tomado essa decisão, Silmara ainda demorou um pouco até partir efetivamente para a prática escolar.

Tendo concluído a graduação em Pedagogia e um mestrado na FEUSP, lecionou por quatro meses em uma escola no município de Atibaia, uma primeira experiência pedagógica que caracterizou como frustrante por sentir-se impedida de atuar livremente ao desenvolver seus projetos com as crianças. Ela queria dar aulas ao ar livre eventualmente, ou fazer rodas no chão, mas era advertida para que não o fizesse. Ademais, teve alguns impasses com a coordenação pela imposição institucional de ensino religioso, mesmo tratando-se de uma escola pública. Esses problemas levaram-na a deixar a escola e retomar à carreira acadêmica com um doutorado, também na FEUSP. Depois da defesa de sua tese, Silmara se inscreveu e passou em um concurso público em São Paulo, onde desde então atua como professora.

Relatando sua trajetória profissional, fez questão de enfatizar que um de seus maiores desejos durante o período de formação universitária era pelo trabalho concreto no chão da escola, pois considera que é a experiência mais importante para compreender o ato de educar. A temática indígena não poderia ficar de fora de sua atuação como professora. Assim, desenvolveu diferentes projetos com as diversas turmas para as quais lecionou, como *Grafismo e culturas indígenas: arte, manifestação cultural e tradição*, *Brinquedos e brincadeiras de herança cultural indígena*, *Povos indígenas e seus artefatos: resistência e tradição*, e *O Maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico*.¹⁴

14. CARDOSO, Silmara de Fátima. "O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico". *Revista Moitará*. São Paulo. v. 1, n. 1, nov./dez. 2014.

Essencialmente, o desenvolvimento desses projetos previu, desde o princípio, a necessidade inegociável dos alunos se relacionarem com a realidade indígena através de artefatos genuínos como forma concreta de expor a diversidade dos povos indígenas, os quais contemplam culturas únicas e que também se entrelaçam. Apenas os artefatos originais conseguem expressar a grandiosidade dessas culturas pela qualidade dos materiais e trabalho artesanal, pelo sentido simbólico e pelo valor histórico.

Ao longo de nossas leituras, antes de realizarmos a entrevista, nos deparamos com a questão de quais seriam as melhores metodologias para se trabalhar a temática indígena com alunos de diferentes idades. Quanto aos alunos menores, encontramos um consenso entre a autora Paula Mendonça de Menezes, no texto *Repensando a questão indígena na escola*:

Na Educação Infantil, que compreende de 1 a 6 anos, é interessante proporcionar às crianças que brinquem e vivenciem outros modos de viver, de modo a aguçar a percepção sobre outras realidades culturais. Talvez o mais importante nessa fase seja que as crianças simplesmente gostem dos povos indígenas, porque se elas gostarem, certamente aprenderão a respeitar outros modos de vida, a existência de outras formas de construção de conhecimentos e a perceber a diferença como um valor positivo. (MENEZES, 2014, p. 32).

E uma das falas de nossa entrevistada:

[...] as crianças menores elas precisam ter um contato, ela aprende no concreto. Não adianta você ficar teorizando sobre os povos indígenas com criança. Então você leva o artefato, fala pra criança do artefato cultural e ela vai compreendendo. Então na brincadeira é que ela vai aprendendo, porque criança tem que ser na brincadeira né? Ela brinca, ela toca maracá e vai compreendendo (informação verbal).

Uma das abordagens práticas de Silmara com suas turmas de Ensino Infantil e de primeiros anos do Fundamental foi a brincadeira.

Brincar figura como elemento educativo nos mais diversos contextos, em diversas comunidades e regiões ao redor do mundo, como forma de passar adiante a tradição cultural dos povos ao longo dos mais variados períodos históricos. Não só é fundamental para as culturas de origem europeia, como também é essencial para a educação tradicional indígena. É através da brincadeira que as crianças indígenas aprendem sobre suas tradições culturais (visuais, sonoras, simbólicas, esportivas) e as práticas cotidianas de suas aldeias. Silmara nos explica que em muitos povos, as crianças fazem e ganham brinquedos que reproduzem utensílios utilizados em atividades exercidas pelos adultos de suas comunidades (como o arco e flecha, a cestaria, os maracás, instrumentos musicais, etc.) ou que reproduzem aspectos dessa realidade cotidiana (como bichos esculpido em madeira, bonecas de palha etc.).

Os jogos também ocupam papel importante, estimulando a função motora e lógica. A própria história dos povos pode ser transmitida de maneira lúdica e simbólica-através da tradição oral e ao contar histórias. A professora enfatiza que os rituais “educam pela ação comunitária, que fazem viver, e pela comunhão de gestos, de que todos participam” (informação verbal). Sobretudo nas comunidades tradicionais, é comum que todos os integrantes sejam vistos como agentes formadores e educadores, especialmente os anciãos, respeitados devido à sua experiência de vida.

Silmara enfatiza a importância da brincadeira para o aprendizado, principalmente para crianças pequenas, e a utiliza como introdução à temática indígena. Como educadora, não apenas leva artefatos originais às mãos das crianças, como permite que toquem, ouçam, sintam e interajam com esses elementos de forma que um vínculo afetivo com esses objetos seja criado. Ao recuperar a história e origem de brincadeiras e brinquedos indígenas como a peteca, de outros objetos como a rede e instrumentos musicais, e de figuras folclóricas, como o Curupira, ela faz um trabalho muito importante que transforma

o imaginário do aluno ao demonstrar que a cultura indígena é cultura brasileira e que uma não está à parte da outra. Dessa forma, remove os povos indígenas do âmbito puramente histórico e teórico, trazendo-os de volta para a realidade atual, para o aqui e agora.

Vale frisar que suas práticas pedagógicas não consistem apenas em apresentar os artefatos originais, mas também em criar reproduções autorais desses artefatos com os alunos (considerando que o resultado é apenas simbólico e não um artefato indígena real); realizar exposições sobre os temas estudados e das produções feitas em aula; explicar e debater sobre esses temas; trazer indígenas para as escolas (ou levar os alunos diretamente a aldeias); contar histórias tradicionais e também realizar práticas culturais como o canto do toré – não necessariamente nesta ordem. Assim, é notória a importância que Silmara dá à experiência e aos fazeres artísticos, simbólicos e coletivos como modo de tecer e concretizar os aprendizados.

Sobre a criação de reproduções autorais de artefatos indígenas, é importante destacar que a entrevistada considera negativa sua reprodução por meio de materiais que não são utilizados pelas culturas indígenas, tais como maracás de plástico ou cocares de cartolina. Esses materiais não são tradicionais para a criação artística indígena e acabam desvalorizando e desmerecendo os artefatos originais, pois não os representam com a qualidade necessária. Se não houver materiais tradicionais disponíveis, é indispensável explicar aos alunos que o que estão criando é meramente simbólico e não deixar de lhes mostrar os artefatos originais.

Tanto Silmara quanto a proposta pedagógica de Paula Mendonça (2014) mencionam similarmente que, conforme os educandos ficam mais velhos, debates sobre a questão indígena podem ser aprofundados, trazendo o tema do agronegócio, da mineração e dos interesses políticos que envolvem as comunidades indígenas. Com seus alunos dos quintos anos, a entrevistada afirma já ser possível pautar essas questões. Para além das reflexões teóricas, pode ser

de interesse buscar e expor produções audiovisuais e musicais contemporâneas feitas por indígenas, a fim de desmistificar o conceito de cultura tradicional como uma cultura cristalizada no tempo e aproximando os alunos da realidade atual, como, por exemplo, clipes de *rap* por cantores indígenas (MENEZES, 2014, p. 33). Isso faz com que as turmas se enxerguem nesse “outro” e o distanciamento entre as culturas diminua sem provocar o apagamento da indígena.

No decorrer da formação escolar, enxergamos como de suma importância o patrimônio cultural, arqueológico e ambiental brasileiro. As ilustrações coloniais dos povos devem ser substituídas pelo começo real de sua história. Menezes (2014, p. 37) assinala que “Estudos antropológicos estimam que a população indígena [antes de 1482] era de até 10 milhões de indivíduos, falando mais de 1.300 línguas”.

É apenas por meio da prática, e de uma prática contínua, que esse tipo de trabalho pode ser bem executado e surtir os resultados esperados de conscientização sobre a temática indígena contemporânea, desconstrução de estereótipos e contato com a realidade de povos. Levar essa prática às escolas, no entanto, pode ser uma tarefa complexa que envolve uma série de fatores estruturais e sistêmicos do ensino. Em nossas discussões de grupo, nos questionamos sobre quão imenso parece ser esse trabalho de desconstrução e reconstrução por meio da educação. Além disso, em nosso processo de pesquisa, surgiram dúvidas sobre a possibilidade de práticas como as exemplificadas acima serem aplicadas por pessoas não indígenas - as quais levamos diretamente para Silmara.

Em resposta a essa última questão, ela enfatiza que a realização de um projeto educativo contínuo é a única maneira de levar a complexidade inerente ao tema dos povos indígenas à escola, apontando a necessidade de contato e consulta direta entre educadores, pesquisadores e pessoas indígenas. Silmara contrapõe sua metodologia à abordagem pontual da temática indígena em datas

comemorativas, identificando esta como uma maneira mais rasa de trabalhar a temática que a descontextualiza do restante do ano letivo e de quaisquer outros projetos desenvolvidos pelas turmas até então. No calendário municipal de São Paulo, por exemplo, ainda destinava-se um mês para trabalhar a questão indígena, o chamado “Agosto Indígena”.

Pra você trabalhar com a questão indígena tem que ser o ano inteiro, tem que ser uma coisa sistematizada. Não adianta você nunca trabalhar em momento algum, aí chega em agosto, só porque é o agosto indígena [...] você convida um povo indígena pra fazer um toré e tocar maraca.

[...] Fazer aquele cocar de cartolina e pintar as crianças é você folclorizar o que é ser esse indígena. É como se fosse Papai Noel ou Coelhinho da Páscoa, passou e acabou. Tem que entender que esse povo é um povo que tá aqui morando perto da gente [...] tem uma tradição específica e tá aí, tá estudando, trabalhando e tá aí com as suas lutas (informação verbal).

Trazer a temática indígena de maneira pontual acaba desfavorecendo a cultura indígena, pois geralmente ela é apresentada de forma superficial e folclorizada, reforçando assim estereótipos ao invés de promover um estudo realmente aprofundado e uma conscientização por parte dos estudantes. Para a entrevistada, o trabalho é extenso e deve iniciar-se no início do ano letivo para que seja verdadeiramente sério e comprometido, desenvolvendo a compreensão sobre a diversidade entre os povos e suas diferenças, sobre os artefatos e práticas culturais para então, se possível, levar um representante dos povos indígenas estudados para estabelecer um vínculo com os educandos.

O fato de uma lei propor-se a incentivar o ensino de culturas africanas e indígenas na educação regular não resulta necessariamente no tratamento mais adequado desses temas. De certo modo, a existência de datas comemorativas como o Agosto Indígena acabam cristalizando ainda mais o ensino distanciado, que trata da figura do

indígena em um só momento e depois deixa-a de lado para retornar ao estudo de outros assuntos considerados mais sérios e importantes.

Em discussões do grupo, atribuímos esse problema também à finalidade projetada da educação moderna e contemporânea, tendo em vista que o conteúdo e metodologia nas escolas muitas vezes são pautados pelo vestibular ou pelo ensino técnico. A educação é uma forma de inclusão dos estudantes no meio acadêmico, de continuidade dos estudos e de formação profissional, em alguns casos intimamente ligada à manutenção da estrutura econômica vigente. Ao mesmo tempo que os professores não querem que os estudantes sejam excluídos, se o currículo for pautado por essa meta, outros conhecimentos, como saberes orais, vivências e diversidades acabam recebendo um tratamento mais superficial.

Durante nossas pesquisas e pelo relato da Silmara, nos defrontamos com a educação tradicional indígena e algumas de suas particularidades. Em reflexões compartilhadas com os demais participantes da disciplina, durante apresentação do trabalho para a turma, foi discutido como outros saberes sobre o fazer educativo poderiam ser decisivos na construção de um modelo mais inclusivo, compreensivo e crítico de educação. A questão da identidade é essencial nesse sentido, tanto para que os alunos criem vínculo com a escola, quanto para que se sintam representados, adquiram autoestima, e respeitem os demais colegas e povos da nação em que vivem.

De sua experiência, Silmara recorda algumas memórias de sua infância, de quando sua mãe costumava contar histórias tradicionais do povo Guajajara, deitadas as duas na rede. Ela descreve esses momentos especiais que compartilhavam juntas, que as ligavam às suas identidades e ancestralidade em meio ao contexto urbano. Devemos reconhecer esse gênero de relato também como de suma importância à construção de novas narrativas históricas. Posto que a disciplina tomou a metodologia da história oral como base, a discussão sobre

pontos de vista e abordagens históricas alternativas já configura um eixo importante. Ao nos aprofundarmos na questão indígena, notamos que certas tradições de determinadas comunidades são marcadas pela experiência prática da história oral. Ao invés de compreendê-la como um estágio primitivo que antecede a escrita, é mais adequado pensar na oralidade tradicional como uma outra forma de abordar a história e a transmissão de saberes entre gerações, imbuída de uma dimensão afetiva que pode ser de imensa importância na luta pela melhoria da educação no Brasil para todos (SANTOS, 2015, p. 2-4).

CONCLUSÃO

Estas reflexões nos levaram a entender melhor a extensa abrangência da pauta indígena na educação. As grandes histórias não contadas de um Brasil milenar possuem um potencial enorme de agregar valor, conhecimentos e formas de ver o mundo a este sistema, figurando a educação não somente como forma de transmitir estes conhecimentos, mas como um meio que pode - e deve - ser profundamente afetado e mudado por eles.

O protagonismo indígena foi o grande potencializador dessa possibilidade. Ferramenta fundamental do movimento indígena na luta pela preservação e extensão de seus direitos, a educação aparece como mecanismo de autogestão e auto reconhecimento das próprias culturas e formas de viver dentro das aldeias. E fora delas, como forma de mudar o imaginário dos alunos sobre os povos indígenas.

Os artefatos trazidos por Silmara, como estratégia central de abordar o tema, indicam um caminho possível de atuação numa educação mais inclusiva, multicultural e democrática. Seu relato sobre suas propostas de aula interativas, de campo, e de extensão anual, enfatizaram como muitas práticas de ensino sobre os povos indígenas utilizadas hoje são inadequadas, principalmente no que se referem à reprodução de artefatos indígenas de forma inautêntica e à

abordagem do tema de forma pontual e folclorizada.

No que diz respeito a temas importantes a serem tratados em aula, ao se trabalhar a cultura indígena, elencamos alguns que consideramos centrais a partir de nossa pesquisa. Dentre eles está a questão da luta pela demarcação das terras indígenas, tão antiga mas tão atual, como um elemento mobilizador e aglutinador das lutas e movimentos dos povos indígenas. Visto que até hoje esta é a pauta central do movimento indígena e que a terra é um local sagrado e ancestral para as diversas culturas, através do qual garantem a sua subsistência e onde enterram seus mortos.

Outro tema que merece atenção é a prerrogativa da integração e os vários jeitos de entender essa palavra - seja por um viés desenvolvimentista e liberal que assume os povos indígenas como primitivos e ou alheios à civilização brasileira, na qual o direito à igualdade é entendido como direito à homogeneização; ou pelo viés da igualdade de oportunidades e da cidadania indígena. Assim sendo, é necessário que o educador explicita a importância de conceder autonomia aos povos indígenas para que exerçam sua autodeterminação.

O tema da cultura indígena e as visões equivocadas sobre ela são muito discutidos ao longo deste artigo. É essencial para uma educação democrática que a questão da diversidade cultural indígena seja abordada, reconhecendo a pluralidade de povos e línguas existentes no Brasil, eliminando possíveis estereótipos, expandindo repertórios, revisando a cultura e história brasileira para manifestar o que há de contribuição indígena nelas e ampliando a possibilidade de auto identificação de alguns grupos de alunos no sistema escolar. Sobretudo é importante superar a ideia platônica de cultura tradicional como um elemento cristalizado e parado no tempo, assumindo por exemplo que indígenas podem sim usar celular e não perdem sua identidade por assim fazê-lo.

Por fim, outro tema que consideramos de extrema importância

é a ressignificação do conceito de nação, transmutando a ideia de vínculo a partir da comunhão entre uma comunidade cultural ou histórica para um sistema multiétnico que respeite as diferenças, não apenas na individualidade, mas de grupos e povos inteiros, a partir de políticas públicas efetivas e esforços direcionados que garantam sua sobrevivência.

É a esperança deste grupo que o conjunto deste documento, os dados para consulta, e os materiais visuais e de áudio produzidos ao longo desta disciplina sirvam como ferramenta e fonte de transmissão desta luta capazes de auxiliar na ampliação da implementação da lei 11.645.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. 3. Sugestões para um Jovem Pesquisador. In: _____. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 59-67.

BOSI, Ecléa. 1. A substância social da memória. In: _____. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003, p. 13-35.

BRASIL, Lei n° 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o estatuto do índio**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

BRASIL, Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"**. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

CARDOSO, Silmara de Fátima. **As experiências em ser mulher indígena, mãe, militante e educadora na cidade de São Paulo**. São Paulo, 2018.

CARDOSO, Silmara de Fátima. "O maracá na escola: pensamento mágico, instrumento percussivo e ritualístico". **Revista Moitará**. São Paulo. v. 1, n. 1, nov./dez. 2014.

CÁSSIO, Fernando. **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FILGUEIRA, Ary. **Massacre de índios pela ditadura militar**. Istoé, 13 abr. 2017. Em: <<https://istoe.com.br/massacre-de-indios-pela-ditadura-militar/>>. Acesso 26/07/2020.

Guerras do Brasil - Ep.1: Guerras de Conquista (2020), Luiz Bolognese, Brasil.

LOPEZ, Immaculada. **Memória social: uma metodologia que conta histórias de vida e o desenvolvimento local**. 1. Ed. São Paulo: Museu da Pessoa: Senac São Paulo, 2008.

MARIANO, Michele C. e GOMES, Icléia R. L. "A temática indígena na escola: por uma educação da alteridade". In: **Revista Moitará**. São Paulo. v. 1, n. 1, nov./dez. 2014

MENEZES, Paula M. de. "Repensando a questão indígena na escola". In: **Revista Moitará**. São Paulo. v. 1, n. 1, nov./dez. 2014.

MONTE, Nietta Lindenberg. "E agora, cara pálida? – Educação e povos indígenas, 500 anos depois". In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 2005.

SANTOS, Carlos José Ferreira dos. "**Decolonizar o conhecimento e o ensino para enfrentar os desafios na aplicação da lei 11.645/2008: por uma história e cultura indígena decolonial!**" 2015.

SILVA, Rosa Helena Dias da. "Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias". **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 2005.

Arte-educação na cidade: territórios e horizontes

Antônia Perrone

Gabriel Ussami¹

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

Paulo Freire

Arte, educação e a cidade: é este o tripé nuclear e norteador deste texto, que busca condensar e debater as reflexões do artista, arte-educador, pesquisador e diretor-geral do Projeto PALCO, Leandro Oliva – para quem esses três eixos são, em suas palavras, “uma coisa só”. Ao longo do primeiro semestre de 2020, desenvolvemos um trabalho de entrevistas e pesquisa com este educador, como parte do projeto da disciplina História do Ensino na Arte no Brasil, ministrada pela professora Sumaya Mattar, no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (CAP/ECA/USP).

Foram realizadas duas entrevistas, uma no dia 02 e outra no dia 16 de junho, ambas com duração aproximada de 4 horas. Os encontros foram remotos, realizados por meio da plataforma Google Meet. Além disso, tanto a professora Sumaya Mattar quanto o entrevistado disponibilizaram previamente materiais para pesquisa e estudo naquilo que tange o universo de Oliva (referências bibliográficas citadas ao final do presente texto).²

Antes de tudo, seria importante ressaltar que o cerne desta pesquisa – assim como de todo o projeto pedagógico da disciplina

1. Estudantes de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

2. Acesso ao podcast da entrevista com Leandro de Oliva Costa Penha: <https://drive.google.com/drive/u/1/folders/12J27vmv1P7G8wzFBqpZbsDJooWLL-wv>

em questão – não se reduz a particularismos ou personalismos dos sujeitos entrevistados; em vez disso, trata-se de compreendê-los como atores de um cenário mais amplo e mais complexo: o ensino/aprendizagem de arte no Brasil, seus processos, papéis e significações contemporânea e historicamente atribuídos(as). Em outras palavras, no nosso caso específico, estamos diante da materialização de uma posição e uma perspectiva diante do debate da (arte)educação na cidade, sabidamente, as de Leandro Oliva e do Projeto PALCO. Isso – que é, neste texto, tanto ponto de partida quanto de chegada – nos serve como um alicerce bastante concreto para ampliarmos e diversificarmos a discussão

Atualmente, Leandro Oliva desenvolve sua tese de doutorado em Artes Visuais pela ECA/USP, cuja pesquisa, muito relacionada à sua própria trajetória e atuação, investiga a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina, entre 1989 e 1991. Além disso, integra o Grupo Multidisciplinar de Pesquisa em Arte e Educação do departamento de Artes Plásticas da ECA/USP, bem como atua enquanto pesquisador bolsista do Projeto Democracia, Artes e Saberes Plurais do Instituto de Estudos Avançados (IEA/USP). Porém, o que é sobretudo importante nesta análise é o vínculo entre esse universo de saberes e a prática artística e educativa de Leandro Oliva, cuja trajetória enreda diversas linguagens artísticas, práticas de ensino-aprendizagem e experiências em projetos sociais – principalmente, como diretor-geral do Projeto PALCO.

O PALCO (Projeto para Arte, Lazer, Cultura e Orientação) é um projeto social de arte-educação que atua em territórios da cidade de São Paulo em situação de vulnerabilidade social, sobretudo no bairro e comunidades do Jaguaré. O projeto busca fomentar e ampliar o acesso, o conhecimento e o interesse pela arte, atuando em rede, sem sede fixa e com atividades para crianças, jovens, adultos e idosos. Ramificado em cinco campos de atuação inter-relacionados (Horizontes, Público,

Voluntário, Capacita e Consciente), o projeto constrói, coletivamente, ações para promover o acesso e fortalecer o ensino e a aprendizagem de arte. O PALCO parte, sempre, de diagnósticos locais feitos colaborativamente com os sujeitos envolvidos, sejam de organizações sociais, escolas públicas, comunidades ou demais espaços já existentes e frequentados pelos moradores de um território.

A atuação do PALCO vai muito além do oferecimento de aulas. As iniciativas do projeto são entrecruzadas e mobilizam, entre outros, saídas pedagógicas, mostras de diferentes linguagens artísticas, distribuição de ingressos para espetáculos, encontros entre jovens de diferentes contextos sociais e mesmo formação e capacitação de equipes de escolas e organizações sociais.

Nesse sentido, o Projeto PALCO se fundamenta e elabora um entendimento mais amplo e mais complexo de educação na cidade, do que é ser cidadão e das significações do ensino de arte. A aposta é em uma ação conjunta dialogada entre educandos e educadores, a partir das potências, dos atores sociais e da história do próprio território. Nas palavras de Oliva: “O projeto vive da presença. São encontros entre arte-educadores e educandos dentro dos espaços públicos, das escolas públicas, da unidade básica de saúde, do CEU Jaguaré e de organizações sociais” (informação verbal).

Foi exatamente esse sentido de *presença* que se viu comprometido no presente isolamento social provocado pela pandemia do novo coronavírus. A educação viu-se desafiada – ou ainda, para sermos francos, verdadeiramente inviabilizada – naquilo que tem de mais potente, enquanto *encontro*. No entanto, se a sensatez obriga a nos depararmos com uma certa incontestabilidade das adversidades impostas, oriundas de um contexto muito maior, ela também nos convida a pensar maneiras de não se resignar num lugar de impotência. Que estratégias são possíveis para este momento, pensando o ensino e a aprendizagem de arte em São Paulo? Como o projeto PALCO, que “vive da presença”, poderia lidar com esse contexto de distanciamento?

Vale lembrar, essa mesma questão constitui, ainda que tomando outras formas, o próprio desenvolvimento deste processo de pesquisa e até mesmo a elaboração deste texto. O curso de História do Ensino da Arte no Brasil teve que ser adaptado, e nossos rumos nos estudos sobre e com Oliva, transformados: todos os encontros, debates, entrevistas e reuniões foram realizados remotamente.

A direção seguida pelo PALCO não foi uma simples adaptação às plataformas digitais: em primeiro lugar, por cautela em não tomar atitudes irrefletidas; depois, pela lucidez e atenção com os territórios em que atua e com os educandos envolvidos – devendo considerar, de saída, a questão da acessibilidade.

Em nossa primeira entrevista, realizada no dia 02 de junho, Oliva nos apresentou a situação:

No contexto da pandemia, a gente se viu paralisado. O Projeto PALCO tal como ele é não tem como acontecer, então ele não acontece. Como Projeto PALCO, com seus objetivos, com a sua natureza, ele não está acontecendo. Diante disso, o que a gente fez, como ação, para que o projeto não fosse esquecido, e para que as pessoas que participam dele não se sentissem abandonadas? (informação verbal)

A indagação ao final de sua fala foi justamente a norteadora das primeiras ações do PALCO face à conjuntura atual. É relevante notar o deslocamento operado: o principal não é propriamente a manutenção das práticas educativas, mas do *vínculo* entre educandos e educadores – prática que também pode ser observada em um campo mais amplo da educação durante a pandemia, em que o esforço de muitas escolas é mais pela preservação do elo com seus alunos do que a transmissão dos conteúdos curriculares.

Para além dessa perspectiva relacional entre educadores e educandos, houve também pontos a serem considerados no que tange à estrutura interna do Projeto PALCO. Por exemplo, em termos de Recursos Humanos, o Projeto dedicou-se à manutenção dos pagamentos de seus educadores – embora a captação de recursos

enfrente dificuldades neste momento de crise econômica, isso se faz possível graças a um patrocínio fixo recebido pelo PALCO.

Com essas reflexões em mente, o Projeto PALCO começou a reestruturar suas ações. Acompanhamos, por alguns meses, o trabalho e as meditações de Oliva e do Projeto PALCO acerca das possibilidades de ação neste cenário reconfigurado pela crise sanitária. Interessante assinalar, esse processo continua vivo e em transformação no momento mesmo em que este texto está sendo escrito, ou seja, o que descrevemos aqui é apenas um recorte de um todo muito maior e ainda em movimento.

Em um primeiro momento dessa transição para as plataformas digitais, criou-se o PALCO Em Casa: uma ação que conjugava pequenas “aulas” (ou ainda, orientações), sobretudo de música, e dicas culturais divulgadas nas mídias sociais. As orientações eram curtas e não exigiam conhecimentos prévios, estando abertas e acessíveis a qualquer pessoa interessada; e as dicas culturais, por sua vez, eram elaboradas tanto pelos educadores quanto pelos educandos, que foram convidados a compartilhar e recomendar obras culturais de que gostavam. Oliva justifica essa escolha: “foi para que não fossem dicas soltas, frias; para que a gente trouxesse humanidade, algo que para nós é essencial” (informação verbal).

O PALCO Em Casa não se manteve estático, mas se transformou – e justamente a partir do contato de Oliva com uma moradora do Jaguaré que já havia participado, muitos anos atrás, de ações do Projeto, Uridéia Andrade. Ela, vendo a situação da comunidade e a própria, mobilizou-se pela população do bairro em que cresceu e vive: tendo o próprio buffet, elabora o projeto Prato Cheio, cuja intenção era conseguir alimento para trinta famílias. Oliva relata:

Quando eu vi aquele anúncio pela rede social, eu pensei: ‘O Projeto PALCO pode fazer mais neste momento. A gente tem, sim, como projeto social, que estar junto dessa população, que abraçar essa causa que chama fome, que chama

abandono, que chama a não existência de política pública para a periferia.' (informação verbal)

Surge então o (ainda ativo) Mobiliza Jaguaré, movimento elaborado pelo PALCO com parcerias integradas (inclusive, com Uridéia Andrade). O projeto associa quatro diferentes ações com diferentes formatos: Jaguaré Solidário, campanha de arrecadação de recursos para distribuição de alimentos, produtos de higiene e limpeza; o Adoça Jaguaré, que doa chocolates para as crianças na época da Páscoa; Entre Costuras e Cuidados, que contrata costureiras que moram nas comunidades do Jaguaré para produção de máscaras que serão doadas aos idosos do bairro; e, finalmente, Pelas Janelas do Jaguaré, que conjugou registros poéticos feitos pelos moradores do bairro e trabalhos de artistas periféricos e não-periféricos, revertendo-os em renda por meio de um leilão virtual.

Para Oliva, “pensar a concepção do Mobiliza Jaguaré é pensar de maneira alargada” (informação verbal). Em outras palavras, é precisamente pela observação de uma transformação como essa, em um momento de agudização das tensões sociais, que podemos também pensar o conceito de projeto social de maneira ampliada e complexa. Como diz o entrevistado:

É neste momento que a gente vê de verdade o que é um projeto social. Porque o projeto social, para mim, não é um projeto para determinada classe, não é um projeto para pessoas vulneráveis socialmente. [...] Para mim, projeto social é projeto de sociedade: é que sociedade que a gente quer viver. Não dá pra gente viver nessa desigualdade que a gente vive. E aí, é o que eu, como cidadão, como artista, como educador, posso fazer? Qual é o meu dever? Não é questão de ser 'bonzinho', é como cidadão; é para eu existir, nesta cidade, neste país. Então vem de um lugar que é político. Ele é social, sim; mas ele é político, sobretudo. (informação verbal)

Todavia, é indispensável não perder de vista que esse projeto social e, como dito, político, é também um projeto *poético*. Aqui, vale

salientar a presença da ação 'Pelas Janelas do Jaguaré': é nela que se concentram, ainda que metonimizadas no contexto da pandemia, as intenções *éticas e estéticas* (FREIRE, 1996, p. 34-35) que tanto Oliva como o PALCO buscam materializar. O político não se resume às condições materiais de sobrevivência – como disse o educador, “não pode ser, não podia ser e não é uma simples ação de arrecadação de alimentos e entrega” (informação verbal) –, mas se inter-relaciona com todas as demais experiências subjetivas, sensíveis e formativas do sujeito.

Se toda essa reflexão-ação só foi possível a partir de um *encontro*, esse momento que relata Oliva é, ainda que pontual, profundamente significativo: deparar-se com o *outro* significa, portanto, repensar a si mesmo. Em outras palavras, é pela constatação da *alteridade* que o sujeito pode se posicionar da maneira mais plena em seu contexto. É um processo de reconhecimento e revisão contínuo (e árduo), uma vez que o mundo e o sujeito estão sempre em movimento. Na conjuntura atual que vivemos, por exemplo, trata-se de não se contentar com um auto isolamento como solução para o coletivo – “esse é o máximo que podemos fazer?”

Nas palavras de Paulo Freire:

Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do suporte ao mundo nos coloca. Renuncio a participar e cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas **objeto**, mas também sujeito da história. (FREIRE, 1996, p. 53 , grifo nosso)

É sobre este movimento de inserção no mundo, e de sua consciência enquanto sujeito da história que Oliva convida para o diálogo. Admite-se que, para tornar-se sujeito da história e participar da construção de sua comunidade – seu entorno – o conhecimento de sua própria trajetória enquanto indivíduo seja fundamental.

Sua trajetória foi marcada, em suas palavras, por uma “sucessão de acontecimentos”. Criticamente, o convidado demarca muito bem que, no que tange às escolhas “imediatas” de vida, nem sempre é possível pautá-las somente visando os vieses ideológicos. Ainda assim, mesmo que a “espinha dorsal” de seus movimentos tenha sido a sobrevivência, Oliva não descarta a riqueza de suas vivências como bagagem e repertório. Os embates, questionamentos, problemas e anedotas que se acumulam ao longo da vida, independentemente dos rótulos de “boas” ou “ruins” constituem o ser, ainda que essa percepção só seja possível retroativamente.

Citando como exemplo sua própria família, com todos os recortes de classe e contexto, Oliva conta como foram seus embates com seus familiares – de frente para com as concepções de pertencimento e formação enquanto sujeito com base na posse de bens materiais. O ser enquanto ter é uma imagem muito forte que Oliva pinta nesta etapa de sua vida, no entanto, é na educação que ele se forma – suas experiências na escola são de uma riqueza muito querida; ele cita seus professores mais marcantes, desde o começo do ensino básico até o fim do ensino médio. Divide passagens em que a atuação política formadora foi chave para seu crescimento enquanto cidadão, como nas eleições de grêmios estudantis. Oliva valoriza muito esse exercício micropolítico nas escolas, assumindo que são manifestações do território enquanto educativo pela experiência.

É marcante o afeto com que Leandro descreve suas experiências. É nesse movimento de contar, sentindo novamente as experiências na memória que estaria a riqueza de seu depoimento. É esse lugar que talvez o texto escrito não consiga acessar. Nas entrelinhas, nas pausas e tonalidades, os limites do texto ficam muito claros nesse encontro.

“A escola é aquele lugar que habitamos e que nos habita, pelo resto de nossas vidas” (informação verbal), diz, em uma das entrevistas. Não há como descolar a escola da vida. Afinal, é lá que as experiências fundantes do ser se encontram em comunhão e em ritmo inédito. “Ela não é só berço”. Construindo esses pensamentos, há a possibilidade de transformações na realidade. O artista, por sua vez, enquanto ser que está em diálogo com sua comunidade, logo se associa à figura do educador e do educando; ele está sempre com sede de aprender e dividir, assim como colocar suas materializações e questões no mundo, incorporando os processos educacionais como forma de vida.

Retomando sua trajetória pessoal, Oliva cita sua formação fundamental, quando entrou em contato com educadores exemplares que prezavam pela formação cidadã de seus educandos. No entanto, percebeu que a escola onde cursou o ensino médio não prezava por um processo que se preocupasse com a formação cidadã, muito tempo depois de passar pela instituição. O que é comum, infelizmente. Formou-se em Administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, lugar que admite ter cursado para “dar um diploma para os pais” (informação verbal), que o incentivaram a cursá-la ao invés de tentar entrar numa universidade pública no ano seguinte. A pressa era muita, e o tempo passa. A prioridade para a sobrevivência é reafirmada, ao mesmo tempo que Oliva não descarta sua formação superior como experiência válida. Saber o que não se quer, pode ser ainda mais importante, e difícil, do que saber o que se quer.

Após formar-se em Administração, Oliva finalmente pareceu sentir-se livre para seguir seu caminho enquanto artista. Cursou cursos livres e técnicos de atuação, fotografia e dança. A sobrevivência não foi descartada, um de seus nortes para escolha de cursos era desenvolver alguma habilidade que o daria um “diferencial” nas artes cênicas. Nesse meio tempo, sua trajetória profissional se manteve tão rica quanto diversa; trabalhou como ator no teatro de rua com a Trupe Quintal, comissário de voo, garçom em Jericoacoara e gerente de vendas.

Chama-se atenção para o quanto Oliva, durante todos esses anos, manteve-se consciente do equilíbrio entre a ordem do desejo e a dos limitantes capitalistas da sobrevivência, ainda que conservando sua característica mais cativante e bela: uma liberdade destemida.

Foi convidado para ser professor de expressão corporal no Teatro-Escola Célia Helena (atualmente Célia Helena Centro de Artes e Educação). Novamente, as experiências passadas foram fundamentais para a formulação de suas primeiras aulas: os cadernos de oficinas dentro da Trupe Quintal, na qual os integrantes da companhia compartilhavam oficinas com seus pares compuseram um material riquíssimo de referências. Oliva cita que, em suas primeiras aulas, teve uma atitude bancária³ como professor para com seus alunos, em cursos optativos e pontuais, reconhecendo seus equívocos posteriormente. Foi, de fato, o melhor que ele pôde fazer naquele momento. Posteriormente, depois de uma formação em educação mais afinada, tornou-se professor integral de expressão corporal e dança na Célia Helena.

Novamente, esse movimento circular de revisão – nunca paralisador – e incorporação das experiências é claro no processo de formação do convidado. Os problemas e equívocos não são, realmente, problemas, mas sim estão mais próximos da abertura e da oportunidade de movimento.

“Sem paixão”, comenta Oliva, indicando que conseguir dinheiro e pagar as contas tornou-se, em seu exercício de educador de dança, aparentemente o central nesse período. O artista se apagou, o querer ser educador colocado em xeque e naquele momento, foi preciso parar e se questionar. Analisando seu contexto, Oliva decide pedir demissão e vai embora para Jericoacoara ser garçom. Dar um tempo, um passo para trás, para ver tudo com mais distanciamento. Após esse período,

3. Utiliza-se “bancária” em referência ao termo “educação bancária” - cunhado por Paulo Freire - presente em diversos de seus textos como *Educação bancária e educação libertadora* (1968). Tomando como referência o sistema bancário de depósitos, a educação bancária presume uma relação hierárquica entre educando e educador, onde aquele que educa insere conhecimentos prontos em seu educando - sem levar em conta as nuances de cada aluno, território e conteúdo.

sentindo falta do contato com a cultura da cidade, voltou para São Paulo desejando a atuação.

Nesse movimento, atuou na novela “Da cor do pecado”, da Globo, tornando-se, em suas palavras “o artista para a família”. Por incrível que pareça, essa experiência foi decisiva para que ele não quisesse mais atuar, pelo menos na televisão. O que o alimentava era a devolutiva, o contato com o público – a troca e a construção de alguma experiência em comunhão. Estar na casa de milhões de brasileiros não seria a mesma coisa que estar em contato com eles. A cidade é o espaço público, a televisão na sala está no privado, e é no público que as relações da cidade se dão.

Em sua experiência com a Fundação Gol de Letra, projeto social do jogador Raí em parceria com a Escola Célia Helena, a articulação das linguagens artísticas como dança, teatro e desenhos levantou potências e riquezas antes não vividas. Os diálogos vivos contidos dentro das imagens produzidas pelas crianças, que até então Oliva não tinha trocado, marcou-o – as possibilidades e potências que viu ali o estimularam, alimentaram e mobilizaram. Seu lugar, então, era em São Paulo. Na arte, enquanto artista, com educação – em comunidades e favelas. Dessa maneira, ele conseguiria trabalhar, sobreviver e, acima de tudo – como cidadão – contribuir com uma sociedade melhor e ser mais feliz.

A partir desse relato fica evidente como Oliva germina suas ideias e identificações enquanto membro de um projeto social – um projeto de cidadãos que acreditam que uma sociedade mais justa e feliz é possível, o afeto, um fato e feitiço.⁴

Sua relação com a comunidade do Jaguaré começou com sua participação no projeto Eduardo Marliere, da Roche. O projeto inicial atuava no turno escolar e, como educador, Oliva percebeu que a

4. Utiliza-se “(...) o afeto, um fato e feitiço” em referência à música “Canção para nós”, da bigband paulistana Aláfia, de 2019.

dinâmica das aulas se dava muito na reprodução e imitação, no seu caso, dos passos do educador de dança. Ele aproveitou o espaço cedido pela Roche para participar das reuniões do setor.

Sua formação como administrador o fez sentir-se mais confortável e ambientado nessas reuniões para, com uma postura propositiva, sugerir mudanças no projeto, como atuar no contraturno das escolas, acreditando que o projeto contemplaria a comunidade integralmente. O diálogo como traço marcante de Oliva torna-se materialidade aqui; sua postura desarmada fez com que fosse convidado para coordenar a área cultural. Mudaram-se as bases do projeto, como, por exemplo, o período e a equidade de pagamentos de seus educadores.

A mudança de léxico aqui é sutil à primeira vista, mas importantíssima para a compreensão do PALCO enquanto tal. Inédita para o grupo até então, as noções de projeto e organização social, suas diferenças fundamentais e impressões sobre o contexto atual ficam claras ao longo da pesquisa. Oliva aproveita e faz um comparativo, a partir de suas experiências, sobre o que ele acha que são as principais diferenças entre o que cabe a uma organização e projetos sociais, suas aplicações e respectivas consequências.

Partindo de suas experiências no Brasil e no mundo, suas perspectivas a respeito de projetos sociais se dão unicamente através do modelo do PALCO. Comparativamente com as organizações sociais, há liberdade para criar, propor e construir. “A principal referência é isso, o quanto você tem uma intervenção da diretoria no trabalho poético-pedagógico” (informação verbal). Segundo Oliva, no caso das organizações sociais, há uma diretoria, na maioria das vezes formada por uma elite e fortemente hierárquica, que atravanca a elaboração do currículo e muitas vezes contribui para a formação de uma mentalidade assistencialista.

O *boom* das organizações sociais, para Oliva, nos anos 1990⁵, está

5. Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em *Perfil das Organizações da Sociedade Civil do Brasil*, de 2018. Disponível em: <<https://mapaosc.ipea.gov.br/pdf/publicacao-IPEA-perfil-osc-Brasil.pdf>>.

fortemente marcado por esta característica. Nesse período, propaga-se uma lógica neoliberal, que relega as responsabilidades sociais ao terceiro setor. No entanto, a profissionalização e crescimento de algumas organizações faz com que o próprio corpo educativo mude suas abordagens com a diretoria, apresentando resultados de maneira palatável. Deslocando-se de um lugar de ação para a reflexão, lugar este que o PALCO parece ter sido gestado. “A gente considera educativo em todas as instâncias” (informação verbal). O momento da conversa com as empresas, diretorias e patrocinadores é visto como um momento de educação. Desarmados, sem considerar que a iniciativa privada é o antagonista, esses momentos são fundamentais para a construção de um diálogo. “Entre os nossos é fácil (demais). Sentir resistência na pele, buscar argumentos (no embate com aquele que *a priori* resiste a estas ideias). Aí todo mundo ganha, todo mundo se amplia” (informação verbal).

O que esse encontro produz que é possível? Esse lugar da potência, sem diminuir nada - o ideal é o ideal, ele está nas ideias; no campo da prática. No entanto, Oliva entende que tem de haver diálogo, sempre. Por exemplo, para o PALCO, a “hora” mais alta - no sentido de pagamento - é do educador. “Isso mexe com a cabeça dos potenciais patrocinadores” (informação verbal). O lugar da ignorância aqui é latente, e a proposição de explicar que não é estranho, mas diferente a maneira com que o PALCO se constitui é também um exercício de construção para, por exemplo, a quebra da hierarquia formal. As organizações têm entraves com suas diretorias, que muitas vezes tem entraves com os patrocinadores.

A estrutura de projeto tem a maior maleabilidade na hierarquia, possibilitando que essas questões entrem com mais facilidade nas reuniões internas e com terceiros. há maiores dificuldades - muitas

O Brasil possui atualmente 820 mil OSCs. A denominação foi reconhecida juridicamente nos anos 1990, mais especificamente em 1998, sob a Lei federal n. 9.637. Elas são responsáveis pelo emprego de aproximadamente 3 milhões de brasileiros e brasileiras (2015).

delas burocráticas - “uma série de não” (informação verbal). Para ser um projeto, é necessário que haja uma empresa privada (CNPJ), como a IdeaSP, onde reside o PALCO. Os patrocinadores desconfiam, mas Oliva frisa que sua empresa não tem fins lucrativos, e abre o balanço anual para quem quiser. “A empresa existe por uma razão burocrática” (informação verbal). Sem ela também não é possível participar de editais.

As questões de pagamentos parecem ser frágeis quando discutidas com potenciais patrocinadores, eles parecem não entender - e desdenhar - do trabalho do educador dentro do projeto, estranhando que eles recebam mais “do que o comum”, por ser “projeto para pobre”. Oliva questiona: “o que é pobre? Nós não usamos isso aqui, pobre de quê?”. E ainda, o educador de projeto social não precisa ser ainda melhor pago, por enfrentar situações adversas? “A resiliência não é falada, ela é sentida” (informação verbal).

Esse discurso, para o convidado, é íntimo de uma lógica assistencialista neoliberal de auxílio, sem uma devida atenção à comunidade e sem um interesse real. O lugar de benevolência esvaziada de empatia é muito latente. Por exemplo, quando há a doação de instrumentos para a escola que o projeto atua, mas há resistência em pagar a manutenção ou o devido profissional para acompanhar os educandos no processo de aprendizagem e musicalização. No entanto, Oliva insiste na necessidade do diálogo, sempre.

A falta de empatia e resiliência dentro de algumas organizações sociais reflete tanto na remuneração dos educadores, que são obrigados a trabalhar em mais de uma organização ou no ensino formal, em lugares distantes e horários inflexíveis, quanto na percepção da arte educação como um entretenimento, ou pior, como passatempo. “É o tio que brinca, eles desenham, brincam (como práticas esvaziadas, sem significado)” (informação verbal). Não há o exercício de autonomia e independência do educando, muito menos reflexão e formação dos educadores. “Eu não critico o educador, eu critico essa organização”

(informação verbal). Para Leandro, esse tipo de organização reflete o que há de pior no ensino de arte nas escolas formais.

No entanto, “há organizações e organizações, sempre” (informação verbal). O PALCO também atua dentro de escolas e organizações, em processos de formação e troca. “É lindo de ver”, depois de um encontro, como os profissionais que acreditam nisso ganham - e a semente que é plantada em outros lugares germina e frutifica. Há organizações que fazem isso de maneira exemplar, como a EDISCA (Escola de Dança e Integração Social para Criança e Adolescente) faz com a prática da dança, em Fortaleza. Há um padrão profissional de arte educação, de desenvolvimento dos educandos, da estética e fruição da criação artística do espaço. É triste ver que essas organizações, no entanto, passam por dificuldades financeiras constantemente, precisando de financiamento do setor privado. Elas resistem, assim como há escolas públicas fazendo trabalhos excelentes que também enfrentam problemas financeiros.

Para além dessa análise do cenário de organizações e projetos sociais, é também significativo o debate e a reflexão acerca da arte-educação no ensino formal. Nesta abordagem Oliva é igualmente cauteloso: parte, declaradamente, de sua própria experiência, daquilo que viveu e que pode observar, sobretudo, nas ações do Projeto PALCO dentro das instituições públicas de ensino. Esse recorte assumido aponta caminhos para não incorrerem em generalizações inverídicas, uma vez que, assim como no caso dos projetos e organizações sociais, o universo escolar é bastante heterogêneo.

Uma questão que se coloca, em muitas instâncias do ensino formal, é a oscilação entre a polivalência ou a especialização dos educadores e dos cursos de artes. Se, por um lado, parece inconcebível que um mesmo educador deva dar conta de todas as linguagens artísticas; por outro, é também demasiado restritivo – e por vezes taxativo – que o ensino de arte concentre apenas uma dessas linguagens.

Tornar interdisciplinar, ou transdisciplinar, não pode significar

um achatamento das particularidades, tampouco uma segmentação estilo “*pout-pourri*” – a exigência por um domínio e articulação totais das formas artísticas muitas vezes sugere um certo menosprezo pela formação do arte-educador, homogeneizando os saberes e poéticas singulares. Todavia, o caminho da especialização também parece problemático, visto que desconsidera a diversidade e as aproximações das linguagens artísticas, caindo muitas vezes em decisões autárquicas sobre os conhecimentos a serem mobilizados em sala.

É fundamental, portanto, pensar maneiras de articular, de forma plural e gregária, saberes e sujeitos distintos. Isso pode ser pensado, por exemplo, na própria universidade: como evitar a especialização cega, como associar diferentes ordens de conhecimentos em um diálogo que mantenha suas especificidades? A própria disciplina de História é um exemplo de uma tentativa nesse sentido: uma só professora não dará conta do panorama tão amplo e múltiplo de ensino e aprendizagem de arte no Brasil; então, por que não mobilizar os sujeitos, diferentes e singulares, que estão nele envolvidos?

Agora, no que concerne ao ensino básico, são inegáveis as imensas dificuldades postas para as escolas – principalmente as públicas, alvos de um processo histórico de desmonte (ainda – e no atual momento, muito violentamente – em curso). Esse espectro de adversidades é muito amplo, e cada vez mais arraigado no Brasil: falta de reconhecimento pelos trabalhadores da educação, baixas remunerações, universos de violência, jornadas de trabalho hiperexaustivas, ausência de políticas de longo prazo.

A atuação do PALCO nas instituições públicas de ensino se depara, pois, com muitos desses obstáculos, que se expressam, muitas vezes, nas próprias relações que o projeto trava com toda a equipe de professores, coordenadores, diretores e assistentes escolares. Além de hostilidades – que podem ser resultado de discordâncias político-pedagógicas ou mesmo por rivalidades pessoais – o PALCO também já encontrou situações diversas nas quais é, por vezes, convidado a

“substituir” ou “suplantar” os cursos de arte oferecidos pela escola – seja dando aulas, utilizando materiais obsoletos (por falta de professor contratado que os use), ou ainda, sendo solicitado por “trocas” entre profissionais do PALCO e da escola.

É relevante notar o posicionamento firme do projeto, que não consente com esses tipos de proposta. Existe uma compreensão, bastante consciente, de qual é o lugar que o projeto social pode e deve ocupar na escola – por exemplo, tendo suas atividades sempre no contraturno. *Parceria* não significa delegação de trabalhos ou transferência de responsabilidades – e aí voltamos à questão de como convidar outros sujeitos para os espaços de ensino. Bem ao contrário, trata-se de como *fazer junto*, de como criar coletivamente.

Essas experiências de coletivo, por sua vez, não se restringem ao estabelecimento de um diálogo entre educadores (das escolas e do projeto). Pela natureza das atividades propostas pelo PALCO – abertas e no horário do contraturno – torna-se possível constituir uma coletividade da escola como um todo, englobando alunos, professores e funcionários em uma mesma partilha de tempo, espaços e posição (como educandos). Nas palavras de Oliva, o que se consolida é “este lugar da arte na vida das pessoas, e dentro dessa comunidade escolar”, cuja potência se ramifica para as mais diversas experiências vividas por esses sujeitos, e permite fazer conexões entre elas. “Começa sendo uma oferta de aulas gratuitas. Mas quando você vê fazendo parte da vida, é muito gratificante mesmo” (informação verbal).

“Arte é direito de todos. E como, infelizmente, ela não é oferecida em todas as linguagens, todos os dias da semana, em todas as escolas, o projeto contribui nesse sentido” (informação verbal). Todas essas escolhas são parte e revelam muito sobre a posição de Oliva acerca da educação, das artes, e dos papéis sociais e políticos que cumprem – ou deveriam cumprir – dentro da cidade. Ou seja, mais uma vez, não se trata tão somente de endereçar uma crítica ao educador: mesmo que haja inabilidade ou insuficiência em sua prática pedagógica, faz-se

necessário pensar nas estruturas maiores – sociais, políticas, culturais, históricas – que se implicam nesses processos.

Retomando tanto aspectos da conversa sobre a situação atual quanto das escolhas que fez em sua trajetória, Oliva nos apresenta uma reflexão de como arte, educação e a cidade são, afinal, uma coisa só:

Eu acredito nesse lugar da Educação, que é de uma sociedade inteira. A partir do incômodo de todos nós, vamos lutar para que todos os direitos sejam garantidos. [...] Quando eu começo a trabalhar com projeto social, e quando decido continuar com projeto social, vem desse meu incômodo com essa desigualdade social gritante. Não dá para se viver tranquilamente sabendo que, ao seu lado, as pessoas estão morrendo; porque não têm acesso à saúde, à educação, à habitação... (informação verbal)

Isto é, para tratarmos com devida profundidade qualquer questão social, não há como pensá-las isoladamente. Não há garantia de vida digna que não pense o todo da existência humana – e na cidade, isso significa também o todo urbano.

Esforçar-se para colocar em diálogo as diferentes instâncias e demandas por uma vida em sociedade mais justa – se é nisso que acreditamos – é precisamente o que deve nortear todo o trabalho do pesquisador (e, por que não, do próprio sujeito no mundo). Esse movimento dialógico é justamente aquilo que Paulo Freire chamava *reflexão-ação* (FREIRE, 1996, p. 39-40), cuja significância é enfatizada na fala de Oliva: “Acho fundamental que as práticas estejam embasadas em teorias, mas que as teorias estejam o tempo todo ligadas ao empirismo” (informação verbal).

Nesse sentido, infelizmente, são evidentes e incontáveis as contradições. Particularmente no campo da universidade, mas não só, não raro encontramos alguns desencontros entre discurso e ação. São particularmente incômodos aqueles que *palanqueiam* como progressistas, em prol dos oprimidos; para com quem, na verdade,

tomam atitudes negligentes, desrespeitosas e que, no fundo, apenas revelam o quão irrealis são seus clamores. Servir-se de prédicas revolucionárias para um benefício próprio é uma ação política, ainda que travestida, das mais opressoras. E essa é uma atitude para a qual, sobretudo aqueles que já ocupam posições de poder dentro da sociedade, devem estar profundamente atentos.

Trazendo esse exemplo de uma contradição – no sentido mais forte da palavra – muito próxima a nós, podemos pensar naquilo mesmo que Oliva propõe como transformação: algo que acontece a partir das pessoas, dos coletivos, nas relações e nos processos que se desenvolvem no fio do tempo. No momento assustador da história política do país que vivemos agora, essas mudanças se mostram, mais do que nunca, necessárias.

É preciso compreender que a sociedade é feita de pessoas, não de massas. Sem esse olhar, sem considerar que cada sujeito é singular em si, sem atentar às relações como uma complexa rede de alteridades que aí se estabelece, “como que a gente vai falar de educação?”. Afinal, “nós não educamos massas, nós educamos indivíduos” (informação verbal).

Levar em conta esse campo da experiência e da subjetividade é ir à contracorrente do jogo de forças imposto pelo sistema capitalista neoliberal, para o qual é muito mais rentável e fácil de dominar um corpo social pasteurizado, massificado. Nesse mesmo sentido, o campo das singularidades dos sujeitos e de seus saberes não deve ser confundido com o individualismo capitalista, que alheia as pessoas de uma experiência verdadeira de sociedade – isto é, ocultando-lhes que isso pressupõe estruturas, causas, diálogos e vivências da ordem do coletivo. Não se pode aceitar a constituição do sujeito pelo *ter*, mas, sim, pelo *ser* – e esse ser se constrói também *em relação*. “As mudanças só virão se forem resultados de lutas coletivas” (informação verbal).

Dessa forma, há uma luta *existencial* e diária que dissocia o singular do coletivo: constituir-se como sujeito da própria história e

construir-se como parte de um todo, em movimento dialógico contínuo (FREIRE, 1996, p. 51-53).

Muito embora os tempos sejam sombrios e os medos sejam profundos, isso não pode, de forma alguma, resultar em paralisia. Interromper o movimento é sucumbir a essa ordem sociopolítica de aniquilação – no caso dos projetos sociais, é entregar-se por inteiro aos assistencialismos, como deseja a ordem neoliberal que deles não quer mais se ocupar, e largar mãos dos projetos de pensamento crítico.

A luta é para “não perdermos potência” – e potência, aqui, pode ser compreendida como uma potência de *vida*. Como diz Paulo Freire: “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1968, p. 90). No momento de uma crise sanitária que escancara a violenta necropolítica brasileira, a frase nunca pareceu mais adequada.

A necropolítica se baseia no exercício da soberania do Estado, ou de quem rege a sociedade, baseado na “capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é” (MBEMBE, 2017, p. 41). Dentre muitas maneiras de operá-la, está o sitiamento de territórios, a imposição de constantes estados de exceção, de um inimigo eterno e abstrato e, por consequência, o domínio dos corpos daqueles que se inserem no local.

Quando o corpo, extensão primeira dos indivíduos com seu externo, com os outros, é dominado, as possibilidades de invenção e expressão caem por terra. O desejo se vai.

A diversidade de todas as ordens, a presença do outro enquanto carregado de significado, materialidade e experiências está diretamente ligada a esse desejo. O modo pelo qual a sociedade hoje parece estar estruturada não compreende esta ideia. A docilização⁶ dos desejos, o consenso das maneiras de sentir e ser sentido parece estar na ordem do dia daqueles que regem o corpo social. “As pessoas

6. Utiliza-se *docilização* em referência aos processos de disciplinamento e alienação. Michel Foucault em *Vigiar e Punir* dedica um capítulo de seu texto (*Corpos Dóceis*) para expor este processo iniciado no século XVIII da criação de um “soldado ideal” - produto de um automatismo das ações dos corpos.

fazem escolhas políticas [...] Toda escolha parece ter a necessidade de ser apedrejada. Porque parece que a gente precisa fazer parte de uma massa que não escolhe, que é conduzida.” (informação verbal). Está dentro do cotidiano, das instituições e dos territórios, e logo, da vida.

O projeto social entra nesse contexto como vontade de ampliação de repertório. “Criar horizontes, e fazer suas escolhas”. Não há um desejo assertivo que o PALCO tenha para seus educandos, exceto que eles vejam “para além de suas janelas” e sonhem. Oliva nos relata que há certo tempo já não há mais educandos envolvidos com o tráfico na comunidade dentro do projeto; e nem participantes que engravidam na adolescência. No entanto, ele é incisivo em dizer que o PALCO nunca assume um discurso “contra a gravidez na adolescência” ou “contra as drogas” de maneira tão taxativa, de cima. Nesse sentido, ele compartilha duas histórias comoventes de educandos que fizeram com que ele e seus colaboradores refletissem sobre a ideia de “sonhar pelos outros”.

“A gente vai questionar?” (informação verbal), a respeito de uma educanda que falou que dada sua gravidez, ela teria direito ao colchão durante a noite em sua casa. Comovido, o segundo relato é de um jovem que questionou Oliva e os educadores sobre “pra quê sonhar?”. Com uma indiferença arrebatadora, narra seus desejos da ordem mais imediata, não importando entrar para o “movimento” (aqui lido como tráfico, grosso modo), com “uns 19, 20 anos, daí eu morro. Porque não dá pra ficar vivendo, porque é muito ruim” (informação verbal). Ele eventualmente entrou para o “movimento” da comunidade, saindo pouco tempo depois por sua filha recém-nascida. Com o caso, Leandro viu o quanto não se pode sonhar o sonho do outro, querer pelo outro. Refletir, questionar e criticar juntos é necessário, pois todos querem uma transformação. Porém, a postura de sonhar pelo outro, induzir um desejo em outra pessoa se esbarra no autoritarismo. “Pra quê?” (informação verbal).

É claro que o projeto fica feliz e divulga seus educandos que vão para lugares mais pontuais, tornam-se quem queriam ser. “Sonho

sonhado, sonho realizado” (informação verbal). O PALCO e Oliva não deixam de usar a palavra “sonho”, mas sempre com cuidado. O lugar comum do “sonho” é fatal, cada um - para Oliva - vive o que quer, dignamente.

O “ser” acima do “ter” sempre volta, e a partir do presente a arte educação não apenas cria como também potencializa o futuro. E não só no projeto social, “às vezes é uma conversa, é um papo, uma experiência, uma série de aulas que vão criando possibilidades” (informação verbal). O professor não só marca a vida do educando, mas a constitui enquanto tal.

“A partir de um presente, potencializamos um futuro”.

Escolher ser educador passa por estar em constante transformação, reflexão e movimento. Oliva fez essa escolha, que não se limita a ser educador, mas diz sobre como estar no mundo. Ele vai e volta. Essa posição não é fácil – especialmente agora, quando projetos de sucateamento e privatização do ensino estão a todo vapor – e nem sempre a mais prazerosa – é feita de dúvidas, conflitos internos e (auto)críticas constantes. No entanto, talvez seja a escolha para uma existência mais plena e que, no fim das contas, pode significar a maior alegria em relação à vida.

Dividir, expandir e formar horizontes em comunhão. Movimentar o movimento, esperar a esperança e acreditar no que muitas vezes é incrível.

O conhecimento emerge apenas através da invenção e da reinvenção, através da inquietante, impaciente, contínua e esperançosa investigação que os seres humanos buscam no mundo, com o mundo e uns com os outros.

Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 2a ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

FREIRE, Paul. **A educação na cidade**. 4a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Aos que fazem conosco a Educação Pública de Qualidade em São Paulo**. São Paulo: Diário Oficial do Município, n. 195, out. 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013, original de 1968 pela Verlag Herder.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 1a ed. São Paulo: N-1 edições, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A cidade no currículo e o currículo na cidade, em: Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra, Belo Horizonte: Penso, 2013.

Nem sempre no tom, mas sempre adiante

Fernanda Moura da Silva¹

No primeiro semestre de 2019, matriculei-me na disciplina “História do Ensino de Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas”, oferecida pelo Departamento de Artes Plásticas da ECA e ministrada pela Prof^a Dr^a Sumaya Mattar, como uma primeira exploração dos estudos artísticos fora do Departamento de Música, onde estou concluindo minha graduação. Por meio das discussões e estudos sobre o papel do relato autobiográfico na formação do professor de arte², tive a oportunidade de me sensibilizar ainda mais para a importância da história do ser humano na história da educação, da arte, e, enfim, do mundo.

Como trabalho final, realizamos entrevistas que nos possibilitaram conhecer mais a fundo a história de alguém que imaginávamos ter algo a dizer, de modo que a pessoa entrevistada pudesse também elaborar uma espécie de autobiografia, conhecendo melhor a si e o seu papel no meio em que habita e diariamente transforma. Assim, buscando estabelecer um diálogo entre a proposta da disciplina e as minhas intenções como artista, estudante e futura educadora, escolhi uma pessoa que além de ser diretamente ligada à arte, mas não artista, é, ao mesmo tempo, funcionária e estudante da Universidade de São Paulo, fatores esses que conferiram uma ponte importantíssima entre lados cuja passagem nem sempre é tão acessada.

A conversa foi realizada em 17 de junho de 2019, em frente ao Departamento de Música da ECA, onde, como amigos, pudemos fazer da entrevista algo mais leve. O conteúdo da entrevista se tornou, então, o texto que segue, num formato denominado durante o curso

1. Estudante de licenciatura em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

2. O relato autobiográfico é um procedimento formativo adotado por Sumaya Mattar em suas experiências na formação de professores.

de “transcrição”, que evoca pressupostos da tradução e contém marcas extratextuais, além da interferência do autor na criação do texto (MEIHY, 2011, p. 110). Diante da sugestão de tomar uma pergunta norteadora para o posto, escolhi: “qual a função da arte?”, com a intenção de conhecer a opinião de um não-artista sobre uma questão tão inquietante para nós que, muitas vezes, não encontramos a resposta em nós mesmos. Os caminhos tomados durante a entrevista foram pensados, mas não exatamente planejados, tendo sido aceitos desvios para divagações e reflexões.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Everton da Cruz tem 30 anos e é funcionário da Escola de Comunicações e Artes, onde também cursa o segundo ano de Relações Públicas. Trabalha como auxiliar administrativo no *Comunicantus* – Laboratório Coral do Departamento de Música. Seu trabalho reflete diariamente em seus estudos e vice-versa. Concedeu a entrevista com muito ânimo para compartilhar suas experiências e sua visão da arte que ajuda os outros a fazer, que quer fazer e, por que não, faz.

Mas nem sempre esteve voltado para estas áreas. Sua trajetória *uspiana* começou há 10 anos, quando, após alguns anos de cursinho em sua cidade natal, Ferraz de Vasconcelos, ingressou no curso de Química, onde permaneceu por quatro anos. Ter realizado anteriormente um curso técnico na área não o impediu de sentir como se estivesse tentando “ensinar um peixe a voar”: ele era o peixe (informação verbal). As diferenças entre o curso técnico e o superior eram gritantes, suas dificuldades o impediram de terminar o curso.

Seu pai sempre o aconselhou a fazer concurso público e ter um emprego fixo. Vendo seu desempenho e interesse na área de Química caírem, Everton resolveu candidatar-se a uma das vagas disponíveis num concurso para trabalhar na própria USP; poderia, assim, continuar morando e construindo sua vida em São Paulo. Foi quando obteve a

aprovação e optou, entre três opções, pela vaga no Departamento de Música, tendo lhe chamado a atenção o encantamento passado pelo universo do Canto Coral, abandonando, então, o curso de Química.

Esse encantamento, no entanto, foi se esvaindo com o passar dos anos, como fruto de, entre outras coisas, a percepção das barreiras demarcadas por ser um não-músico lidando com músicos. Everton relata o “desgaste físico, mental, psicológico” pelo qual passou ao encarar a sensação de não-pertencimento, da falta de voz, de participação e mesmo de valor ao comparar-se com os artistas. “[O departamento] tinha uma atmosfera bem fúnebre” (informação verbal). Passou a ter pavor de música erudita e de tudo que se relacionava de alguma forma ao canto coral.

Estas condições o levaram, por cerca de dois anos, a considerar uma mudança de emprego. Dando-se conta de que sabia coisas relacionadas à produção e do valor que o desenvolvimento dessas habilidades no *Comunicantus* tinha para o mercado de trabalho, procuraria, então, empregos na área de produção. Observando que eram desejáveis cursos na área de comunicação social, interessou-se pelo curso de Relações Públicas e começou a se preparar para o vestibular, na expectativa de mudar completamente de área, não esperando que outros tipos de mudança viessem ao encontro dele.

Em 2017, o Departamento de Música passou por algumas mudanças estruturais, sendo uma delas o ingresso de 50 alunos por turma - antes entravam, a cada ano, 35 -, o que trouxe diversidade maior de pessoas no curso, mudando o ambiente. Para Everton, tratava-se de uma “geração diferente, [pessoas] mais acessíveis, começaram a entrar mais no processo, ver os problemas, potenciais, como o trabalho é feito e entender o que precisa para acontecer” (informação verbal). Isso impactou muito positivamente sua relação com os alunos, pois possibilitou identificações entre eles nunca antes estabelecidas.

O ingresso no curso de Relações Públicas, em 2018, foi o ponto de partida para muitas mudanças de paradigma. Ter contato com as

teorias de crítica social e crítica cultural e como ambas se desenvolvem ao longo da história mudou muito positivamente seu olhar sobre o trabalho, não somente por ter tornado seu trabalho um laboratório para as coisas vistas em aula, pois a área de comunicação, segundo ele, possibilita relações entre as áreas da vida, como também por suscitar uma maior valorização de si próprio:

A perspectiva do leigo, ela tem validade, ela tem que ser considerada porque vocês estão fazendo isso aqui pra ser uma coisa de extensão para sociedade; a contrapartida do aluno da USP, do curso gratuito, é que isso seja devolvido. Eu sinto muito mais que estou nessa construção agora, de criar uma coisa relevante, de pensar que isso tem um potencial. (Informação verbal)

E com essa valorização, a partir da maior aproximação com os alunos do departamento, sente-se à vontade para contribuir com suas demandas, mesmo que por meios extraoficiais; em coisas simples que fazem parte do seu trabalho rotineiro, como checar as faltas na disciplina de Canto Coral (obrigatória a todos os alunos de Música), surgem oportunidades de conhecer melhor os alunos, conversar, ou até mesmo emprestar materiais.

Everton tenta colaborar com os alunos em diversos níveis, mas “o desafio é fazer [as demandas] chegarem na gestão, fazê-los se sentirem tocados a ouvir”, explica. A partir do impulso pelo diálogo ele tem conseguido, no entanto, levar suas próprias demandas aos superiores; credita isso às brechas de aproximação pela linguagem percebidas a partir do eixo “análise de discurso”, muito estudado em seu curso, e também à terapia (informação verbal).

Seu novo olhar sobre seu trabalho e sobre a Música lhe trouxe perspectivas e sonhos. Everton comenta muito sobre o potencial do departamento, agora com 50 ingressantes por ano e muita coisa para mostrar: “O Departamento de Música podia estar no teatro, nas casas de cultura” (informação verbal).

Lembra-se de sua experiência visitando a *Perifacon*, evento de cultura *geek* realizado no bairro Capão Redondo, como uma ação que foi capaz de multiplicar eixos, mover gente do espaço e gente de fora. Questiona-se: “Na música, quem está fazendo o trabalho de divulgar, criar, possibilitar?” (informação verbal). Ele ainda não tem essa resposta, mas declara a intenção de “mostrar para que serve [o departamento] para quem está fora da USP”. Sua preocupação de como pensar a gestão cultural como estudante de comunicação é o seu desafio. “Eu estou no segundo ano do curso e espero conseguir dar corpo pra isso.” (informação verbal).

No contexto em que o país vive, no qual o papel da universidade pública vem sendo questionado, a ambição de Everton é louvável. Um funcionário que se tornou aluno de comunicação para fugir da música, mas acabou ainda mais imerso nela, parece ter muito a contribuir.

A arte não é uma coisa deslocada, tudo que é criado artisticamente tem um contexto, não importa o que seja. Como isso está sendo construído no momento que a gente está vivendo? A questão ‘para que serve a arte?’ é uma pergunta difícil, mas tentei começar a pensar mais a respeito sobre o papel dos espaços culturais, o papel que a música tem de convergir as pessoas, as intenções, o Coral como espaço que multiplica coisas. (informação verbal)

REFERÊNCIAS

EVANGELISTA, Marcela Boni. A transcrição em história oral e a insuficiência da entrevista. In: **Oralidades**, v. 4, n. 7, p. 169-82, 2010.

MATTAR, Sumaya. O lugar do relato autobiográfico no sistema formativo Cartografias de si. In: **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 259-273, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de História Oral: para empresas, comunidades, universidades, famílias**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

Arte-educação na infância e seu papel na construção das primeiras vivências significativas¹

Luísa Torkomian

Maitê Murakami²

INTRODUÇÃO

Este artigo, juntamente com um vídeo produzido por nós, é uma das frentes da pesquisa realizada acerca da história do ensino de arte no Brasil. Para tanto, foram produzidos materiais sobre diversas abordagens educacionais não convencionais a partir de universos de profissionais da área. Nosso intuito é discutir sobre a especificidade da educação na primeira infância a partir do universo dos trabalhos realizados por Diana Tubenchlak e a partir das conversas e debates gerados pelas pesquisas realizadas na turma de 2020 da disciplina de *História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas*, do Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da USP.

Diana é educadora, consultora em arte-educação e realiza pesquisas no âmbito das relações entre aparatos culturais, como museus e instituições de ensino. Formada em Artes pela UERJ e Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP, aprofundou seu estudo na linha de pesquisa “Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural”. Atua com linguagens artísticas contemporâneas

1. Este texto é fruto da colaboração de várias pessoas que se mostraram interessadas em apresentar, conhecer e debater os temas aqui tratados, direta ou indiretamente. Por isso, gostaríamos de agradecer à professora Sumaya Mattar por nos possibilitar todo esse percurso, ao Guilherme Nakashato e ao Alexandre Cardoso Oshiro por nos auxiliarem com tanta atenção e cuidado, e aos nossos colegas por terem sempre uma escuta atenta e proporcionarem conversas significativas. Gostaríamos de deixar um especial agradecimento à Diana, que nos recebeu de braços abertos, nos apresentou tão generosamente a um universo riquíssimo e nos propiciou uma experiência que marcou nossa formação como licenciandas em Artes Visuais e como pessoas.

2. Estudantes de licenciatura em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

e ensino em diferentes contextos e aproximações. Realiza cursos, palestras, mediações e formações em diversas instituições culturais e educacionais e de saúde e acolhimento por todo o Brasil, além de ser atelierista em uma escola de São Paulo.

Nossa entrevista com Diana ocorreu no dia 11 de junho de 2020, virtualmente, para respeitarmos as regras do distanciamento social, devido à situação pandêmica. Inicialmente, marcamos às 16h pela plataforma Google Meet e assim começamos nossa conversa. Contudo, depois que a conexão se mostrou instável, decidimos migrar para a plataforma Zoom, onde continuamos e finalizamos nosso encontro. Os dois momentos foram documentados via vídeo com autorização da entrevistada e posteriormente geraram uma versão final editada para publicação, uma versão final editada para publicação chamada *Uma conversa com Diana Tubenclak*³.

Esse contato extremamente rico e instigador que tivemos durou em sua totalidade menos de duas horas. Nosso estudo prévio sobre o tema foi guiado por leituras recomendadas pela Diana, assim como outros materiais em formato de vídeo muito esclarecedores sobre assuntos que serão abordados mais para a frente no texto⁴. Isso nos proporcionou uma conversa sobre diversos assuntos: a trajetória pessoal da entrevistada com as áreas de arte e de educação, seu embasamento teórico acompanhado da prática, o trabalho que realiza hoje e quais as questões nele abordadas.

A EXPERIÊNCIA COMO FUNDADORA DO TRABALHO COM ARTE NA INFÂNCIA

Os teóricos em que Diana Tubenclak se apoia para sua fundamentação teórica têm em comum o destaque ao papel da experiência na relação da educação infantil e das artes. As atividades

3. Acesso à gravação da entrevista com Diana Tubenclak: https://youtu.be/zQLUD_UqN3o

4. Esse material que nos foi indicado está listado no final do texto sob o título Material Complementar

por eles descritas e teorizadas giram em torno da experiência estética, aqui entendida como algo composto indissociavelmente pela prática, pelo emocional e pelo intelectual.

Seguindo a noção de experiência de John Dewey⁵, as vivências estéticas geram coerência aos vários elementos que formam uma experiência, como se fossem uma sucessão de ondas. O carácter emocional é aquele que irá gerar a noção de um único todo ao selecionar os elementos por uma qualidade que lhes confere unidade. Já o carácter intelectual dá significado à experiência e o prático indica que o corpo se relaciona com o meio e com objetos que o rodeiam. A experiência estética não possui uma conclusão significativa por si própria, mas sim configura-se como a integração de todas as partes.

Além do Material Complementar, Diana menciona o texto *Notas sobre a experiência*, de Larrosa Bondía (2001), durante a entrevista conosco, apontando sua importância durante a sua própria formação como educadora e também no seu uso para desenvolver cursos de formação de professores. No artigo mencionado, o sujeito da experiência é aquele que está aberto, receptivo ao que lhe toca, assim podendo padecer e ser atravessado pelos elementos que a constituem. O autor também afirma que é por meio do saber da experiência que conseguimos elaborar sentido à existência, e esse saber pode partir tanto do coletivo como do indivíduo.

O contato com a arte - tanto o prático como o de observação - são pensados como processos criativos que demandam um certo dispêndio de energia e tempo de padecimento/observação. No apreciar, é preciso circunavegar a obra a fim de investigá-la, recriando seu sentido a partir de suas próprias referências, o que será formador de uma experiência única e individual. Já no ato de construir, que é o do fazer artístico, é preciso atuar no sentido de explorar os materiais, os

5. Tal conceito foi introduzido em seu livro *Art as Experience*, publicado em 1934 nos Estados Unidos. Nesse trabalho, entretanto, utilizamos a tradução do capítulo "Tendo uma experiência", do livro original, publicado em 1974 na coleção "Os pensadores", pela editora Abril.

espaços e suas relações. O tempo para observar o que está a compor é importantíssimo, pois a experiência estética se dá na relação entre as instâncias do intelectual e do prático.

A arte contemporânea na educação infantil tem como premissa a concepção de que ela mesma produz os modos de planejamento e desenvolvimento das propostas educacionais. Desta forma, a arte contemporânea, com seu caráter propulsor de questionamentos e de não procurar conter a verdade em si própria, incita a uma postura ativa do espectador, estimulando-o a desvendá-la com suas próprias referências. O que é valorizado nesse circuito são os processos, assim como na educação infantil, e sua centralidade no desenvolvimento da relação questionadora das crianças com o mundo. O educador, assim como o artista, cria espaços, objetos, situações e contextos que incitam à investigação. A arte e as crianças se valem da criatividade como um exercício de elaboração contínua dos saberes, produzindo jogos simbólicos com os materiais cotidianos:

As provocações da arte contemporânea sugerem uma pedagogia provocativa em arte, propiciando a oportunidade de as crianças expressarem o mundo de forma crítica sensível, buscando suas próprias respostas sobre a vida por meio de produções artísticas singulares e contemporâneas. (CUNHA, 2017, p. 26).

O fazer da arte de nosso tempo se organiza em temas conceituais e arranjos formais, assim como a exploração dos materiais proposta para a Educação Infantil. Ao buscar observar as reações, ao criar hipóteses e questionamentos, são formadas narrativas não lineares, justamente como a experiência estética. Desta forma, é possível afirmar que só há educação artística quando o fazer das duas instâncias está intimamente ligado pelos seus processamentos na dimensão estética.

Um encontro significativo com a arte não se dá a partir do entendimento racional dos objetos ou a partir de um repertório erudito anterior e um contexto artístico. Há um falso princípio de que

existe algo a ser decodificado nos objetos. O fenômeno estético se dá principalmente por meio dos significantes e não dos signos e nem dos significados⁶. Portanto, seguindo a teorização lacaniana⁷, em que os significantes têm o papel de articular os componentes da estrutura psíquica, podemos dizer que a arte é uma linguagem do inconsciente que não pode ser traduzida, sendo assim uma vivência que é única, significativa e que marca a existência.

Na infância, a estrutura psíquica está sendo formada e a relação do sujeito com a linguagem - e o lugar em que ela é colocada no discurso social - são fundamentais nesse processo. O trabalho que permite um encontro rico entre a arte e as crianças é fundamental "(...) para abrir, pela experimentação do estético, o campo da invenção - ou seja, (...) abrir um campo de existência possível para o sujeito através da experiência da arte." (SALLES, 2009).

O ponto de convergência entre arte, pedagogia e experiência é dependente do encontro entre o adulto e a criança: ele não é possível só entre crianças e não acontece sem elas. Todos os envolvidos precisam estar abertos para explorar e participar de uma construção de conhecimento coletiva. Isso se dá porque qualquer linguagem necessita do outro e do Outro⁸ para acontecer, assim o desenvolvimento da expressividade só se dá numa atividade que tenha a alteridade prevista.

6. A articulação entre a teoria linguística, a noção de experiência e as ideias de representação em Lacan é feita de maneira precisa no texto de Evandro Salles no catálogo do Sesc Pompeia de maio de 2009, indicado nas referências.

7. Aqui nos referimos à retomada dos conceitos freudianos feitas por Lacan à luz da linguística de Saussure e outros teóricos estruturalistas do século XX. O conceito de inconsciente formulado por Freud no final do século XIX é revisitado por Lacan ao propor que este se organiza como linguagem.

8. O Outro a que nos referimos é o conceito de Grande Outro de Lacan, que é em linhas muito gerais um princípio do inconsciente, ou até mesmo ele próprio, que marca a alteridade e a cultura. Esse conceito é desenvolvido por esse teórico ao longo de toda sua obra e envolve uma relação intensa com outros de seus conceitos. No Livro *O Seminário - Livro 2*, Lacan introduz esse conceito.

O PAPEL DO ADULTO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A instância do outro é extremamente necessária no desenvolvimento infantil, principalmente na primeira infância. No ambiente escolar, esse campo é marcado principalmente pela figura dos colegas e dos adultos. Na primeira, as outras crianças assumem a função de semelhante, o que permite a criação de relações em que elas descubram as pequenas diferenças entre si e suas singularidades. Já no contato com os adultos, é evidenciada a distância entre as gerações e seu lugar no laço social. Os mais velhos recebem aqueles que acabaram de chegar ao mundo, introduzindo-os na cultura e determinando um lugar para eles no discurso social.⁹

A postura investigativa é aquela que moverá o encontro entre crianças e educadores. As crianças geralmente exploram, experimentam e criam hipóteses a fim de conhecer o mundo e a cultura que as rodeia. Já os adultos devem observar, explorar e discutir sobre onde as práticas e as propostas com as crianças podem levar e como podem criar contextos que sejam favoráveis para esses contatos na infância¹⁰. Aqui a noção de experiência novamente é o conceito chave, tanto para as crianças como para os adultos, já que é dever dos dois se debruçar com olhar curioso e criativo sobre aquilo que estão a estudar.

Seguindo esse raciocínio, o professor irá atuar por meio do aprender, tanto dos alunos como dele próprio. A cada ano, serão novas crianças, novas turmas e diferentes contextos, portanto faz-se necessária a criação de novas abordagens sempre. Desta forma, é esperado dos adultos uma postura aberta, receptiva, com olhar e escuta atentos aos resultados e processos vividos junto às crianças para que se possa fazer críticas ao seu próprio trabalho, além de ser flexível para aprender e inventar novas formas metodológicas. A educação é

9. Essa ideia é formulada a partir do sentido de Foucault e é melhor explicada por Cristina Kupfer em seu texto com Voltolini (2010).

10. Noção presente nos princípios norteadores de uma educação pensada a partir das ideias do educador italiano Loris Malaguzzi.

um ato inacabado, é uma tarefa de sempre fazer, desmontar, refazer e criar.¹¹

Anna Marie Holm (2007) afirma que a presença de um interlocutor para que a criança desenvolva sua linguagem artística é imprescindível. Além de atentos, os adultos devem se colocar como coparticipantes e não como detentores do controle do processo de criação. Tanto nos museus como nas instituições educacionais que baseiam seus trabalhos nessa linha teórica, todos seguem na direção de favorecer o criar das crianças rumo a geração de sentido e significados para os signos de sua cultura. Dentre estas, estão as escolas e creches de Reggio Emilia, que são referência mundial em educação pública infantil.

REGGIO EMILIA E O ATELIERISTA

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a comunidade de Reggio Emilia, cidade no norte da Itália, viu-se obrigada a reconstruir quase tudo, principalmente o tecido urbano e social. Um grupo de civis, junto com o pedagogo Loris Malaguzzi, idealizou que a construção da nova vida comunitária, política e cultural seria feita a partir do ensino para crianças. Desde então, grande parte dos investimentos vai para a educação infantil.

O raciocínio aqui empregado é de que os primeiros anos de vida são cruciais na formação de um indivíduo, daí a importância de se pensar nas melhores formas de recebê-lo no mundo. O empenho coletivo na educação infantil atrelado às escolas Reggio Emilia é visto como um bem que retornará à comunidade, por isso todos os cidadãos estão envolvidos nesse projeto. A cidade se organiza para acolher essa nova vida, por esse motivo a rede Reggio de educação trabalha com três frentes: educadores, crianças e pais.

11. Esta forma de ver a educação foi descrita por Álvaro Vieira Pinto em muitos de seus trabalhos, sendo um deles o livro *Sete lições sobre educação de adultos* (2001).

O desenvolvimento infantil parte das representações como música, montagens, movimentos, pinturas e desenhos como fundadoras das formas com que cada criança lidará com o conhecimento. Ou seja, o centro da experiência educativa nessas escolas é o ateliê: um espaço que permite o encontro com diversas linguagens e materiais, proporcionando o alargamento do potencial das crianças de enfrentar e experimentar o seu entorno. As linguagens são usadas em suas integralidades e não apenas como códigos, assim as pesquisas desenvolvidas pelos alunos envolvem todos os sentidos.

A função do atelierista surgiu dentro desse contexto pedagógico e foi pensada para que fosse exercida por um profissional que não é professor e nem artista, mas sim aquele que faz a ponte entre as linguagens. Seu trabalho é feito conjuntamente com os professores, pedagogos e outros educadores, como os cozinheiros, visando proporcionar situações que incentivem a pesquisa, a exploração e a discussão de temas de conhecimento e saberes.

Cada turma debruça-se sobre um problema e o explora por meio de diversos meios de expressão e representação. Após as pesquisas, os educandos apresentam para as outras turmas, explicando e desenvolvendo argumentos sobre aquilo que estudaram.

Claudia Giudici (UNIVESP, 2013, 7 min 30 s), em citação ao pedagogo italiano, aponta que a "(...) mente da criança, do ser humano, é multidisciplinar, portanto, como dizia o professor Malaguzzi 'eu observo a criança enquanto ela conhece, a criança me devolve essa forma de conhecer'".

A partir do pensamento do educador apresentado acima, é possível depreender a relevância de atelieristas e professores estarem atentos, livres e sempre preparados para improvisar, a fim de assegurar a experiência gerada com as pesquisas dos materiais e o oferecimento de contextos interessantes. Através da dimensão estética, é dada a possibilidade de a criança se dizer e se relacionar por meio de diversas modalidades de comunicação, para que assim possa apoiar a significância das experiências vividas.

O TRABALHO EM REDE NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS

A maioria dos projetos educacionais apresentados neste artigo são todos construídos em rede. Os profissionais das instituições de cultura, educação e saúde, juntamente com os pais e os outros adultos implicados na educação das crianças, trabalham comunicando-se e discutindo para o aperfeiçoamento constante dos métodos e propostas envolvidos nessa atividade. É provendo a possibilidade de atravessamentos e vivências significativas na primeira infância que se funda o senso de liberdade e comunidade.

Esse processo de criação coletivo tem como meta afetar tanto o crescimento individual de uma criança como a vida comum, formulando sempre melhores formas de se viver em comunidade. Assim o caráter ético e democrático da educação é colocado em primeiro plano, reafirmando o sentido das instituições de conhecimento.

O tramar de saberes, tanto no sentido de planejamento como no sentido de tecer, é direcionado para os cidadãos do hoje. As crianças não são consideradas seres do futuro no caso dessas instituições, mas sim pequenos cidadãos do presente. Estas não são responsáveis pela preparação para a vida, mas sim de espaços em que a própria vida acontece: são os lugares sociais da infância. Como disse Cláudia Giudici (UNIVESP, 2013, 15 min 30 s), presidente da Reggio Children, “[...] as creches e os jardins da infância são como laboratórios de emancipação cultural e democrática.”

Por fazer parte de processo de crescimento cívico, cultural e social, a educação é vista como algo de todos e para todos. Portanto, faz sentido que os adultos se interessem pelo crescimento tanto de seus próprios filhos como do dos filhos dos outros. Se a primeira infância é tão importante para a construção de uma sociedade, por que agimos como se fosse apenas trabalho da mãe e das famílias cuidar e educar as crianças? A educação extraescolar também deve ser pensada em rede, os bebês são crias da cultura e do grupo social.

Assim, as mulheres precisam de um entorno que lhes dê suporte, principalmente porque hoje em dia a maioria delas precisa trabalhar, cuidar da vida doméstica e criar os filhos, que é um conjunto de tarefas impossível de se fazer sozinha.

Não achamos que cabe aqui apresentar uma solução para a situação injusta a que a maioria das mulheres está subjugada, isso vai muito além de uma proposição, é uma questão que envolve diversos âmbitos da nossa cultura que estão longe de serem resolvidos. Vale reiterar que cuidar das crianças é uma responsabilidade de todos que independe do sexo e do gênero.

A maternidade, com o decorrer do tempo e o desenvolvimento da vida burguesa, foi tornando-se algo completamente privado e doméstico, o que causou forte isolamento das mulheres quando se tornaram mães. Os lugares que conseguiam acessar antes passam a ser menos receptivos, seja por questões de infraestrutura, seja pelo público e normas sociais, como por exemplo, aparatos culturais, de lazer e de trabalho. Essa situação dificulta tanto a vida das mulheres como também o entendimento das crianças como seres da coletividade, por isso é importante que se reivindique a criação de comunidades de mães e familiares que possam se apoiar, tanto quanto ações que tragam mulheres e bebês para a vida cotidiana.

ACESSIBILIDADE

Por estarem às margens da sociedade, muitas dessas mulheres estão em situação de vulnerabilidade e é por isso que ações que tenham a noção de acessibilidade ampla incluem um fazer voltado para bebês e seus cuidadores. Para melhor entendimento desse recorte, vale a pena nos atentarmos melhor sobre o conceito de acessibilidade.

Acessibilidade é comumente associada às ações de inclusão, que, por sua vez, são ligadas às questões de deficiências (físicas,

visual, auditiva, neuro motora, múltiplas e mental). Porém, o termo inclusão vem com a sua dupla negativa, que é exclusão, ou seja, para que se inclua, sempre precisa haver algo ou alguém não participante. Então, quando é dito que uma atividade social é inclusiva, afirma-se por associação que aquele grupo não faz parte da sociedade e colocasse-o como um participante e não integrante dela.

O termo "acessibilidade expandida" abarca o sentido de que todos participam da sociedade, mesmo aqueles que estão às suas margens e que são pessoas em situação de vulnerabilidade, tanto em relação às deficiências físicas e mentais, quanto às questões que envolvam fatores históricos, econômicos e sociais - barreiras de participação criadas durante séculos. Dentre eles, estão: a mobilidade urbana, as questões socioeconômicas, de gênero, de etnia, de cor de pele, de sexualidade e de contexto.

Políticas públicas e culturais precisam ser pensadas a partir dessa noção de um todo em que todas as necessidades específicas sejam estruturantes das propostas, e não que se tenha apenas anexos para a inclusão. Todos temos necessidades diferentes e todos precisamos trabalhar para que essas características caibam no nosso dia a dia da vida pública.

Segundo Romeu Sasaki (2006), a acessibilidade é pensada em relação a três eixos: o primeiro, da arquitetura, na mobilidade urbana e nos espaços fechados; o segundo, comunicação, pensando no tipo de linguagem e veículos de comunicação que serão usados para terem o máximo alcance; o terceiro eixo é relacionado à atitude, como lidamos com as diferenças, evitando os estereótipos e estigmas.

A partir desse conceito expandido, é desenhado o programa de acessibilidade do instituto Tomie Ohtake, do qual o "No Colo", trabalho de Diana Tubenchlak, faz parte. As mulheres com filhos pequenos são convidadas a participar de vivências culturais que auxiliam no processo de inserção das crianças na cultura e na linguagem, além de propiciar-lhes experiências estéticas.

NO COLO

Esse trabalho desenvolvido por Diana Tubenchlak acontece em três frentes: nas exposições que acontecem no instituto Tomie Ohtake, com as famílias e seus bebês de até 18 meses; na formação de profissionais; e nas itinerâncias em centros de saúde, abrigos e outros.

No Colo é planejado e realizado a partir de alguns pressupostos, sendo eles: a relação entre cuidadores, mães, pais e bebês; a multissensorialidade; a inter-relação entre exposição, mediação e oficina; e a potência pedagógica dos espaços e materiais.

O primeiro e o terceiro são realizados pela ação do encontro nas relações criadas entre as famílias e os bebês, na primeira infância, nas instituições e nos laboratórios de arte. São criados contextos e situações que favoreçam esses encontros de grande potência pedagógica. Eles incentivam a participação integral por meio de ações multissensoriais, em que o corpo e a mente são usados concomitantemente. Como as experiências das crianças são mais totais, não há tanta separação, então a comunicação que melhor as atinge é aquela que se vale de mais de um sentido.

Nessas propostas, a exploração material será central no convite à ação criadora do público, que investigará as reações, fará hipóteses e questionamentos acerca dos materiais fornecidos e dos estímulos que envolvem a proposta, como a música ao vivo. O chamado para a participação ativa dos familiares e bebês tem em vista dar autonomia para que se façam descobertas nesses encontros.

O espaço de relação criado para as famílias sugere um desvio das ações cotidianas e oferece aos pais e mães a possibilidade de mediar as produções artísticas expostas e aquelas a serem realizadas pelos próprios bebês. Isso acontece dentro de uma situação em que se sentem confortáveis, com espaço para amamentar, com trocador, estacionamento para carrinhos e tudo mais que possam precisar.

IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS DENTRO E FORA DA ESCOLA

“Que tipo de processo civilizatório a gente pretende conseguir sem investir no ser humano? [...] como podemos pensar num mundo de paz, colaboração, de boa aventura onde o começo da vida não é levado em conta?”

Esses questionamentos da médica e fundadora do *Saúde Criança Foundation*, Vera Cordeiro, são exatamente os disparadores da discussão sobre a relevância de ações voltadas para bebês e crianças, que em grande parte é composta pela educação. No sentido de que todos esses trabalhos estão conectados por um projeto de sociedade e que a educação reflete esses ideais, como é pensado o acolhimento de novos seres num mundo que não é mais sonhado?

A vida contemporânea está atrelada a um tempo melancólico em que a paralisia impera e no qual não há mais uma projeção positiva do futuro¹². Essa condição afeta diretamente a relação entre adultos e bebês, pois muitas vezes não é mais imaginada uma vida próspera para esses devido a uma visão apocalíptica ligada à crise ecológica e à crise política. A desesperança pode assumir a forma de desresponsabilização e de impotência: muitas pessoas se vêm incapazes de assumir a responsabilidade que têm pelo mundo e pelas crianças. Com isso, a educação, principalmente nas escolas, por vezes, é vista de forma pobre, sendo apenas responsável por estimular o desenvolvimento cognitivo e a relação instrumental com o conhecimento.

Os preconceitos com os trabalhos na educação infantil estão intimamente ligados à ideia de espontaneísmo da ação na infância e de que as creches e jardins da infância são apenas um cuidado anterior e uma preparação para a vida escolar que está a serviço do

12. Tomamos como base para essa afirmação ideias de pensadores que se detiveram no pensar o tempo na vida moderna, como fez Walter Benjamin, principalmente em seu texto *Experiência e pobreza*.

utilitarismo prático. Essas noções acabam retirando todo o sentido de inserção na cultura e todo o trabalho educativo que deve ser feito com as crianças.

Deste modo, a prática educacional que é pensada sob a ótica dos atravessamentos significativos na infância, das vivências criadoras de sentido e das relações com saberes através de diversos tipos de linguagens, contém em si um sonho e um projeto de mundo. Nelas, a pedagogia, suas finalidades e condutas, é pensada como um exercício democrático e gerador de experiências. Aquele que ensina possibilita que cada um à sua maneira ache o seu modo de experienciar sua relação com o mundo e, a partir daí, atribuir-lhe sentido e proporcionar a criação de motivos para se empreender nessa travessia.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012, p 123-128.

DEWEY, John. Tendo uma experiência (capítulo do livro "Arte como Experiência"). In: **Os pensadores**. São Paulo: Editora Abril, 1974, p 247-263. Capítulo III – TENDO UMA EXPERIÊNCIA.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas**. Leituras SME; Textos-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Julho de 2001.

LACAN, J. Introdução do grande outro. In: **O SEMINÁRIO — Livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p.296-311. Capítulo XIX

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2001.

RUBINO, Cláudio. Mediações, reflexões e reconhecimento. In: **Mediações Acessíveis**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2018.

SALLES, Evandro. No caso de não haver nem começo nem fim para nossas histórias. In: **Arte para Crianças**. São Paulo: SESC Pompéia, 2009.

LIVRE para aprender (Temporada 1, ep. 3). **O começo da vida** [Série]. Direção: Estela Renner. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2016. 1 vídeo (42 min 19 s).

CRIANDO junto (Temporada 1, ep. 5). **O começo da vida** [Série]. Direção: Estela Renner. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2016. 1 vídeo (44 min 43 s).

NO COLO. Brasil: [São Paulo: s.n.], 2018. 1 vídeo (4 min 14 s). Canal do Instituto Tomie Ohtake. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f-RawFfEOao>>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

MATERIAL COMPLEMENTAR

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana R.V. e CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HOLM, Anna Marie. Baby Art: os primeiros passos com a arte. **Museu de Arte Moderna de São Paulo**. São Paulo, 2007

TUBENCHLAK, Diana. Bebês nas exposições de arte: Encontros, experiências e compartilhamentos. In: **Mediações Acessíveis**. São Paulo: Instituto Tomie Ohtake, 2018.

REPORTAGEM especial - **as escolas de educação infantil de Reggio Emilia**, Itália. [Itália: s.n.], 2013. 1 vídeo (27 min 49 s). Canal da UNIVESP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss>. Acesso em: 13 de setembro de 2020.

Um dribble no destino: como transformar a frustração em potência?

Ana Carolina Marinho de Souza¹

A história oral, em diferentes épocas, teve papel fundamental para a formação da humanidade e o seu desenvolvimento. Nas sociedades anteriores à escrita e à imprensa, essa era a forma principal de se perpetuar e transmitir o conhecimento entre os povos. Somente desse modo foi possível passar entre gerações a vida cotidiana de cada povo e suas tradições. A história oral, mesmo depois da imprensa e da palavra escrita, ainda teve e tem importante papel nas cerimônias tradicionais, como o casamento, em que a palavra dita é mais importante do que a escrita, e o mesmo ocorre em ritos religiosos. Também nas sociedades ditas como “avançadas”, em que a escrita tem um lugar sacro, a história oral ainda permanece como fundamental. Isso ocorre, por exemplo, no registro de histórias de famílias e de narrativas pessoais, que são transmitidas pela palavra falada ainda hoje. O mesmo se dá com as memórias, que compõem quem nós somos, e só existem fora de nós pela fala, pela história oral. Como argumenta Paul Thompson, “sem a memória pessoal não podemos viver, não podemos ser seres humanos”.²

Dito isso, torna-se claro que contar histórias importa, não só para quem as conta, mas também para quem as escuta. A elaboração de uma narrativa pessoal faz com que aquele que diz organize sua trajetória e a ressignifique, assim como possibilita àquele que escuta repensar suas escolhas de vida e sua própria história. Em razão disso, nos mobilizamos a entrevistar alguém que pudesse nos contar sua história pessoal e, assim, ressignificá-la para si mesmo e fazer com que outras pessoas que a ouvissem pudessem repensar sua própria história.

1. Estudante de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

2. WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Orgs.). História falada: memória, rede e mudança social. São Paulo: _SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. (p. 18).

Entrevistamos, então, o engenheiro civil e jogador de futebol Caio Marinho de Souza. A escolha do entrevistado se deu, em parte, por sua trajetória no esporte. Assim como milhares de brasileiros, Caio sonhou em ser um jogador profissional. Nesse percurso em busca de algo tão raro, Caio narrou que teve a graça de ultrapassar muitos de seus colegas de campo e quase, quase chegou lá. Tentamos, através dessa entrevista, entender como ele deu ao futebol outro lugar em sua vida quando não pôde mais ser um jogador profissional e como hoje, apesar de não ser o que sonhava quando criança, ele é feliz.

OS PAIS DE CAIO

O envolvimento de Caio com o esporte não foi por acaso, mas sim por uma conjunção de fatores, e a história de seus pais é um deles. Seus pais, Regina e Edilson, formados em Educação Física, têm o esporte como uma grande parte de suas vidas. A mãe de Caio foi jogadora de vôlei, e seu pai, triatleta.

O pai de Caio, Edilson, fala do esporte como parte de seu corpo, de sua vida. Na infância, ele passava grande parte do seu tempo livre praticando esportes como uma brincadeira com seus primos. Ainda criança, aos 13 anos, Edilson foi aprovado no Barro Branco da Polícia Militar e entrou para a instituição, pois essa poderia prover a ele um estudo e um salário para auxiliar sua família com as contas de casa. Na Polícia, o esporte tomou outra dimensão na vida do pai de Caio, fazia parte também de sua esfera de trabalho. Após se formar oficial militar, Edilson fez seu curso de Educação Física e se dedicou cada vez mais ao ciclismo, à natação e à corrida, sendo um atleta amador do triatlo. Embora essas práticas esportivas tomem grande parte de seu tempo, sua intenção nunca foi ser um profissional do esporte. Edilson descreve a prática esportiva como parte daquilo que seu corpo precisava para ficar bem, o que era necessário para se sentir bem, como uma parte importante de sua vida.

Regina, a mãe de Caio, conta que o esporte entrou em sua vida após a morte de seu pai, quando ela tinha oito anos de idade. Suas irmãs e sua mãe, com o intuito de mantê-la ocupada e amenizar esse processo de luto, a inscreveram para praticar diversas modalidades de esporte na escola, entre elas o vôlei e a ginástica olímpica. Oriunda da camada popular, estudava em um colégio público na zona sul de São Paulo e com a ajuda de seu técnico da escola pôde praticar esses esportes ditos “de elite” no clube Paulistano. Entretanto, a prática da ginástica olímpica foi breve, pois, aproximada a puberdade, o técnico de Regina solicitou à mãe da atleta que ela iniciasse um tratamento para retardar o desenvolvimento de seu corpo, caso contrário não estaria apta à prática esportiva. A mãe de Regina, então, vetou a participação de sua filha nesse esporte. O vôlei, no entanto, a acompanhou por muitos anos. A mãe de Caio jogou em times de grande relevância e teve o esporte como sua fonte de renda, o que foi muito importante para ela e sua família na época. O Bradesco, clube em que jogou por um período mais longo, oferecia bolsas de estudo além da ajuda de custo. Entretanto, em 86, o clube decidiu investir mais no time masculino, com relevância na época, e isso afetou a categoria de Regina, a qual parou de ser subsidiada. Dessa forma, ela saiu do Bradesco e parou de jogar vôlei para ter tempo de trabalhar e ajudar sua família. A memória desse período ainda permanece latente na mãe de Regina, que conta com muita alegria e orgulho como era agitada a rotina de acompanhá-la em todos os seus campeonatos e treinos. É essa mesma alegria e esse mesmo orgulho que se vê em Regina quando ela narra a trajetória de seu filho no esporte.

OS PRIMEIROS PASSES COM A BOLA

Caio relatou que o esporte entrou em sua vida, mais ou menos, aos seis anos, por sugestão de sua mãe. Ela, preocupada com como seu filho reagiria ao processo de separação dos pais, achou que o

esporte seria uma boa ocupação para esse período. Essa decisão se assemelha muito à decisão da família de Regina, que pensou o esporte como uma ocupação no momento em que ela vivia o luto da morte de seu pai. A escolha pelo futebol, essa sim, foi pelo acaso. Caio relata que era uma criança com aptidão para diversas modalidades de esporte e que, inclusive, chegou a praticar vôlei, judô, *kickboxing* e natação. Entretanto, o futebol foi o esporte com que Caio se identificou mais no decorrer dos anos e o primeiro que praticou.

Aos seis anos, Caio ingressou na Escolinha de Futebol do São Paulo. Ele chegou a mudar de unidade, mas todas eram localizadas na zona norte da cidade, próximas a sua casa. Lá, ele jogava futebol *society*, modalidade em que cada time tem sete jogadores e o jogo se dá em uma quadra de grama sintética. Caio conta que começou jogando como goleiro, mas não gostava muito dessa posição e logo passou para linha.

Quando questionado sobre o sentimento que tinha ao entrar nessa Escolinha, ele nos relatou que, por mais que gostasse de futebol, entrar lá tinha um lado negativo, tinha cobrança e pressão. O treinamento para ele, ainda uma criança, não era uma brincadeira, pois ele via esse momento como uma preparação para ser um jogador profissional. Essa face negativa se revela no modo pelo qual Caio relata como sentia a competição que havia na Escolinha:

É, não tinha [muita competição]. Era mais em relação à posição, mas não tinha isso de 'quem era o melhor'. Óbvio que devia acontecer isso, mas eu não sentia isso. A cobrança era mais pelo resultado, no sentido de 'você querem ser alguma coisa?' (informação verbal).

Os jogos e campeonatos desse período são descritos por Caio da mesma forma, como algo que envolvia muita cobrança e destoava do que se entende como saudável a uma criança: Eu acho que quando você é menor, 10 anos, 11 anos, tem coisa que você não tá preparado pra escutar, situação que você não tá preparado pra lidar.

Mas serve de aprendizado” (informação verbal). Ele nos contou que, ainda como goleiro, estava disputando um campeonato e um adulto, que provavelmente era pai de uma criança que jogava no time oposto, gritava com ele, o insultando e provocando para que ele errasse a bola.

Outro problema que Caio narra em relação a essa fase, mas que também ressoou em outros períodos de sua vida, revela muito sobre a idealização que permeia o imaginário do que é ser um jogador de futebol. Ele conta que muitas vezes não jogava na posição que queria jogar, pois era colocado de zagueiro e, para ele, isso não bastava:

Eu queria ser o protagonista do jogo, queria ser importante e não me sentia assim em determinadas posições, por mais que falassem que eu jogava bem naquela posição. Porque no futebol, você vê, um cara que é zagueiro nem sempre tem o mesmo prestígio de um cara que é atacante. (informação verbal)

O atacante, muitas vezes, é quem está nos noticiários, quem marcou o gol, quem fez com que o time ganhasse. O imaginário que rodeia essa profissão é danoso, também, por isso. Não basta ser bom, tem que ser como tal jogador que se vê nas notícias, que ganha salário alto e vive uma vida de luxo.

Apesar disso, Caio descreve parte desse período com alegria ao falar de seus colegas de time e de seu técnico, Douglas. O seu técnico é descrito por ele com muita admiração:

Ele que sempre foi referência pra mim porque jogava muito bem, tinha um estilo de jogo com que eu me identificava, algumas características de jogo que eu gostava e via em mim também. Por exemplo, tem um passe bom, uma visão de jogo boa. A gente jogava em posições parecidas. Também [o admiro] por ele ter passado muito tempo como técnico, sempre ter me ajudado, sempre ter acreditado em mim. (informação verbal)

A Escola de Futebol está na memória de Caio com alegria porque fez com que ele achasse um lugar de socialização além da escola, o que considera muito positivo para sua trajetória.

TRABALHO DE CAMPO

Durante essa fase na Escolinha, Caio passou também por diversas “peneiras”, que são as seleções que times fazem para compor sua categoria de base. Ele conta que fez “peneiras” para o São Paulo, Internacional, Portuguesa, Corinthians e outros times de relevância. Essas seleções eram feitas, muitas vezes, em apenas um dia, a partir de um jogo de futebol entre os candidatos. Ele nos contou que parecia ter que ganhar na loteria para ser aprovado por um time, dada a grande quantidade de meninos que ali estavam competindo. Parecia a ele, e é de fato, algo muito disputado.

Sua mãe, descrita como principal suporte, sempre o ajudava nesse processo, o inscrevia e o levava às “peneiras”. Para Caio, ela acreditava muito no potencial dele no esporte, mas, muitas vezes, queria essa realização mais do que ele. Determinada a auxiliar seu filho a alcançar o sonho de ser um jogador profissional, Regina o indicou a um preparador físico da categoria de base do Corinthians. Este preparador lhe deu a oportunidade de ir para lá e ficar uma semana em observação e, após aprovado nessa fase, Caio foi efetivado no time. Nesse momento, ele percebeu que estava cada vez mais perto daquilo que sonhava, estava à frente de muitos colegas que, assim como ele, quiseram jogar em um time de grande expressão como o Corinthians. Essa aprovação, para ele, foi uma prova de seu potencial no esporte e um passo importante para seguir a carreira de jogador de futebol.

Com apenas 14 anos, Caio tinha um trabalho. Tinha horários, metas, um salário e treinamentos para cumprir. Lá, ele jogava futebol de campo, como volante e zagueiro. A sua rotina de treinos desse

período é descrita como muito exaustiva e, em razão desse cansaço, ele até pensou em parar de jogar no time. Além disso, Caio relata que se cobrava muito, pois jogar em uma categoria de base de um time de expressão leva consigo outras responsabilidades, como a torcida organizada. Nessa fase, não era o pai de uma criança do time oposto que cobrava Caio durante os jogos, era a Gaviões da Fiel. A cobrança para “ser alguém”, agora, não vinha só dele e de sua mãe ou dos colegas, vinha do técnico, do time e da torcida também.

Sobre o time, a relação que ele descreve é bem diferente da relação que tinha com os seus colegas na “Escolinha”:

Eu tinha amigos que eram mais próximos, mas tinha alguns também que não eram tão próximos, era uns moleque que zoava mais, que tava lá há mais tempo. Eu não era tão próximo deles, mas eu tinha o respeito deles quando eu tava jogando. Não tinha amizade, mas tinha respeito. (informação verbal)

Caio, embora tenha se afastado dos treinos em razão de uma cirurgia emergencial para a retirada do apêndice, acreditava que estava prosperando no time e que logo teria seu contrato profissional assinado. Muitos de seus colegas estavam assinando os papéis e, logo nesse momento, chamaram os pais de Caio para uma reunião com o coordenador técnico. Ele pensou que seria efetivado, já que solicitaram a presença de seus pais e seus 18 anos se aproximavam. Ao chegar à reunião, o coordenador os informou que ele estava dispensado:

Aí quando eu cheguei lá, o coordenador técnico começou a falar que eles não precisariam mais de mim porque tava chegando outras peças e eu não seria mais utilizado, por isso eu tava sendo dispensado. (...) Ele até falou de me indicar pra outros times de menor expressão, mas eu tava muito chateado, eu não esperava aquilo. Daí saí e fui embora. (informação verbal)

Quando perguntei a ele o que sentiu nesse momento, Caio me contou que passou pela sua cabeça que poderia não jogar mais.

MUDANDO DE RUMO: *EU TINHA UMA SEGUNDA OPÇÃO. E ESSA ERA UMA OPÇÃO QUE MUITAS PESSOAS NÃO TINHAM ALI*

Aparentemente, essa situação poderia ter sido chave para que ele não praticasse mais futebol. Ter se empenhando tanto durante anos para a realização de um sonho tão comum e inalcançável e então chegar à categoria de base em um time como o Corinthians e ver-se cada dia mais próximo do que idealizou para, de um dia para o outro, tudo mudar, era o suficiente para que ele desistisse. Mas não foi assim que Caio viu essa situação: *Isso não era de fato um problema, porque eu sabia que teria a condição dos meus pais pagarem uma faculdade pra mim, ter a opção de estudar, eu tinha uma segunda opção. E essa era uma opção que muitas pessoas não tinham ali.* (informação verbal) Com a impossibilidade de ser jogador de futebol profissional, ele se dedicou a entrar em uma faculdade, aquilo que sabia que muitos de seus colegas de campo não teriam a oportunidade de fazer. É sabido que muitas famílias de classe baixa creem no afã e na capacidade de seus filhos no esporte e perseguem esse caminho mesmo que isso signifique deixar a escola de lado, em segundo plano. Era isso que Caio, ao reconhecer seu privilégio, descreveu como “ter uma segunda opção”.

Entretanto, no último ano do colégio, Caio foi surpreendido pelo contato com um empresário, tio de um amigo de escola, e decidiu jogar em um time de pouca expressão, o Esporte Clube Osasco. Ao narrar essa mudança, lembrou-se que, depois da saída do Corinthians, recebeu uma proposta para o Atlético Paranaense, mas, em razão do vestibular e de sua família e namorada, ele decidiu ficar em São Paulo. Caio relata a sua experiência no Osasco a partir de comparações com os times que passou:

Eu saí de uma estrutura gigante e fui treinar num campo de terra, usando o mesmo uniforme a semana toda, tendo que comprar o meu próprio almoço todo dia e sem receber uma

ajuda de custo do time. Eu tinha uma ajuda de custo antes. Eu saí de uma estrutura muito boa e regredi pra um nível muito pior do que a escolinha. (informação verbal)

No Osasco, Caio permaneceu apenas por uma temporada, mas chegou a jogar o Campeonato Paulista com a camisa do time. Ele descreve uma boa relação com os colegas de time e fala com orgulho sobre alguns terem tido sucesso nessa carreira.

UM ENGENHEIRO QUE JOGA OU UM JOGADOR DE FUTEBOL QUE É ENGENHEIRO?

Em 2014, Caio ingressou na faculdade de Engenharia Civil. A primeira coisa que fez, assim que colocou os pés lá, foi procurar o time de futebol. Hoje, ele joga futebol pela seleção de sua faculdade e pelo seu curso, além de receber uma bolsa estudantil por isso. Embora o nível dos jogadores seja bem diferente de outros clubes em que Caio treinou, ele diz que o mais importante tem sido dividir as suas experiências com os colegas de campo e conta com muita alegria que o futebol na faculdade deu a ele amigos, com quem partilha o jogo e a vida:

Os meus amigos mais próximos são os que jogam futebol comigo na faculdade. E são praticamente eles que tão comigo na faculdade, desde que eu entrei até agora. O que a gente costuma falar é que amigo de sala, assim, cê pode até ter, mas quando cê entra numa modalidade de esporte, acaba criando uma amizade maior porque passa muito tempo junto e vive muitas coisas com as mesmas pessoas. (informação verbal)

Muitos desses amigos tiveram, assim como ele, o sonho de jogar futebol profissionalmente, mas resignificaram isso, dando ao futebol um novo lugar em suas vidas.

Quisemos entender, então, como se deu esse processo para o Caio, como o papel do futebol mudou em sua vida. A possibilidade que ele tinha, e via que seus muitos dos seus colegas na categoria de

base não tinham, de fazer uma faculdade e trabalhar com outra coisa que não o futebol foram importantes para essa ressignificação:

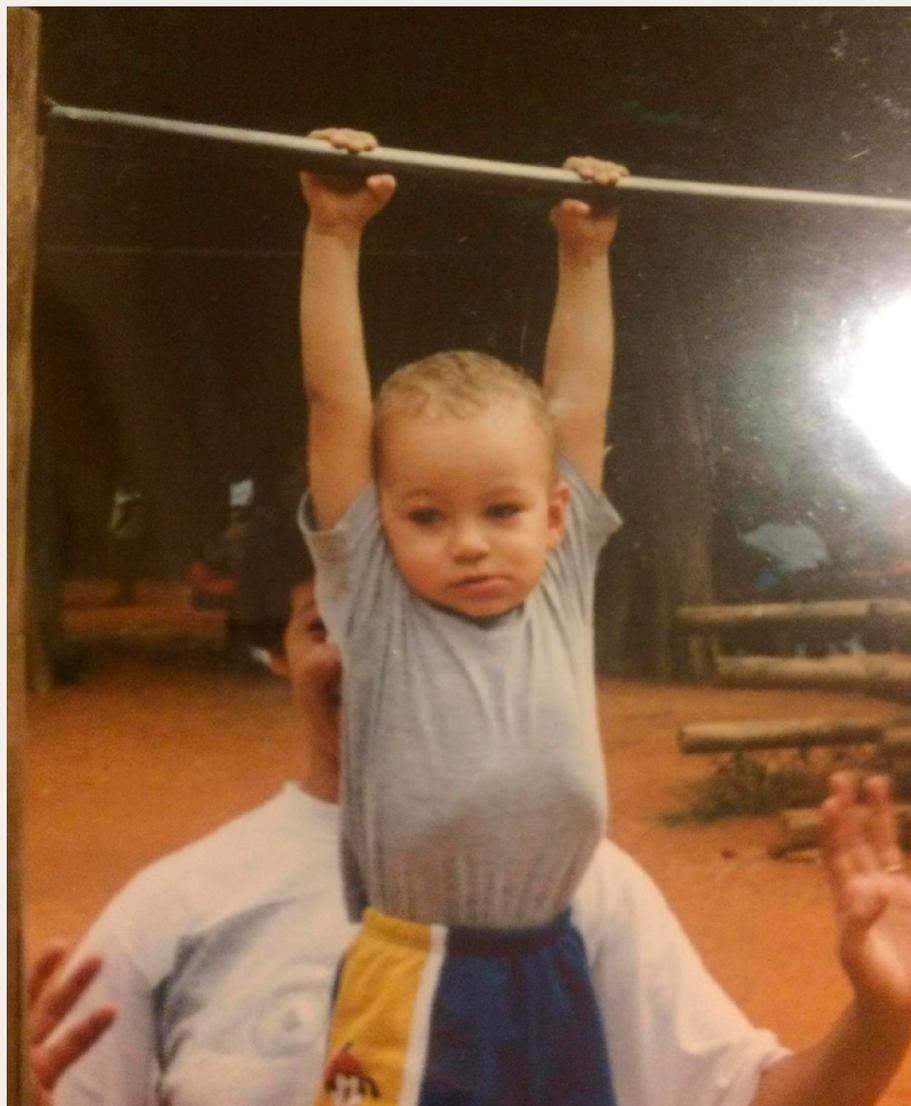
Ah, [o sonho de ser jogador profissional] acabou totalmente [quando entrei na faculdade] porque eu vi a possibilidade de trabalhar e estudar. Percebi que o futebol pode tá presente na minha vida de outras formas e eu vou tá contente o suficiente (informação verbal).

E hoje, diferentemente de quando estava na Escolinha ou na categoria de base, Caio joga futebol para dar o seu melhor dentro de campo. Ele conta que essa atividade o faz feliz, o relaxa e é o seu principal vínculo com seus amigos e, por isso, nunca pensou em parar de jogar, mesmo quando seu sonho não podia mais ser realidade. Assim como seu pai, ele vê o esporte como parte de seu corpo e de sua vida, não mais como um trabalho ou um sonho.

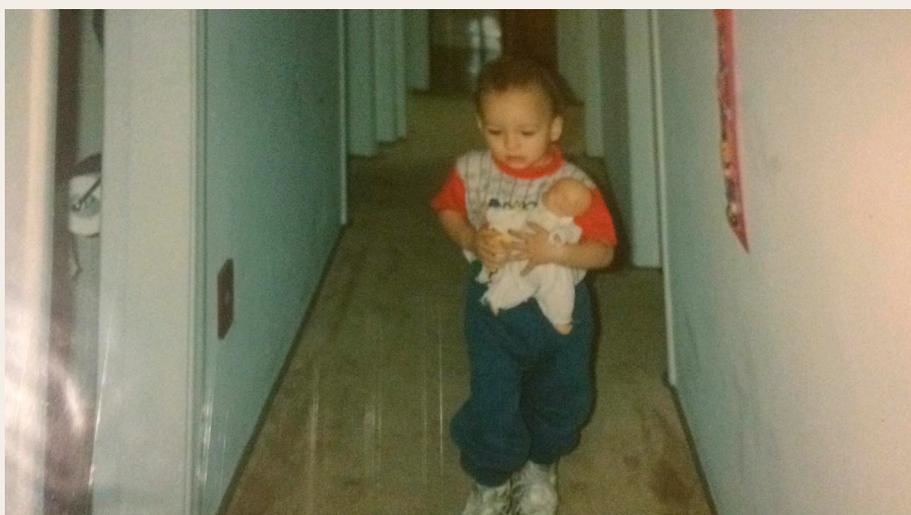
Ao avaliar o seu passado no esporte, Caio nos contou que o futebol foi bom para ele, pois o fez se sentir importante, útil, bom, além de um lugar em que fez importantes amigos, aprendeu e pôde amadurecer. Entretanto, ao ser questionado sobre o que ele diria se pudesse fazer uma ligação para o Caio que jogava lá na Escolinha do São Paulo, ele nos respondeu que diria para ele brincar mais, não se preocupar tanto com o futuro. Dessa forma, podemos ver que, apesar dos ganhos que teve, Caio poderia ter tido uma jornada mais saudável no esporte enquanto criança se não houvesse a preocupação constante de se profissionalizar uma brincadeira. Contudo, a prática esportiva, apesar de todos os conflitos e problemas envolvidos no afã de ser um profissional, foi dita por ele como positiva e edificante:

Totalmente positiva porque eu só levo aprendizado, né. Eu acredito por ter jogado lá [no Corinthians], por ter passado pelas dificuldades que eu passei, me acrescentou muito em relação a...viver. De você ver até maldade nas pessoas, porque eu me via muito ingênuo às vezes. Mas eu amadureci, criei a malandragem que eles falam, né. Não ser ingênuo. (informação verbal)

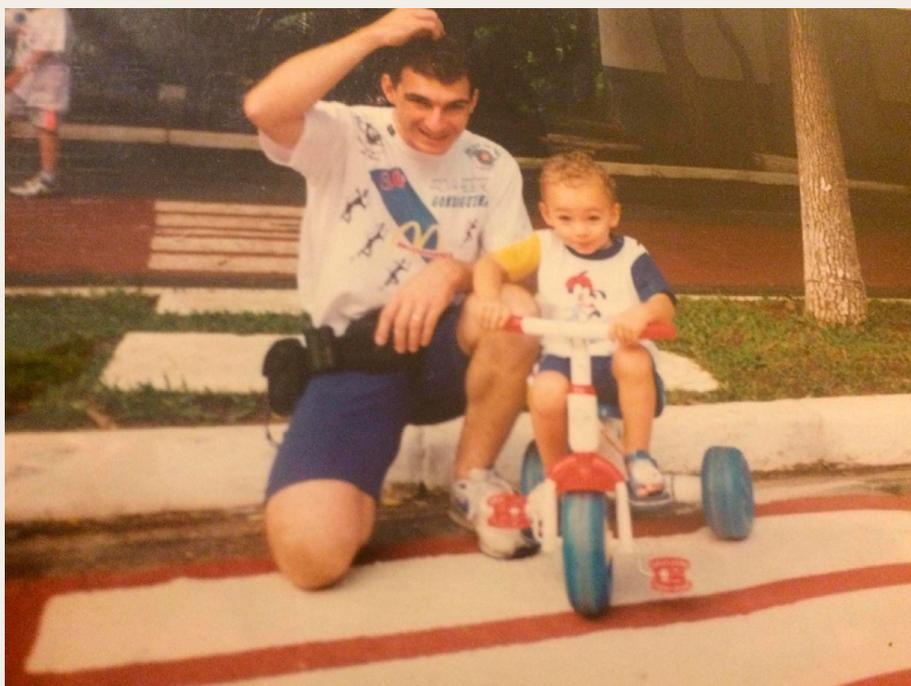
Ele nos contou que sem o futebol não teria amadurecido tanto, nem seria tão extrovertido quanto é hoje. Hoje, Caio é um engenheiro que joga futebol, não é o jogador profissional que pensou que seria quando criança, mas é exatamente isso que o faz feliz.



Caio, provavelmente aos seis anos, na Associação dos Oficiais da Polícia Militar (AOPM) com sua mãe, Regina, ao fundo. (Arquivo pessoal)



Nas duas fotos anteriores, Caio deveria ter 4 anos, e brincava de boneca na casa em que morava com seus pais, sua irmã mais velha, sua avó e sua tia-avó paterna. Nessa época, sua mãe estava grávida de sua irmã mais nova. (Arquivo pessoal)



Caio, provavelmente, aos 5 anos, andando de triciclo, e seu pai, Edilson, na Associação dos Oficiais da Polícia Militar (AOPM). (Arquivo pessoal)



Caio com o uniforme de goleiro da Escolinha do São Paulo, aos 12 anos. (Arquivo pessoal)





Caio, o quarto da primeira fileira da esquerda para a direita, na Copa Brasil Sub-15 em Londrina, 2012. A foto foi tirada antes da disputa entre Corinthians e Botafogo. (Arquivo pessoal)



Caio, o quarto da primeira fileira da esquerda para a direita, na Copa Votorantim. A foto foi tirada quando o time estava nas quartas de final, no jogo entre Corinthians e Fluminense. Pode-se ver ao fundo a torcida da Gaviões da Fiel. (Arquivo pessoal)



Caio, de uniforme azul, nessa foto estava jogando pelo Esporte Clube Osasco, no Campeonato Paulista sub-17. (Arquivo pessoal)



Com a camisa da Seleção do Mackenzie, Caio estava disputando o Campeonato Brasileiro Universitário, nas quartas de final contra a UFRN. (Arquivo pessoal)



Na final do Paulista Universitário FUPE, no jogo entre Engenharia Mackenzie e Comunicação Mackenzie. (Arquivo pessoal)



No Rio de Janeiro, Caio, no time de branco e vermelho, disputava o troféu MAC-NAV, na Escola Naval do Rio de Janeiro. (Arquivo pessoal)

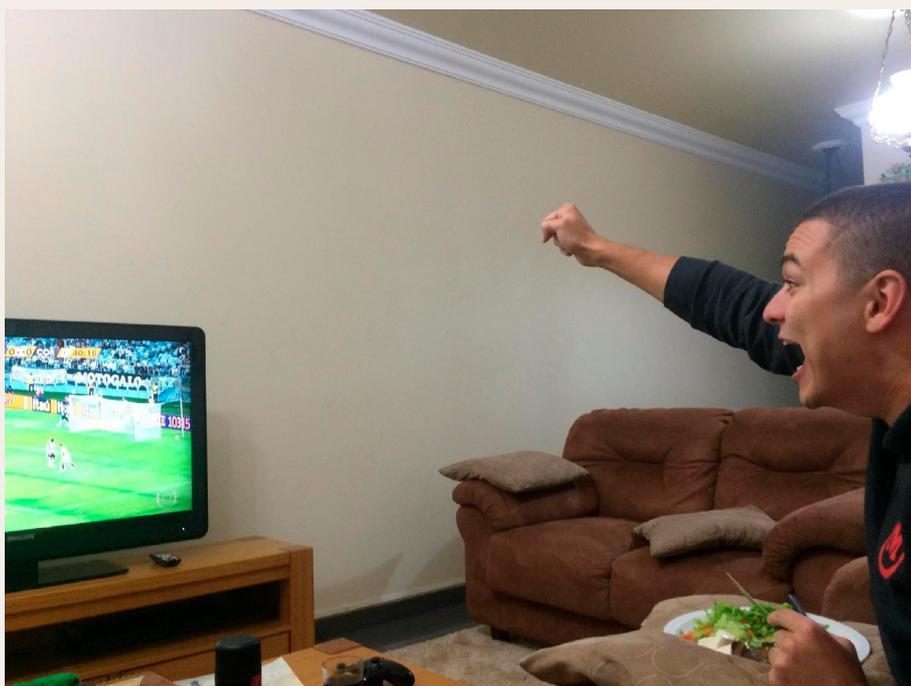




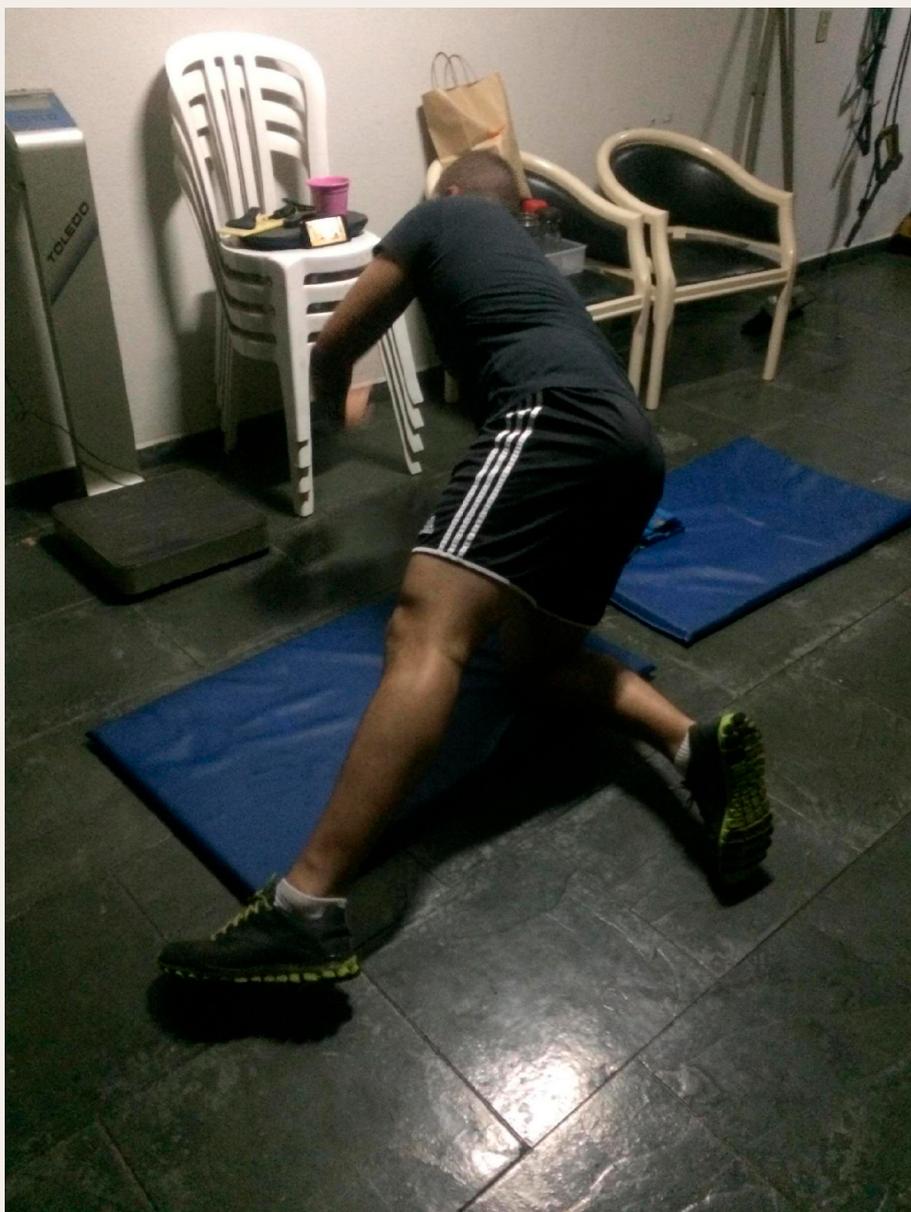
Caio, de uniforme azul e branco jogando pelo time dos seus amigos, o Fora de Série. O campeonato em questão era o Chuteira de Ouro, no Playball Pompéia, em que foram campeões. (Arquivo pessoal)



Caio, o segundo da primeira fileira da esquerda para a direita, com o time de futsal sub-21 da Associação dos Oficiais da Polícia Militar (AOPM). (Arquivo pessoal)



Caio, aos 22 anos, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, minutos antes de sua apresentação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). (Arquivo pessoal)



Caio, aos 23 anos, treinando na garagem de sua casa. (Arquivo pessoal)

REFERÊNCIAS

WORCMAN, Karen; PEREIRA, Jesus Vasquez (Orgs.). **História falada: memória, rede e mudança social**. São Paulo: SESC; Museu da Pessoa; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

Caminhos de uma disciplina em construção

Guilherme Nakashato¹

O poeta Manoel de Barros, em seus maravilhosos poemas e escritos condensa poderosas aprendizagens compartilhadas. Ao inventar suas memórias, não contradiz suas lembranças entre verdades ou mentiras, mas extrai daí, desse material bruto que foram as inúmeras etapas de sua vida, aquilo que havia de extraordinário no cotidiano, no seu olhar de suspensão às coisas de seu redor – a vida, as plantas, os bichos, o céu, a terra, os homens... Dizia ele que três personagens o ajudavam a compor suas memórias: a criança, os passarinhos e os andarilhos. A criança, pois “O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve”². Os passarinhos: “Aprendi com os passarinhos a liberdade”³. Os andarilhos, porque “não afundavam estradas, mas inventavam caminhos”⁴. Inspirado pelo poeta, gostaria de compartilhar este caminho que está sendo uma disciplina em construção.

Quando a professora Sumaya Mattar me convidou em 2018 para contribuir com o desenho da disciplina “História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas”, fui tomado por dois sustos, o primeiro, pela sua ousadia em confiar na minha contribuição para uma parte tão importante na formação de seus alunos da graduação; e o segundo, pelo novo horizonte que se descortinou diante de mim, de fazer com que a tese que pesquisei saísse da prateleira e provocasse outros a refletir sobre a história

1. Docente do Instituto Federal de São Paulo e pesquisador do GMEPAE - Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação.

2. BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo: antologias**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015, p. 154.

3. BARROS, op.cit.

4. BARROS, op.cit.

estabelecida. Para deixar claro – Sumaya foi minha orientadora de doutorado, cuja pesquisa defendida em 2017 incidiu no resgate de um fragmento da história do ensino da arte recente, o Curso de Especialização em Arte/Educação que existiu entre 1984 e 2001, na ECA. Desta incursão acadêmica, que começou em 2012, além das próprias exigências contextuais e metodológico-científicas para com a história do ensino da arte e para o preenchimento de lacunas documentais com entrevistas de pessoas chave, meu percurso também foi desviado (como encontro de novos caminhos) para o reconhecimento da história de vida e do processo autobiográfico como disparador de reflexões ontológicas com largos desdobramentos que vão desde uma compreensão mais profunda de si à descoberta de caminhos poéticos para o trabalho com arte e educação. Ou para a vida.

Ao longo deste processo, com o contato de outras pesquisas, em especial as do grupo liderado pela Sumaya, o GMEPAE⁵, fui compreendendo os limites da tese, pela própria dialética do estudo histórico – ao fazer escolhas sobre recortes focais, não foi possível registrar tudo que foi captado, tornando imprescindível a edição criteriosa de parcelas identificadas como essenciais para o sentido geral do estudo. Na ânsia de fechar as mãos em concha, muita coisa escapa por entre os dedos.

O que quero dizer é que o meu desafio de contribuir com uma disciplina de história do ensino da arte para a graduação deu continuidade às questões afloradas durante a construção da tese, abarcando, simultaneamente, outros entendimentos e outros problemas para a formação de educadores. Na minha memória de estudante, nos anos 1990, esse tema da história era apresentado em disciplinas expositivas, cuja participação dos alunos era direcionada para uma apresentação de seminário sobre algum tema correlato, definido pela lógica de cronologia. Entendo que aprendi muita coisa

5. Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa da Arte na Educação, da ECA/USP.

assim. Se consideramos o tempo dessa lembrança, fins de anos 1990, podemos também associar a outros acontecimentos relevantes:

a) As discussões no Brasil para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional advinda da nova Constituição, de 1988;

b) A formação de licenciadas em artes baseada no modelo de Educação Artística polivalente, advinda desde a década de 1970;

c) As organizações coletivas de arte/educadores deste período foi inculcando a necessidade curricular de se apresentar a história do ensino da arte, que era uma coisa diferente da história da arte e da história da educação, apesar de interseccioná-los continuamente;

d) A quantidade limitada de material de estudo oriundo de pesquisas até então, sobretudo acadêmicas, condicionava compreensões sobre essa história que precisavam ser ampliadas e aprofundadas. Neste ponto temos que ressaltar a importância do conjunto dos trabalhos da professora Ana Mae Barbosa pela arte/educação e sua historicização (o primeiro programa de pós-graduação para doutorado em Arte surge na USP, em 1980).

Portanto, uma disciplina que trouxesse o máximo de informações sistematizadas sobre os temas históricos da arte/educação nas graduações daquele período era algo desejoso, mas nem sempre possível, mesmo que de forma preponderantemente expositiva. Por exemplo, a reflexão dos fatores apresentados acima não fora despertada naquele momento, mas digerida ao longo dos anos subsequentes.

Quando Sumaya propôs o oferecimento da disciplina “História do Ensino da Arte no Brasil: trajetória política e conceitual e questões contemporâneas”, incluiu outras proposições que hoje identificamos como imprescindíveis para um educador contemporâneo, entre elas, a de também ser competente pesquisador. Pois um arte/educador que não se prende às amarras dos livros didáticos e da robotização

das aulas e nem se ilude diante a amnésia histórica deve ser criador de conhecimento. E de arte.

Como todo caminho que se faz caminhando, parafraseando o poeta espanhol Antonio Machado, fomos delineando essa outra disciplina, cientes da herança das versões anteriores. As pesquisas e textos sistematizados pela academia jamais seriam abandonados. No entanto, com a ampliação da massa crítica sobre a produção de conhecimento no mundo contemporâneo, nos deparamos com outra necessidade: a de refletir sobre os modelos gerais dessas produções e do afastamento ou apagamento de outros conhecimentos que não eram incluídos na corrente hegemônica, principalmente pela visão eurocêntrica ou norte-americana, branca, masculina, heteronormativa, cis-gênero e nativista. Ao incluir essas cisões decoloniais ao modelo metodológico expositivo, as problemáticas sobre a história do ensino da arte também deveriam buscar e percorrer por trilhas sondáveis pela aproximação de outras experiências de ensino e aprendizagem da arte e da cultura e suas ancestralidades.

Assim, além de materiais de estudos históricos fundamentais, como os produzidos por Ana Mae e estudiosos que seguiram seus passos (ao qual me incluo), foram integradas as pesquisas sobre memória social, história social, narrativas, tradição oral e estudos decoloniais. Também ressalto a adoção dos processos metodológicos de pesquisa da História Oral, um campo de estudo que luta pelo reconhecimento acadêmico do levantamento e registro de fontes orais e de sua contribuição à historiografia contemporânea.

Este caminho caminhado desde 2018 tem sido construído também pela interlocução calorosa dos estudantes, frutificando maravilhosos trabalhos de pesquisa que compõem a grande árvore histórica da arte/educação. As perguntas iniciais eram: O que falta à história do ensino da arte que estudamos na graduação? Como podemos descobrir outras histórias que possam dialogar (ou não) com

as histórias já registradas? Como a minha história e a de minha família se relaciona à história social e à história do ensino da arte?

Neste primeiro volume de produções textuais dos estudantes, “Acervo de múltiplas vozes – narrativas de experiências de arte, vida e educação”, são perceptíveis os marcos de construção da disciplina. Os textos das turmas de 2018 e de 2019 foram caracterizados pelo contexto de turmas relativamente pequenas e diversificadas, mais ou menos 10 alunos, de cursos da ECA ou de outra unidade, como a FFLCH ou a Faculdade de Direito. Destas, o enfoque metodológico pela pesquisa centrou-se na livre escolha pelos participantes de alguma pessoa para entrevistar que houvesse contribuído para a sua formação, sem a necessidade de ser um professor ou uma professora de ensino formal, portanto eram produções de caráter individual, com algum questionamento central do estudante para com o seu convidado, conforme mencionado no prefácio deste volume. Admitindo as possibilidades que a História Oral oferece, a transcrição de entrevistas foi incluída, cuja etapa de registro escrito da memória falada torna-se documento potente para subsidiar estudos históricos futuros. Os textos de Ana Carolina Marinho de Souza, de Fernanda Moura da Silva, de Giovana Lucato Schiavi, de Nicolas Waldhelm Pereira Leal e de Tami Ito Tahira foram produzidos no âmbito dessas turmas de 2018/2019.

Em 2020, delineou-se um novo caminhar para a disciplina, procurando aprofundar a percepção crítica sobre as lacunas para a história com base na decolonialidade, buscando provocações que incidissem marcadamente nas vivências, experiências e narrativas de afro-brasileiros, indígenas, migrantes, LGBTQI+ e outros segmentos que correm por fora da grande autoestrada hegemônica, como a questão histórico-social da mulher, da população periférica ou da escola pública. Nesta seara, Sumaya introduziu a ideia de propor convidadas cujas produções de vida ou de academia trouxessem outras luzes para a questão do ensino e aprendizagem da arte e da

cultura. Assim, os alunes foram apresentados por meio de materiais de estudo aos universos de Mestre Alcides de Lima Tserewaptu, Diana Tubenclak, Leandro Oliva Costa Penha, Luciane Bonace, Silmara Guajajara e Silvânia Francisca de Jesus. Desta vez, os trabalhos não eram individuais, e sim, em grupo, cujo objetivo era que cada coletivo se responsabilizasse pela mediação do encontro com o convidado em nossas aulas. O encontro seria gravado e transcrito para gerar material primário, e, posteriormente, ser transformado em um novo texto como forma de sistematização das narrativas e memórias pessoais, relacionando-as à história social.

Este novo desafio “desviante” teve, então, um gigante entrevero em 2020 – a pandemia de Covid-19, que implicou em mudanças profundas na maneira como as aulas foram desenvolvidas, ganhando o formato de videoconferências online. O tempo de ajustes de todes para esse contato digital favoreceu os grupos a se aprofundarem no universo de seus convidados. Não foi possível a realização de encontros de todes os convidados com todes os estudantes ao mesmo tempo, então decidimos, junto com a turma, que cada grupo faria as entrevistas separadamente, cujos produtos magníficos, estes sim, foram compartilhados e debatidos nas aulas online. As reflexões coletivas em forma de textos acadêmicos foram preservadas, resultando nos belos e potentes escritos que o leitor teve a oportunidade de ler ao longo deste volume, de autoria dos grupos e seus componentes: Carolina Eiras Pinto, Iago Cerqueira dos Santos, Pamella Correia Croda e Thiago de Jesus Correia (Silvânia Francisca de Jesus); Anna Beatriz Gomes Hudler, Fernanda Barbosa da Silva e Letícia Cescon da Rosa (Mestre Alcides de Lima Tserewaptu); Amanda Suzuki, Brígida Campos Machado de Oliveira, Luma Gonçalves Alonso e Marcos Antonio Nunes de Oliveira Junior (Luciane Bonace); Amanda Ghiraldini Franco, Helena Kozlakowski Patrício e Henrique de Souza Miranda (Silmara Guajajara); Antônia Perrone e Gabriel Ussami (Leandro Oliva C. Penha); e Luísa Torkomian e Maitê Murakami (Diana Tubenclak).

Com uma nova turma, novos desafios se colocam nesta disciplina em constante transformação. Em constante caminhar. Um caminhar edificante, que também se desvia da autoestrada e se propõe a desbravar trilhas que escondem saborosos frutos, como ensina, novamente, Manoel de Barros:

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas
Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os
ariticuns maduros.⁶

6. BARROS, Manoel. O livro das ignorãças. Rio de Janeiro: Record, 2008, p. 87.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2008

BARROS, Manoel. **Meu quintal é maior que o mundo**: antologias. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

MACHADO, Antonio. **Cantares**. Disponível em: <<https://www.escritas.org/pt/t/10543/cantares>>. Acesso em 21 abr. 2021.

