

Vinicius de Aguiar Caloti  
Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar  
(Organizadores)



# Patrimônio, Culinária, Arte e Cultura

Volume 3



**AYA EDITORA**  
2024

# **Patrimônio, Culinária, Arte e Cultura**

Volume 3

Vinicius de Aguiar Caloti  
Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar  
(Organizadores)

# Patrimônio, Culinária, Arte e Cultura

Volume 3



**AYA EDITORA**

**2024**

---

## Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## Organizadores

Prof.º Me. Vinicius de Aguiar Caloti

Prof.º Esp. Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar

## Capa

AYA Editora©

## Revisão

Os Autores

---

## Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

## Produção Editorial

AYA Editora©

## Imagens de Capa

br.freepik.com

## Área do Conhecimento

Linguística, Letras e Artes

---

## Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza

*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira

*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap

*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

---

---

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.º Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos**

*Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA*

**Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

---

© 2024 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores, que detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

---

P3146 Patrimônio, culinária, arte e cultura [recurso eletrônico]. / Vinicius de Aguiar Caloti, Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar (organizadores)  
-- Ponta Grossa: Aya, 2024. 102 p.

v.3

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-667-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.396

1. Patrimônio cultural - Brasil. 2. Romantismo - Brasil - História e crítica. 3. Educação de jovens e adultos. 4. Arte – Estudo e ensino. 5. Moda - História - Séc. XX. I. Caloti, Vinicius de Aguiar. II. Aguiar, Wanderlei Porto do Nascimento. II. Título

CDD: 306.0981

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

## International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

### AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

# SUMÁRIO

Apresentação..... 9

## 01

**Da Estação Ferroviária ao Centro Cultural Alfredo Leite Cavalcanti ..... 10**

Dario Pessoa Ferraz Junior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.396.1

## 02

**Nos Tempos de Martins Pena: a Política e o Cotidiano nas Peças de Um dos Principais Autores do Romantismo Brasileiro ..... 18**

Lucas Cotrim Laranjeira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.396.2

## 03

**Costuras do Tempo: Desvendando a Metamorfose da Moda Feminina nas Décadas de 1970 e 1980..... 41**

Guilherme Carniel

DOI: 10.47573/aya.5379.2.396.3

## 04

**Análise da Prática Pedagógica do Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos na Escola SESC Campina Grande (PB) ..... 47**

André de Oliveira Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.396.4

# 05

## **Desenho Urbano Orientado pelo Patrimônio Cultural... 65**

Leticia Peret Antunes Hardt  
Carlos Hardt  
Marlos Hardt  
Patrícia Costa Pellizzaro  
Valéria Romão Morellato Hardt  
Carlon Hardt

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.396.5**

# 06

## **História, Memória e Patrimônio Cultural na Perspectiva de Pierre Bourdieu: Reflexões sobre o Planejamento Urbano ..... 80**

Tatiane Rodrigues Borges Martinelli dos Santos  
Ingridi Vargas Bortolaso

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.396.6**

# 07

## **Psicologia do Turismo: Compreendendo e Transformando Experiências no Brasil ..... 90**

Kelbia Fonseca Loureiro

**DOI: 10.47573/aya.5379.2.396.7**

## **Organizadores ..... 96**

## **Índice Remissivo ..... 97**

---

# Apresentação

---

O terceiro volume da série **“Patrimônio, culinária, arte e cultura”** oferece uma análise aprofundada de diversos aspectos culturais e sociais que moldam e refletem a identidade coletiva. Este compêndio reúne estudos que transitam por diferentes épocas e contextos, conectando a evolução histórica com práticas contemporâneas, e proporcionando uma compreensão abrangente do patrimônio cultural e artístico.

A transformação de uma antiga estação ferroviária em um centro cultural simboliza a ressignificação dos espaços urbanos, um tema que ecoa na análise do desenho urbano orientado pelo patrimônio cultural. Esta abordagem destaca a importância de preservar a memória coletiva enquanto se adapta às necessidades modernas. A perspectiva de Pierre Bourdieu sobre história e memória cultural oferece um pano de fundo teórico para discutir o planejamento urbano e suas implicações sociais e culturais.

No campo das artes, o livro explora a relevância histórica do teatro romântico brasileiro através das obras de Martins Pena, que capturam a política e o cotidiano de sua época. Esta análise dialoga com a investigação da prática pedagógica do ensino de arte na educação de jovens e adultos, evidenciando como a arte pode ser um veículo de expressão e transformação pessoal.

A metamorfose da moda feminina nas décadas de 1970 e 1980 é abordada como um reflexo das mudanças sociais e culturais. Este estudo conecta-se ao tema da psicologia do turismo, onde experiências transformadoras são analisadas, mostrando como a moda e o turismo podem influenciar e ser influenciados pelas dinâmicas culturais e sociais.

Ao integrar essas diversas perspectivas, o volume oferece uma visão multifacetada das forças que moldam o patrimônio cultural. A intersecção entre urbanismo, pedagogia, moda e turismo revela a complexidade das interações humanas com seu ambiente cultural e histórico.

Este livro é uma contribuição significativa para o debate acadêmico sobre cultura e patrimônio, proporcionando aos leitores uma oportunidade de refletir sobre a transformação contínua de nossa sociedade e a preservação de suas memórias. Através de um diálogo entre passado e presente, os capítulos convidam a uma reavaliação do papel do patrimônio na formação da identidade cultural contemporânea.

Boa Leitura!

## Da Estação Ferroviária ao Centro Cultural Alfredo Leite Cavalcanti

### *From the Railway Station to the Alfredo Leite Cavalcanti Cultural Center*

**Dario Pessoa Ferraz Junior**

*Graduando em Administração pela AESO, Direito pela FOCCA e Graduando em História pela UPE*

#### RESUMO

A Estação Ferroviária de Garanhuns, inaugurada em 1887, faz parte da história ferroviária de Pernambuco, especificamente da Estrada de Ferro Sul de Pernambuco. Originalmente conectando Recife a Alagoas, a estação operou até os anos 1960. Em 1979, passou por uma restauração significativa, durante a qual a gare, a parte central coberta que ligava a estação ao armazém, foi fechada. Hoje, essa gare restaurada abriga o Teatro Luiz Souto Dourado, preservando parte da estrutura original da estação ferroviária de Garanhuns como um espaço cultural e artístico importante na região. A pesquisa bibliográfica, principalmente nas matérias do jornal Diário de Pernambuco, mostram estas transformações que vão além do patrimônio histórico e o uso contemporâneo de um espaço que proporciona à comunidade um centro cultural dinâmico.

**Palavras-chave:** Garanhuns; Luiz Souto Dourado; estação ferroviária.

#### ABSTRACT

The Garanhuns Railway Station, inaugurated in 1887, is part of Pernambuco's railway history, specifically associated with the Southern Railway of Pernambuco. Originally connecting Recife to Alagoas, the station operated until the 1960s. In 1979, it underwent significant restoration, during which the concourse—the covered central area linking the station to the warehouse—was closed. Today, this restored concourse houses the Luiz Souto Dourado Theater, preserving part of the original structure of the Garanhuns railway station as an important cultural and artistic space in the region. Bibliographic research, particularly articles from the Diário de Pernambuco newspaper, reveals these transformations that extend beyond historical heritage, highlighting the contemporary use of a dynamic cultural center for the community.

**Keywords:** Garanhuns; Luiz Souto Dourado; railway station.



## INTRODUÇÃO

Através de uma pesquisa bibliográfica que inclui uma pesquisa em materiais de jornal, dividindo-se em três momentos: o primeiro descreve o sistema ferroviário de Pernambuco, o segundo momento aborda os motivos e consequências da construção da Estação ferroviária de Garanhuns e por fim, o terceiro e último momento aborda a decadência e a transformação de uma estação ferroviária ao centro cultural.

A Revolução Industrial marcou uma era de grandes transformações tecnológicas e econômicas, redefinindo a maneira como as sociedades se desenvolviam e se conectavam. Entre essas inovações, as estradas de ferro emergiram como elementos essenciais, impulsionadas pelo uso maciço das locomotivas a vapor.

No Brasil, esse progresso ganhou velocidade em 1852 com a inauguração da primeira estrada de ferro do país, a Irineu Evangelista de Sousa, Visconde de Mauá, uma figura crucial para o desenvolvimento das ferrovias no Brasil durante o século XIX, na cidade de Mauá em Petrópolis, Rio de Janeiro. Em 1854, que ligava o Porto de Mauá, no Rio de Janeiro, à Raiz da Serra, atualmente conhecida como Vila Inhomirim, em Magé, Rio de Janeiro.

No estado de Pernambuco se destacou como o segundo estado a adotar essa infraestrutura e o primeiro no Nordeste, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento regional. Este texto vai explorar a importância das ferrovias no Brasil, com foco especial no impacto das estradas de ferro em Pernambuco e, especificamente, em Garanhuns.

A trajetória histórica da estação ferroviária de Garanhuns, inaugurada em 1887, exemplifica como esses centros se tornaram polos de desenvolvimento urbano e cultural. Além de sua função original, a estação de Garanhuns foi transformada em um centro cultural, preservando assim a memória e a relevância histórica do local, assegurando que a história das ferrovias e sua influência continuem a ser contadas, não apenas por meio de documentos e fotografias, mas também através de sua contínua utilização e adaptação para novas funções culturais e sociais.

## A LINHA TRONCO CENTRO DE PERNAMBUCO (LTCPE)

### Cronologia do Sistema de Trens em Pernambuco

1855 - No dia 7 de setembro, início das obras de implantação da ferrovia Recife and São Francisco Railway Company, primeira ferrovia do estado de Pernambuco.

1858 - No dia 8 de fevereiro, com estações provisórias em trecho de 31,5 km, inauguração da segunda ferrovia do país, ligando o centro da cidade de Recife, na estação de Cinco Pontas, à Villa do Cabo, passando pelas estações de Afogados, Boa Viagem, Prazeres, Pontezinha e Ilha.

1860 - Inauguração do segundo trecho da ferrovia “Recife and São Francisco Railway Company”, entre a Vila do Cabo e a localidade de Escada. Terceiro trecho é inaugurado em 25 de março de 1862 até Gameleira e quarto trecho em 2 de dezembro de 1862 até Una, hoje cidade de Palmares.

1883 - Em janeiro, inauguração da nova estação inicial da Estrada de Ferro - Linha sul – que fazia a rota Recife (PE) - Garanhuns (PE) e, posteriormente, no ano de 1894 se prolongou até Alagoas, na estação de Glicério, que mudou de nome na década de 1940 para Paquevira.

1887 - Inauguração da Estação Ferroviária de Garanhuns;

1920 - Circula o último bonde de tração a vapor.

1971 - Desativação do ramal e da Estação Ferroviária de Garanhuns e a consequente Ocupação do prédio pela Municipalidade na gestão do prefeito Luiz Souto Dourado e instalação no local de um Centro Cultural inaugurado em 27 de março de 1971;

1972 - Conclusão das obras de adequação do edifício da antiga estação, ao novo uso; <sup>[1]</sup>

1979 - O prédio da Estação passou por obras de conservação e recebe a denominação de Centro Cultural Alfredo Leite Cavalcante;

1991 - É decretada sentença de USUCAPIÃO do imóvel do Centro Cultural Alfredo Leite em favor da Prefeitura Municipal de Garanhuns.

## O Sistema Ferroviário de Pernambuco

Na percepção de Dantas (2010), a ocupação do território nordestino ocorreu nos séculos XVI, XVII e XVIII, impulsionada pela produção de açúcar da cana-de-açúcar, que inseriu o Brasil no cenário internacional. A ocupação canavieira era baseada em grandes propriedades controladas pelos senhores de engenho, visando atender o mercado europeu, principalmente na capitania de Pernambuco, devido ao acesso naval e às terras férteis.

A penetração no interior do território nordestino seguiu a lógica de subsistência econômica, com o Agreste sendo ocupado para a produção de grãos, mandioca e carne, e o Sertão, para a criação de gado e produção de carne seca, que impulsionou o desenvolvimento urbano regional.

A vocação ferroviária de Pernambuco começou em 1858 com a segunda estrada de ferro do Brasil e a primeira do Nordeste, de Recife para São Francisco Railway. Com a globalização, dominada pelos ingleses, influenciou a implantação das ferrovias, especialmente após a Guerra da Secessão nos EUA (1861-1865), que permitiu o desenvolvimento da cultura do algodão no Nordeste (Dantas, 2010).

A influência inglesa no setor ferroviário se estendeu até o segundo quartil do século XX, iniciada pelo Tratado de Methuen (1703) e intensificada pelo Tratado de Cooperação e Amizade de 1810 entre Portugal e Inglaterra. Em Pernambuco, o engenheiro Louis Léger Vauthier foi crucial na construção das primeiras estradas rodoviárias, que posteriormente se transformaram em ferrovias, reconhecendo a importância dos caminhos de ferro para acelerar o transporte e modernizar o estado (Dantas, 2010).

Pinto (1949, p.103) relata a Lei Provincial n.º 649 de 20/04/1866, que trata da implantação inicial da Linha Tronco Centro de Pernambuco (LTCPE):

(...) construção de “carris de ferro, conhecidos sob a denominação de tramways”, os quais fizessem a ligação dos “centros populosos do interior da Província” (a) com as estações da “Estrada de Ferro do Recife ao São Francisco”, (b) com as rodovias de comunicação da capital e (c) com os pontos do litoral de “fácil acesso à navegação (...).

Pinto (1949) ainda relata que a LTCPE chegou à cidade de Arcoverde, porém as obras foram paralisadas em 1896 por questões meramente orçamentárias.

No período de 1881 a 1998, a Linha Tronco Centro de Pernambuco teve 02 (duas) concessões para iniciativa privada e 02 (duas) vezes foi privatizada.

A primeira de 1904 a 1950 para The Great Western of Brazil Railway e retomada em 1950 pela Rede Ferroviária do Nordeste até 1957, quando foi federalizada com o nome de Rede Ferroviária Federal S. A. que vai até 1996 quando foi transferida para a iniciativa privada em 1997 até 1998 com o nome de Cia. Ferroviária do Nordeste S.A. / Transnordestina Logística S. A. essa segunda concessão atingia apenas as cargas (Júnior, 2012).

A LTCPE localizava-se em uma zona de produção agrícola sazonal, sem produção mineral significativa e sem alcançar o Sertão do Araripe, a linha se dedicou principalmente ao transporte de passageiros, enfrentando forte concorrência do modal rodoviário pelas BR-232 e BR-316. Sem interligações significativas no interior do Nordeste, a linha operou como um apêndice dessa malha ferroviária.

## ESTAÇÃO FERROVIÁRIA DE GARANHUNS

Conforme os estudos feitos pelo Engenheiro João Manoel da Silva Coutinho, o prolongamento da via-férrea de São Francisco abrange uma extensão de 256 km de via, dividindo-se em dois trechos, o primeiro de Palmares a Garanhuns e o outro entre Garanhuns e Águas Belas. O prolongamento visava a conquista do sertão da Província, em regra, possuem terras excelentes para várias culturas o maior impedimento era o transporte de mercadoria como disse o conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira no seu discurso em 17 de setembro de 1879 publicado no diário de Pernambuco em 30/04/1880 (Diário de Pernambuco, 1880).

(...) pelo estudo que tenho feito, segundo cálculos que reputo fundados, creio que dois terços dos nossos braços são inúteis, e inúteis porque não há remuneração para o seu trabalho. (...) cito um exemplo, um facto. (...) quando o algodão em Pernambuco, em consequência da guerra dos Estados-unidos, atingio preços elevados, a sua produção era no primeiro anno de 23.000 arrobas; no anno seguinte foi de 1.050.000 arrobas (...) Temos, repito, dois terços de braços inúteis, porque a dificuldade do transporte mata toda a indústria. (...) Dahi a grande necessidade, e neste ponto vou até a temeridade, de estabelecermos comunicações com o interior, de construirmos estradas de ferro, que além de outros resultados, levariam ao trabalho agricula milhares de indivíduos actualmente empregados no serviço de transporte por animaes, sua única indústria.(...).

Em 28 de setembro de 1887, a Estação Ferroviária de Garanhuns era a última estação do ramal sul. A inauguração foi celebrada com uma grande festa na cidade, sendo comparada a uma edição dos antigos jogos olímpicos.

O ramal de Garanhuns foi aberto em 1887 como trecho final da ferrovia vinda de Recife. Com a construção da E. F. Sul de Pernambuco, ligando a estação de Paquevira a Alagoas, em 1894, o trecho até Garanhuns transformou-se num ramal, extinto em 1971 (Giesbrecht, 2023).

O Jornal Diário de Pernambuco, na edição 222 de 29/09/1887, noticiou a inauguração da estação de Garanhuns, sendo o prolongamento da estrada de ferro do Recife ao São Francisco, abrindo-se ao tráfego o último trecho, a matéria cita a obra como uma obra de arte.

O raio mínimo das curvas é de 150m. Contam-se no mesmo trecho as seguintes obras d'arte, com 01 ponte, 25 boleiros carpeados, 13 ditos abertos e 02 açudes. Com a inauguração da estação terminal ficam concluídos os trabalhos de construção do prolongamento, iniciados em 1886. (Diário de Pernambuco, 1880).

O avanço proporcionado pela estação ferroviária beneficiou diversas áreas de Garanhuns. Houve um crescimento no comércio com a abertura de novos estabelecimentos, incluindo empresas exportadoras e escritórios. As feiras anuais aumentaram em número e diversidade de produtos ofertados. A cidade também viu a fundação de hotéis que atraíam turistas de várias partes de Pernambuco e do Nordeste, em busca do clima agradável e das belas paisagens naturais da “cidade das flores”. A modernização arquitetônica se espalhou rapidamente pela cidade.

Cavalcanti traça um retrato do crescimento da cidade com o advento da estrada da estação de Garanhuns.

Nas principais ruas, especialmente na rua do Comércio e rua Nova Nas principais ruas, especialmente na rua do Comércio e rua Nova de Santo Antônio, partes da atual avenida Santo Antônio, são iniciadas as substituições das casas de taipas e das meias águas, assim como o preenchimento de terrenos ainda desocupados, por prédios de tijolos, alguns com as fachadas revestidas de azulejos e até com o piso de mosaicos, como foi o que tem o número 187, o primeiro a apresentar essa inovação (Cavalcanti, 1983).

O fechamento das estações ferroviárias e a erradicação de trechos em Pernambuco, iniciados na década de 1960, impactaram significativamente o deslocamento da população, que passou a depender mais do transporte rodoviário.

O ramal que atendia a cidade de Garanhuns foi dos primeiros a serem desativados, seguidos pelos trens de passageiros de longa distância nas linhas Recife – Maceió, Recife – Natal e Recife – Salgueiro nas décadas de 1970 e 1980.

A linha Recife – Salgueiro, que atendia mais de 20 municípios com mais de 40 estações, viu 26 de suas estações fechadas até 1983, afetando diversas cidades e povoações. Apenas os trens para Ribeirão, Vitória e Carpina continuaram operando até o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, quando foram desativados pela Companhia Brasileira de Trens Urbanos, que assumiu a responsabilidade pelos trens urbanos na década de 1980 (Diário de Pernambuco, 1963).

## **A TRANSFORMAÇÃO DE UMA ESTAÇÃO FERROVIÁRIA AO CENTRO CULTURAL**

Ao assumir a gestão do patrimônio da estação ferroviária o município de Garanhuns 27 de março de 1971, porém só em 1979, a edificação passou por obras de manutenção e recebeu o nome de Centro Cultural Alfredo Leite Cavalcanti mantendo a arquitetura inglesa do século XIX e sua originalidade ao máximo, no local onde passava o trem foi construído

o Teatro Luiz Souto Dourado onde utiliza os bancos do bonde e trens como cadeira para os espetáculos.

O teatro trouxe grande importância ao local, tornando assim um palco para a (re) produção cultural local, nacional e internacional. Além de sua relevância social, econômica e cultural, o edifício é um exemplar arquitetônico de grande valor, sendo considerado uma das construções mais imponentes do interior do Estado de Pernambuco.

A estação está localizada na praça Dom Moura e foi adquirida pelo município por meio de um processo de Usucapião, uma decisão legal que permitiu a aquisição de propriedade após a comprovação da posse mansa, pacífica, contínua e ininterrupta. A sentença que reconheceu essa aquisição foi proferida pelo Sr. Dr. Juiz de Direito da 2ª Vara Cível da Comarca de Garanhuns, Gerson Venâncio de Carvalho, no dia 27 de setembro de 1991.

A sentença proferida pelo juiz Gerson Venâncio de Carvalho é um marco importante nesse processo, pois formalizou a transferência da propriedade para o município, conferindo-lhe todos os direitos e deveres inerentes à condição de proprietário. Este ato judicial não apenas legalizou a posse, mas também permitiu que o município pudesse utilizar e gerir o imóvel de forma plena, atendendo aos interesses públicos e comunitários.

O processo de tombamento da Estação Ferroviária de Garanhuns foi iniciado em 1995, a pedido do prefeito Bartolomeu Magno Souto Quidute em 20/07/1995. A Fundarpe, iniciou o processo de tombamento em 2001. A Estação Ferroviária de Garanhuns foi o primeiro tombamento temático do Estado de Pernambuco voltado ao Patrimônio Ferroviário, o destaque foi o próprio processo de tombamento que procedeu de forma separada, as demais estações foram feitas de forma coletiva. Esta decisão ressalta a importância histórica e cultural do Centro Cultural Alfredo Leite Cavalcanti, destacando-a como um patrimônio digno de preservação independente do projeto temático mais amplo.

Considerando a significativa importância histórica e arquitetônica da estação de Garanhuns, que era e é um marco do período de prosperidade quando servia como ponto de partida e chegada de passageiros e para o escoamento da produção agrícola da região, a Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco – FUNDARPE se manifestou favorável ao tombamento temático, concluído em 14 de maio de 2015, tombamento pelo decreto nº 41.714, sendo escrito no livro de tomo n, fl. 15 e 15v, nº 114.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do sistema ferroviário de Pernambuco ilustra a importância das ferrovias no desenvolvimento econômico e urbano do estado. Desde o início da ocupação canavieira, com grandes propriedades voltadas para a produção de açúcar, até a penetração no interior para a produção de grãos e carne, a necessidade de transporte eficiente foi evidente. Com a construção da segunda estrada de ferro do Brasil e a primeira do Nordeste em 1858, Pernambuco deu início a sua vocação ferroviária, influenciada pela globalização e especialmente pela presença inglesa.

As ferrovias desempenharam um papel crucial ao conectar centros populosos, facilitar o escoamento da produção agrícola e promover o desenvolvimento regional. No entanto, a competitividade com o transporte rodoviário e a falta de interligações significativas no interior contribuíram para o declínio do sistema ferroviário, resultando no fechamento de várias estações a partir da década de 1960.

A Estação Ferroviária de Garanhuns, inaugurada em 1887, simboliza esse desenvolvimento e declínio. Originalmente um importante ponto de conexão, a estação foi desativada e transformada em 1971 em um Centro Cultural, preservando sua arquitetura histórica. Em 1995, o processo de tombamento da estação foi iniciado, culminando em 2015 com a formalização da sua posição como patrimônio histórico pelo Estado de Pernambuco.

Essa trajetória destaca a importância da preservação do patrimônio ferroviário, não apenas como memória histórica, mas também como um símbolo da evolução socioeconômica e cultural da região. A transformação da estação em um centro cultural reafirma seu valor contínuo, servindo à comunidade como um espaço de produção e difusão cultural. A decisão de tombamento da estação de Garanhuns de forma separada das demais reforça sua relevância singular no contexto do patrimônio ferroviário de Pernambuco.

## REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Alfredo Leite. **História de Garanhuns**. CEPE: Recife, 1983. Biblioteca Pernambucana de história municipal, nº. 18. 203.

DANTAS, Eustógio W. C. **Mutações no Nordeste brasileiro: reflexão sobre a produção de alimentos e a fome na contemporaneidade**. CONFINS - Revista Franco-Brasileira de Geografia. n. 10. 2010. Disponível em: < <http://confins.revues.org/6686> ; DOI : 10.4000/confins.6686>. Acesso em: 26 jun. 2022.

GIESBRECHT, Ralph Mennucci. **Estações Ferroviárias do Brasil Estacoes Ferroviárias**, 2023. Disponível em: < <http://www.estacoesferroviarias.com.br/pernambuco/garanhuns.htm> >. Acesso em: 27.02.2023.

PAULA, Dilma Andrade de. **As ferrovias no Brasil: Análise do processo de erradicação de ramais**. Disponível em: <<http://www.docutren.com/HistoriaFerroviaria/Aranjuez2001/pdf/22.pdf>> Acesso em: 27.04.2023.

PINTO, Estevão. **História de uma estrada-de-ferro no Nordeste**. São Paulo: José Olympio Editora, 1949.

SOUZA, Antônio Vilela de. **Páginas Viradas – Memórias de Garanhuns**. Garanhuns. Impresione, 2020.

ESTRADA de Ferro. **Diário de Pernambuco**, 30/04/1880. Recife. Edição 00099. Disponível em: <[http://memoria.bn.gov.br/docreader/029033\\_06/785](http://memoria.bn.gov.br/docreader/029033_06/785)>. Acesso em: 30/06/2023.

PROLONGAMENTO da Ferrovia de S. Francisco. **Diário de Pernambuco**, 29/09/1887. Recife. Edição 0222. Disponível em:< [http://memoria.bn.gov.br/docreader/029033\\_06/18581](http://memoria.bn.gov.br/docreader/029033_06/18581)>. Acesso em: 30/06/2023.

**EXPOSIÇÃO comemorativa no Arquivo Público Estadual.** Diário de Pernambuco, Recife, p. 6, 5 de fevereiro de 1958. Disponível em: 139 <[http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033\\_13&Pesq=ferrovia&pagfis=46005](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_13&Pesq=ferrovia&pagfis=46005)> Acesso em: 02/09/2022.

**DESFILE de velhas locomotivas hoje, no centenário da RFN.** Diário de Pernambuco, Recife, n. 30, p. 18, 7 de fevereiro de 1958. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033\\_13&pagfis=46061](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_13&pagfis=46061)> Acesso em: 02/09/2022.

**NESTA data há um século deu partida o trem do Cabo.** Diário de Pernambuco, Recife, n. 31, p. 22, 8 de fevereiro de 1958. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033\\_13&pagfis=46083](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_13&pagfis=46083)> Acesso em 02/09/2022.

**RFN transforma estações em paradas e economiza.** Diário de Pernambuco, Recife, n. 5, 13 de julho de 1966. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033\\_14&pagfis=44064](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_14&pagfis=44064)> Acesso em: 02/09/2022.

**RETIRADA dos trens ilharia município de Cortês.** Diário de Pernambuco, Recife, n. 162 a, p. 6, 16 e 17 de julho de 1966. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_14/44138](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_14/44138)> Acesso em: 02/09/2022.

**CULTURA (informativo da inauguração do Centro de Cultura de Garanhuns).** Diário de Pernambuco, Recife, n. 59, 15, 13 de março de 1971. Disponível: <[http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033\\_15&pagfis=13329](http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=029033_15&pagfis=13329)> Acesso em: 1 set. de 2020.

**POVO quer uma variante para a BR 232.** Diário de Pernambuco, Recife, n. 143, 5, 30 de maio de 1975. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/docreader/029033\\_15/70626](http://memoria.bn.br/docreader/029033_15/70626)> Acesso em 02/09/2022.

**MONUMENTO abandonado.** Diário de Pernambuco, Recife, n. 197, p. a-6, 1990. Disponível em: <[http://memoria.bn.br/DocReader/029033\\_17/91744](http://memoria.bn.br/DocReader/029033_17/91744)> Acesso em: 02/09/2022.

# Nos Tempos de Martins Pena: a Política e o Cotidiano nas Peças de Um dos Principais Autores do Romantismo Brasileiro

## *In the Times of Martins Pena: Politics and Daily Life in the Plays of One of the Main Authors of Brazilian Romanticism*

**Lucas Cotrim Laranjeira**

*Aluno de graduação da Universidade Católica do Salvador*

### RESUMO

Martins Pena foi um dos principais dramaturgos do século XIX, destacando-se por retratar as complexidades da sociedade brasileira da época e por trazer à tona questões sociais e políticas urgentes, como a escravidão, a influência britânica sobre o Brasil e a corrupção das classes médias e elites durante o Segundo Império. Em suas obras, Martins Pena frequentemente satirizava e criticava os costumes e as instituições da sociedade brasileira, expondo as contradições e injustiças do sistema escravista. Ele abordava temas como a hipocrisia da elite, a exploração dos mais pobres e a brutalidade do regime escravista, oferecendo uma crítica mordaz à estrutura social e econômica do país. Além disso, a relação entre Brasil e Inglaterra foi um tema recorrente em suas peças. Durante o Segundo Império, o Brasil esteve sob forte influência britânica, especialmente após a abolição do tráfico transatlântico de escravos em 1850, pressionada pela Inglaterra. Martins Pena refletia essa dinâmica em suas obras, explorando as tensões e os conflitos resultantes da relação desigual entre os dois países. Suas peças serviram como importantes documentos históricos, permitindo-nos mergulhar nas tensões e contradições de uma época marcada por mudanças profundas e conflitos de interesse. O objetivo geral deste trabalho foi analisar a contribuição de Martins Pena para a dramaturgia brasileira do século XIX, com foco em sua crítica social e política, destacando como suas obras refletiram e satirizaram as complexidades e injustiças da sociedade brasileira durante o Segundo Império. Para atingir esse objetivo, foram propostos alguns objetivos específicos: identificar e examinar as principais questões sociais e políticas abordadas por Martins Pena, como a escravidão, a influência britânica e a corrupção das classes médias e elites; analisar como ele utilizou a sátira para criticar



os costumes e instituições da sociedade brasileira da época; explorar a representação da relação entre Brasil e Inglaterra em suas obras e como ele abordou as tensões e conflitos decorrentes dessa influência estrangeira; e investigar a relevância histórica de suas peças, entendendo-as como documentos que revelaram as tensões e contradições de um período de profundas transformações e conflitos de interesse no Brasil.

**Palavras-chave:** Martins Pena; segundo império; escravidão; Inglaterra; corrupção; romantismo.

## ABSTRACT

Martins Pena, one of the main playwrights of the Brazilian Second Empire, stood out not only for portraying the social complexities of the time but also for addressing urgent political issues. In his works, he satirized and criticized the customs and institutions of society, exposing the contradictions and injustices of the slave system, as well as the hypocrisy of the elite and the exploitation of the poorest. His biting critique of the social and economic structure of the country reflected the tensions of the era. Moreover, Martins Pena's plays explored the relationship between Brazil and England, highlighting British influence over the country, especially after the abolition of the slave trade in 1850. He unveiled the tensions arising from this unequal relationship, showcasing the resulting conflicts. Martins Pena's works not only offer a penetrating view of Second Empire society but also serve as important historical documents, allowing us to understand the tensions and contradictions of an era marked by profound changes and conflicts of interest.

**Keywords:** Martins Pena; second empire; slavery; England; corruption; romanticism.

## INTRODUÇÃO

Martins Pena, cujo nome completo era Luís Carlos Martins Pena, nasceu em 5 de novembro de 1815, no Rio de Janeiro, Brasil, e faleceu em 7 de dezembro de 1848, na mesma cidade. Ele foi um dramaturgo brasileiro prolífico e influente, considerado um dos precursores do teatro realista no Brasil. Martins Pena estudou Direito na Universidade de Coimbra, em Portugal, mas sua paixão pela literatura e pelo teatro o levou a dedicar-se à escrita. Ele começou sua carreira literária como poeta e jornalista, mas foi no teatro que encontrou seu verdadeiro talento e reconhecimento.

Suas peças, escritas principalmente durante as décadas de 1840 e 1850, abordavam temas sociais e políticos relevantes para a sociedade brasileira da época, como a escravidão, a corrupção, a hipocrisia da elite e as relações entre as classes sociais. Suas comédias de costumes satirizavam os vícios e as contradições da sociedade, oferecendo uma crítica mordaz e humorística dos costumes da época. Entre suas obras mais famosas estão "*O Judas em Sábado de Aleluia*", "*O Juiz de Paz na Roça*" e "*Quem Casa Quer Casa*". Martins Pena foi um dos primeiros dramaturgos brasileiros a alcançar sucesso comercial e crítico em sua época, e suas peças continuam sendo encenadas e estudadas até os dias de hoje, sendo considerado um dos grandes nomes da literatura brasileira e do teatro nacional.

Ao falarmos deste autor, muito se foca no aspecto literário de sua obra e não tanto nos aspectos sociológicos e históricos. Neste artigo, pretendo analisar a contribuição de Martins Pena para a dramaturgia brasileira do século XIX, com foco em sua crítica social e política, destacando como suas obras refletiram e satirizaram as complexidades e injustiças da sociedade brasileira durante o Segundo Império. Para atingir esse objetivo, proponho alguns objetivos específicos: identificar e examinar as principais questões sociais e políticas abordadas por Martins Pena, como a escravidão, a influência britânica e a corrupção das classes médias e elites; analisar como ele utilizou a sátira para criticar os costumes e instituições da sociedade brasileira da época; explorar a representação da relação entre Brasil e Inglaterra em suas obras e como ele abordou as tensões e conflitos decorrentes dessa influência estrangeira; e investigar a relevância histórica de suas peças, entendendo-as como documentos que revelaram as tensões e contradições de um período de profundas transformações e conflitos de interesse no Brasil.

## **SOBRE AS PEÇAS ANALISADAS**

Para melhor delimitar o objeto de estudo, foquei minha análise nas seguintes peças do autor.

### **As Solteiras Casadas (1845)**

No Rio de Janeiro, as irmãs Clarisse e Virgínia estavam enamoradas dos ingleses John e Bolingbroke, vindos da Bahia, onde possuíam seus empreendimentos. Embora o sentimento fosse mútuo, seus planos de união eram obstaculizados pelo rigoroso Narciso, pai das jovens, que nutria aversão aos estrangeiros.

Durante uma festa na cidade, repleta de magia e fogos de artifício, Clarisse e Virgínia escaparam da vigilância paterna para se encontrar com seus amados estrangeiros. Um acontecimento curioso ocorreu com Jeremias, amigo de John, que alegava que sua esposa era ainda mais difícil de lidar que o próprio diabo. Enquanto as irmãs dialogavam com os estrangeiros, Jeremias permanecia atento, temendo a aparição de Narciso.

Contudo, um descuido de Jeremias levou ao encontro das meninas pelo pai, que as levou consigo imediatamente. Jeremias, após se justificar e pedir desculpas, elaborou um plano para John reencontrar sua amada: disfarçar-se de mágico e orquestrar um novo encontro.

John seguiu o plano à risca, reencontrando-se com Virgínia. Henriqueta, esposa de Jeremias, deu pistas preciosas para o desenrolar da situação. Os casamentos de Virgínia com John e de Clarisse com Bolingbroke foram efetivados, porém, as coisas não fluíram conforme o esperado. Os ingleses tratavam as mulheres como subordinadas e abusavam do álcool, impondo infelicidade às esposas.

Em meio a esse cenário desolador, Henriqueta procurou apoio nas irmãs, revelando os problemas legais referentes ao casamento religioso. As mulheres decidiram fugir para o Rio de Janeiro com a ajuda de Jeremias. Antes da fuga, um problema financeiro forçou Jeremias a reconsiderar sua situação e reconciliar-se com sua esposa.

Após a chegada das mulheres ao Rio de Janeiro, confrontos e revelações agitam a trama. Com a anulação dos casamentos das irmãs à vista, um plano de vingança foi engendrado. Com o auxílio marcante de Henriqueta, os homens estrangeiros foram envolvidos em situações constrangedoras, revelando o verdadeiro caráter de cada um.

Os desdobramentos envolveram confrontos físicos e emocionais, levando a declarações de amor sincero entre os casais. A resolução dos conflitos culminou em um desfecho inesperado, com um acordo empresarial entre Narciso e os ingleses, demonstrando união e felicidade para alguns, enquanto outros foram deixados com as consequências de suas ações.

### **O Diletante (1844)**

José Antônio, um fervoroso amante da ópera, planeja casar sua filha Josefina com Marcelo, um fazendeiro de São Paulo. No entanto, para a frustração de José Antônio, Marcelo tem uma predileção por músicas populares, como modinha e lundu.

Vendo uma oportunidade na divergência musical, o advogado Gaudêncio Mendes disfarça-se de cantor lírico para ganhar a aprovação de José Antônio e conquistar a mão de Josefina. No entanto, ao longo da trama, Gaudêncio é desmascarado e sua falta de talento musical é exposta, revelando suas verdadeiras intenções. Além disso, é revelado que Gaudêncio foi um amante de Perpétua, irmã de Marcelo, com quem teve filhos. No última cena captura Gaudêncio e o obriga a casar com sua irmã. Destaca-se também o fato de no final da peça Marcelo acaba rejeitando a mão de Josefina que continua solteira, algo que é bem diferente das outras peças de Martins Pena que costumam acabar em um casamento com a personagem feminina principal.

### **O Judas no sábado de Aleluia (1840)**

A história começa com Feliciano, um homem de classe média casado com Margarida. Feliciano decide pregar uma peça em seu amigo Ambrósio, colocando seu nome no boneco de Judas, que será malhado durante a celebração. Esse ato dá início a uma série de confusões. Margarida, sua esposa, encontra uma carta que a leva a suspeitar que seu marido está envolvido em um caso amoroso, o que complica ainda mais a situação.

Simultaneamente, Inocência, um jovem estudante de Direito hospedado na casa de Feliciano, está apaixonado por Chiquinha, a filha de um vizinho. Inocência tenta ganhar a aprovação do conservador Major Roberto, pai de Chiquinha, para que possam namorar. No meio de tudo isso, Zé do Bexiga, um vizinho que adora criar tumultos, começa a espalhar boatos e cria novos mal-entendidos, visando se divertir às custas dos outros.

A trama atinge seu clímax quando todos se reúnem para a tradicional queima do Judas. Nesse momento, todos os mal-entendidos são esclarecidos: Feliciano consegue provar sua inocência em relação à carta amorosa, e Inocência finalmente recebe a bênção de Major Roberto para seu namoro com Chiquinha. Ambrósio, Feliciano e os outros personagens entendem suas peças e equívocos, e a reconciliação se dá de maneira humorística.

## O Juiz de Paz na Roça (1838)

A peça é centrada em um pequeno vilarejo onde um Juiz de Paz, conhecido por sua simplicidade e falta de sofisticação, tenta manter a ordem e resolver os problemas dos moradores. O Juiz de Paz, figura central da peça, é um representante do alto funcionalismo público e portanto do próprio governo, O Juiz é uma figura ambígua, em alguns momentos sendo tratado como alguém bem intencionado, em outros como alguém autoritário e também como desajeitado e sem grande preparo jurídico, o que resulta em situações cômicas e muitas vezes absurdas.

Ao longo da história, vários personagens pitorescos do vilarejo surgem, cada um trazendo problemas e demandas ao Juiz de Paz. Entre eles estão Manuel João, um lavrador teimoso e briguento, e sua esposa, Maricota, que está sempre envolvida nas brigas do marido e tentando resolver problemas familiares. Outra personagem importante é Justino, um jovem esperto e apaixonado por Aninha, filha de Manuel João, que tenta conquistar seu amor enquanto lida com a desaprovação inicial do pai dela.

A trama desenvolve-se através das audiências do Juiz de Paz, que tenta resolver desde disputas de terreno até desentendimentos conjugais, quase sempre de maneira atrapalhada. A comédia reside na maneira como o juiz, com seu bom senso rústico e suas soluções simplistas, lida com as complicações e exageros dos casos apresentados.

No clímax da peça, Justino finalmente consegue mostrar seu valor e ganha o coração de Aninha, apesar das confusões anteriores. O desfecho feliz é marcado pela reconciliação entre os personagens e a aceitação do casal por Manuel João. O Juiz de Paz, por seu turno, é reconhecido como um símbolo de justiça e equilíbrio, mesmo com suas limitações.

## O Noviço (1845)

Ambrósio, um vigarista que busca apenas interesse próprio ao se casar por conveniência com Florência, uma rica viúva e mãe de Emília e Juca, além de tutora de Carlos. Ambrósio deseja controlar a herança e fortuna da família, planejando internar Emília em um convento e Juca em um seminário (Carlos já se encontra no seminário), para garantir seus próprios benefícios.

Carlos, foge do seminário para perseguir seus próprios sonhos de se tornar militar e se casar com Emília. Sua sorte muda com a chegada de Rosa, a primeira esposa de Ambrósio, que revela as trapaças do vilão.

Enquanto tenta escapar das garras do mestre dos noviços, Carlos se disfarça de mulher em uma cena hilária. A confusão se intensifica com trocas de identidades e revelações surpreendentes, levando à desmascaração de Ambrósio perante sua esposa e os jovens. O desfecho revela a verdadeira essência dos personagens, com Carlos e Emília finalmente livres para viverem seus verdadeiros destinos.

## Os Irmãos das Almas (1844)

Após o falecimento de sua mãe, Luiza é obrigada a morar na casa do seu irmão Jorge, porém a convivência se tornou um verdadeiro pesadelo. Jorge, subjugado pela esposa(Eufrásia) e sua sogra(Mariana), permitiu que Luísa fosse explorada como uma serva na casa.

Antes envolvida com Tibúrcio, Luísa se viu entristecida ao descobrir sua verdadeira identidade como pedreiro-livre, associando-o a práticas sombrias. Nesse cenário tenso, o compadre Sousa e o sobrinho Felisberto desrespeitavam Jorge, interferindo em sua autoridade sem cerimônia.

Em meio a uma trama de intrigas, Tibúrcio esclareceu a Luísa sobre sua verdadeira natureza, dissipando seus medos e solicitando sua mão em casamento. No entanto, um incidente de roubo na residência gerou tumulto e confusão, resultando em revelações que só se resolveram quando Jorge finalmente tomou as rédeas da situação, utilizando uma tática engenhosa para reafirmar seu domínio e garantir a felicidade de Luísa.

## Quem Casa Quer Casa (1845)

Fabiana, mãe de Olaia e Sabino, vive um turbilhão de conflitos em sua casa. Sabino, gago, casou-se com Paulina e se instalou na residência de Fabiana e Nicolau, seus pais. Em meio a essa dinâmica, Eduardo, irmão de Paulina, era frequentemente convidado para lá, e sua proximidade com Olaia logo se transformou em um interesse mútuo, culminando em um casamento.

À medida que as relações se aprofundavam, o lar se tornava um verdadeiro caos. Nicolau estava imerso em suas devoções religiosas, deixando Fabiana e Paulina em constantes conflitos pelo controle da casa. Olaia era sensível, recorrendo à mãe a cada desentendimento, enquanto Eduardo, apaixonado pela música desde que descobrira a rabeça, tocava incessantemente.

A situação se agrava com Fabiana tentando controlar as tensões no lar, pedindo a Sabino que interviesse com a esposa desrespeitosa e a Olaia para cessar o som incessante de Eduardo. No entanto, Nicolau estava sempre ausente em suas atividades religiosas, deixando a situação ainda mais instável.

Diante do caos, Fabiana decide escrever para Anselmo, pai de Paulina e Eduardo, pedindo que os levasse embora. Enquanto isso, os conflitos se intensificaram: Paulina buscava reconciliação com a sogra, mas a comunicação se transformava em brigas acaloradas. Eduardo e Paulina compartilhavam o sentimento de que a casa se tornará um verdadeiro inferno, especialmente com a presença da sogra.

A tensão atinge o ápice quando um incidente envolvendo Eduardo e Olaia resulta em confronto físico, provocando uma série de brigas entre os membros da família. Anselmo chega em meio ao tumulto e, ao ouvir as queixas de todos os lados, decide intervir: aluga casas separadas para cada casal, oferecendo uma solução para os conflitos familiares.

Assim, em um gesto simbólico de paz, os casais se despedem amistosamente, reconhecendo que, afinal, quem casa quer casa – cada um em seu próprio ambiente, esperando visitas mútuas para manter a harmonia familiar.

### Os Dois ou o Inglês Maquinista (Década de 1840)

Na trama de “Os Dois” de Martins Pena, Felício, o primo de Mariquinha e apaixonado por esta, arma um plano para manipular Gainer e Negreiro, os dois pretendentes rivais, um contra o outro. Por meio de intrigas e falsas informações, Felício incita um confronto entre os pretendentes quando se reencontram, revelando segredos que afetam não apenas a disputa pela mão de Mariquinha, mas também os relacionamentos existentes.

À medida que a história avança, revelações perturbadoras vêm à tona, especialmente para Clemência, que se surpreende ao descobrir as verdadeiras intenções de Gainer em relação ao casamento. Enquanto isso, Negreiro, escondido e ouvindo uma conversa de Clemência por trás de uma cortina, decide se retirar do cenário.

A aparição surpresa de Alberto, marido de Clemência dado como morto, adiciona mais tensão à trama ao revelar sua presença oculta. Em meio a isso, emoções afloram quando Felício e Mariquinha expressam seu amor um pelo outro na presença de terceiros.

No desenlace da peça, Gainer e Clemência retornam separadamente, negociando um acordo matrimonial envolto em mal-entendidos. O desfecho traz à tona perdões, reconciliações e uniões renovadas, conduzindo a um desfecho de redenção e perdão.

### Os Três Médicos (1844)

A História se passa no Rio de Janeiro, no ano de 1845. Marcos, pai de Miguel e Rosinha, está morrendo. Miguel chama um homeopata, seu amigo um hidropata, e o pai um alopata. A confusão começa quando os três médicos se encontram, pois cada um vai começar a defender a sua especialidade e desprezar a do outro. Como pano de fundo, temos a tentativa de Lino, amigo de Marcos e que aparenta ser tão velho quanto ele, de tentar se casar com Rosinha apesar da oposição da garota.

### O Namorador ou a Noite de São João

Comédia que se passa em no ano 1844 durante uma festividade de São João em uma chácara no Engenho Velho pertencente a João Vicente. Durante as festividades Luís, sobrinho de João, tenta convencer o tio a permitir o matrimônio dele com sua filha Clementia, mas este demonstra oposição por conta da fama de namorador do rapaz. Como plano de fundo temos a trama de Manuel, um ilhéu que deseja o perdão de uma dívida com João e acaba por descobrir que sua esposa também estava enamorada de Luis.

## SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO

Todas as peças deste estudo se passam no período do Segundo Império. Época em que governou D. Pedro II e foi marcada pela escravidão, uma economia agrária e conflitos não apenas com os nossos vizinhos (Guerra do Paraguai) mas também contra a principal potência da época, a Inglaterra.

O cenário costuma ser a cidade do Rio de Janeiro que era a maior metrópole do país na época, maior até que em São Paulo, isso fica explícito na peça “*O Dileitante*” onde um personagem de origem Paulista(Marcelo) é tratado como um caipira ignorante que não gosta de “alta cultura”.

Existem poucas histórias que se passam no interior como “*O juiz de Paz na Roça*”. A grande maioria dos personagens pertencem a classe média da época, não eram ricos mas costumavam ter posses e alguns chegavam a ter escravos. Personagens negros aparecem em algumas peças como é o caso de “*Os dois ou o Inglês maquinista*” mas eles tem poucas falas e estão mais próximos de objetos de cenário do que de personagens de fato. Possivelmente está falta de desenvolvimento de personagens negros se devia ao fato de que Martins Pena estava ciente de que sua plateia era formada por pessoas brancas de classe média alta. Mas em defesa do autor pode-se dizer que a representação dos personagens escravocratas também não era positiva, como é o caso do personagem Negreiro da peça já citada anteriormente.

Ainda que de maneira indireta e muitas vezes jocosa, questões políticas polêmicas são tratadas nas peças como veremos a seguir.

## Escavidão

O Segundo império foi marcado por um lento processo de abolição da escravidão que começam com leis abolindo o tráfico internacional(Lei Eusébio de Queirós),depois vieram as leis libertando os escravos que eram muito jovens ou muitos velhos(lei do ventre livre e lei do sexagenário). A lei que de fato acabou com a escravidão(lei Áurea) só veio um ano antes da promulgação da República.

As peças de Martins Pena se passam no início deste processo ou um pouco antes. A escravidão era ainda bastante “Naturalizada” no universo de Martins Pena e nenhum obra deixa isso mais claro que “*Os dois ou o Inglês maquinista*”.

Na trama temos a personagem Clemência, uma viúva presumida(seu marido retorno no final da história) que é cortejada por Negreiro(um traficante de escravos) e Gainer(Um inglês). Clemência possui escravos e costumava agredi-los por conta de incidentes domésticos. Outros personagens da história estão cientes destas agressões mas encaram com naturalidade, só se preocupando com o fato das punições estarem deixando Clemência “esfogueada”.

CLEMÊNCIA - Não vale a pena mandar fazer vestidos de chita pelas francesas; pedem sempre tanto dinheiro(*Está cena deve ser toda muito viva. Ouve-se dentro bulha como de louça que se quebra:*)O que é isto lá dentro?(*Voz dentro:* Não é nada, não senhora.)Nada? O que é que se quebrou lá dentro? Negras!(Foi o cachorro.) Estas minhas negras!...Com licença...Com licença.(*Clemência sai*)

EUFRÁSIA - É tão descuidada está nossa gente!

JOÃO DO AMARAL - É preciso ter paciência(*Ouve-se dentro bulha como de bofetadas e chicotadas.*) Aquela pagou caro...

EUFRÁSIA, *gritando* - Comadre, não se aflija.

JOÃO - Se assim não fizer ,nada tem.

EUFRÁSIA - Basta comadre, perdoe por esta. (*Cessam as chicotadas.*) Estes nossos escravos fazem-nos criar cabelos brancos. (*Entra Clemência arranjando o lenço do pescoço e muito esfogueada.*)

CLEMÊNCIA - Os senhores desculpem, mas não se pode... (*Assenta-se e toma respiração*) Ora veja só! Foram aquelas desavergonhadas deixar mesmo na beira da mesa a salva com os corpos pra o cachorro dar com tudo no chão! Mas pagou-me!

O fato da atitude de Clemência não provocar indignação se deve ao fato de que o status social dos escravos não era muito diferente do status dos animais, um outro exemplo desta “animalização” do negro é encontrada na peça “*O juiz de paz na roça*” onde é narrado uma disputa entre vizinhos (Antonio e Jose) por uma filhote de cavalo fruto da relação de dois equinos que pertenciam a cada um respectivamente. Antonio alega que o filhote de cavalo é dele pela mesma razão que o filho de sua escrava também era dele. Tal argumento convenceu o juiz do título.

ESCRIVÃO - (LENDO): diz Francisco Antônio, natural de Portugal, porém brasileiro que tendo êle casado com Rosa de Jesus, trouxe esta por dote uma égua. “Ora, acontecendo Ter a égua de minha mulher um filho, o meu vizinho José da Silva diz que é dêle, só porque o dito filho da égua de minha mulher saiu malhado como o seu cavalo. Ora, como filhos pertencem às mães e a prova disto é que a minha escrava Maria tem um filho que é meu, peço a V.S.a mande o dito meu vinho entregar-me o filho da égua que é de minha mulher”.

JUIZ - É verdade que o senhor tem o filho da égua preso?

JOSÉ D/SILVA - É verdade; porém o filho me pertence. Pois é meu, que é do cavalo.

JUIZ - Terá a bondade de entregar o filho a seu dono, pois é aqui da mulher do senhor.

Ainda sobre a escravidão e o papel do negro na peças de Martins Pena a professora Teresa-Cristina Duarte-Simoes, em seu artigo “*Do preto do cesto ao moleque do vintém : a escravidão nas “Comédias” de Martins Pena*” separa os personagens negros em dois grupos principais, escravos rurais e urbanos. Os escravos urbanos acabam tendo mais destaque não só porque a maioria das peças se passa em ambiente urbano, mas também porque este tipo de escravo acabava tendo mais contato com a sociedade branca da época por conta das atividades que realizavam enquanto os escravos do campo ficavam mais restritos à lavoura.

Os escravos urbanos são divididos entre criados, mucamas, moleques e escravos de ganho. Entre os criados e mucamas a diferença mais notável é o sexo dos escravos e dos senhores, criados geralmente são homens e interagem mais com os seus donos do sexo masculino geralmente cumprindo a função de pajem ou mensageiro enquanto que as mucamas são do sexo feminino e realizam atividades domésticas além de serem amas de leite e interagirem mais com as outras mulheres das casas. Os moleques seriam as crianças escravas, hoje em dia o termo moleque é usado de maneira pejorativa para se referir a crianças malcriadas independente da cor porém nas peças de Martins Pena este termo se refere exclusivamente a crianças negras, como exemplo podemos citar o início da peça “*O judas em sábado de aleluia*” onde meninos (ao que tudo indica brancos) e moleques são usados como palavras distintas para se referir a diferentes grupos de pessoas:

(...) Ao levantar o pano a cena estará distribuída da seguinte maneira : CHIQUINHA sentada junto à mesa, cosendo, Maricota a janela, e no fundo da sala, à direita da porta, um grupo de quatro meninos e dous<sup>1</sup> Moleques acabam de aprontar um judas, o qual estará apoiado à parede.(...)Os meninos e moleques saltam de contentes ao redor do Judas e fazem uma grande algazarra (Pena, s.d.).

Nas peças de Martins Pena a principal atividade exercida pelos moleques é o de mensageiro, algo que os criados também fazem com frequência, porém a professora Teresa-Cristina observa que existe uma diferença entre as mensagens enviadas pelos criados e as enviadas pelos moleques. As mensagens enviadas pelos criados seriam as mensagens “oficiais” como uma carta de um médico a seu paciente já as mensagens enviados por moleques teriam uma natureza mais informal e até sigilosa como o caso de cartas enviadas por amantes.

A última categoria de escravo urbano seriam os escravos de ganho, este tipo de escravo se diferenciava dos outros por realizar atividades específicas que eram pagas e cujo os lucros eram remetidos ao dono do escravo. Nas peças de Martins Pena este tipo de escravo geralmente assumia o cargo de carregador, tipo de atividade braçal que era mal vista pela sociedade da época. Este tipo de escravo aparece numa cena específica da peça *Os três médicos*:

LINO - Quem vem? Ah!

AQUOSO - Vê estes dous<sup>2</sup> negros e os barris de água da Carioca que trazem à cabeça?

LINO - Seria difícil não vê-los...

Aquoso - Pois com eles salvo o gênero humano.

LINO - Com os negros?

AQUOSO - Não, com a água. Banhos, clisteres, emplastros, tisanas, xaropes, pedilúvios de água fria, e só de água fria, sem mais gredientes<sup>3</sup> - há de chuchar o doente hoje, e assim se salvará.

(Faz semblante de sair. Diz para os pretos:) Acompanhem-me.

## O INGLÊS NAS COMÉDIAS DE MARTINS PENA

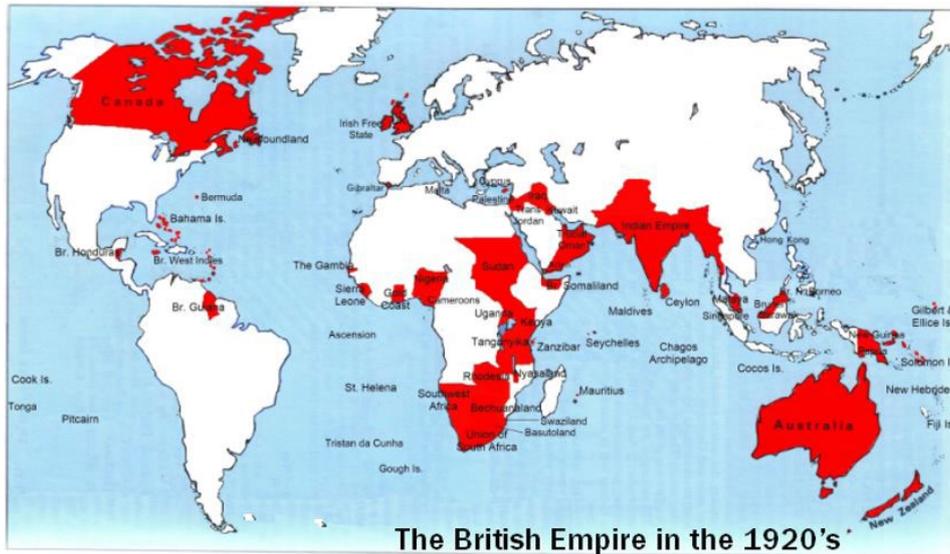
### O Abolicionismo Inglês e o Brasil

Nos tempos do segundo império a Inglaterra era a maior potência do mundo, com colônias em todos os continentes fora da Europa o país foi chamado de “O império onde o sol nunca se põe”. O poderio britânico não se limitava apenas a extensão do seu exército e território mas também ao atual poderio econômico uma vez que o país havia acabado de passar por uma revolução industrial e era um dos principais representantes da indústria têxtil do período.

<sup>1</sup> Antiga grafia da palavra dois presente na obra original.

<sup>2</sup> Grafia da época.

<sup>3</sup> Grafia da época, possivelmente se referindo a ingredientes.

**Figura 1 - Império Britânico na primeira metade do Século XX.**

Fonte: <https://pt.wikipedia.org>.

Tendo em conta isso não é surpresa que Brasil e Inglaterra tenham passado por diferentes atritos diplomáticos principalmente envolvendo a escravidão. A Inglaterra havia abolido todo o tráfico em seu território em 1807 e em 1833 a escravidão foi oficialmente abolida em todo território inglês. Porém diferente do que havia acontecido em outros países a abolição da escravidão não foi tratada como uma questão interna mas sim como algo que deveria ser feito em todo o planeta.

Muito se debate sobre os verdadeiros interesses ingleses na sua política de abolição global da escravidão. Por um lado há quem afirme que o cada vez maior setor industrial inglês precisava de uma grande massa de consumidores que tornassem aquela nova economia viável. A escravidão com sua enorme desigualdade de renda que impedia o surgimento de uma classe média consumidora grande tornava-se um obstáculo que precisava ser eliminada.

Um outro grupo de pesquisadores alega por outro lado que houve um movimento da própria sociedade civil inglesa pressionando seu governo para que acabasse com a escravidão.

De qualquer forma a luta da Inglaterra pela abolição global da escravidão não demoraria para gerar atrito com o Brasil. A pressão da Inglaterra para abolição da escravidão começou antes do nosso país se tornar independente. Em 1810 o Tratado de Aliança e Amizade assinado por Brasil e Portugal já previa uma abolição gradual da escravidão. Em 1826 foi assinado o tratado Britânico-Brasileiro no qual o Brasil se comprometia em acabar com a escravidão em três anos, apesar do apoio formal do então imperador D. Pedro I o estado brasileiro não tomou nenhuma medida para que o acordo fosse de fato cumprido.

Em 1831 é aprovada a Lei Feijó que formalmente proibia o tráfico de escravos no Brasil e garantiria a liberdade para os novos cativos que chegassem no país. Esta lei não foi na prática implantada existindo portanto apenas no papel e muitos historiadores consideram que tenha originado a expressão “Para inglês ver” normalmente usada para algo falso, que é feito apenas para manter as aparências.

A reação da Inglaterra a inércia do Brasil em acabar com a escravidão foi a promulgação do *Aberdeen art* (Lei Aberdeen) que autorizava a marinha britânica a parar e revistar navios brasileiros suspeitos de estarem traficando escravos. A lei também determinava que os traficantes de escravos seriam julgados por tribunais ingleses e não por autoridades brasileiras. Para as autoridades brasileiras esta lei foi vista como uma violação ao livre mercado, à liberdade de navegação e uma afronta à soberania do país. Acredito que esta posição era compartilhada por grande parte da população na época ainda que o discurso contra o tráfico e a oposição da escravidão estivesse ficando cada vez mais popular internamente. Em 1850 a lei Eusébio de Queirós iniciaria de fato o processo abolicionista brasileiro e conseguiu limitar o tráfico mais os conflitos diplomáticos entre Brasil e Inglaterra não se resumiriam a questão da escravidão.

**Figura 2 - Charge da revista ilustrada de 1883 que mostra D. Pedro II impedido de entrar em um congresso internacional por levar um garoto negro que representa a escravidão.**



**Fonte: O Império da Sátira de Octávio Aragão.**

## A Questão Christie

A Questão Christie foi um incidente diplomático ocorrido entre o Império do Brasil e o Reino Unido no século XIX. A crise teve origem em 1861 e envolveu uma série de desentendimentos e ações hostis entre os dois países, culminando em tensões significativas na relação bilateral.

O nome “Questão Christie” é derivado do cônsul britânico no Rio de Janeiro, William Dougal Christie, que desempenhou um papel central no desenrolar dos eventos. A crise pode ser dividida em dois principais incidentes:

### Incidente do Navio Príncipe de Gales (1861)

O cargueiro britânico “Prince of Wales” naufragou na costa brasileira. Marinheiros britânicos que sobreviveram ao naufrágio foram acusados pelas autoridades brasileiras

de cometer saques no litoral. Christie exigiu que o Brasil pagasse uma indenização aos britânicos pelos danos sofridos, o que irritou o governo brasileiro.

### Aprisionamento de Marinheiros Britânicos (1862)

Marinheiros britânicos foram presos pela polícia do Rio de Janeiro por desordem pública. Christie exigiu a sua libertação imediata e indenização para esses marinheiros, considerando a prisão como uma afronta ao Reino Unido.

A recusa do governo brasileiro em acatar as exigências de Christie levou a um bloqueio naval imposto pelo Reino Unido em 1863, consistindo na apreensão de navios mercantes brasileiros.

O impasse só foi resolvido com a mediação do rei Leopoldo I da Bélgica, que concluiu em 1865 que o Brasil não tinha culpa nos incidentes e que o comportamento de Christie havia sido impróprio e excessivo. Como resultado, o Reino Unido teve que retirar suas exigências iniciais e pedir desculpas oficiais ao Brasil. No imaginário popular, o episódio foi tratado como uma refinação da soberania brasileira que vinha sendo ultrajada desde o *Aberdeen art*.

### A Relação Brasil-Inglaterra Personificada na Comédia de Martins Pena

Como visto anteriormente a relação entre Brasil e Inglaterra estava bastante tensa por conta da escravidão e só iria se tornar mais hostil posteriormente com os incidentes da Questão Christie. A posição de Martins Pena não está clara neste conflito, por um lado ele estava longe de ser um defensor da escravidão e até ridicularizada escravocratas em suas peças por outro lado ele era um nacionalista que buscava com sua obra produzir um autêntico teatro nacional que fosse mais que uma cópia do teatro estrangeiro. Possivelmente ele pode ter visto com desaprovação o ataque da marinha inglesa aos navios brasileiros. O fato é que em suas peças ele explora o conflito de maneira “neutra” sem querer determinar um vencedor claro.

Isso fica claro na peça “*Os dois ou o Inglês maquinista*” no qual um traficante de escravos chamado Negreiro e um inglês chamado Gainer tentam se casar com Mariquinha, a filha de uma rica “*Viúva*”<sup>4</sup> chamada Clemência. No final da trama Mariquinha acaba se casando com o brasileiro Felício fazendo de Gainer e Negreiro derrotados no jogo do amor.

No decorrer da peça a rivalidade entre Gainer e Negreiro não se limitava a disputa amorosa. Instigado por Felício, Negreiro é levado a crer que Gainer denunciou o seu tráfico ao Juiz de Paz e a um comandante inglês cujo o navio está aparentemente ancorado em um porto brasileiro, o traficante então troca socos com o Inglês assim que se depara com ele.

FELÍCIO - Tenho uma coisa que lhe comunicar, com a condição do senhor não se alterar.

NEGREIRO - Vejamos.

FELÍCIO - A simpatia que pelo senhor sinto me faz falar...

<sup>4</sup> No final da história é revelado que o marido de Clemência (Alberto) estava vivo o tempo todo.

NEGREIRO - Adiante, adiante...

FELÍCIO, à parte - Espera, que eu te ensino grosseirão. (Para Negreiro:) O Sr. Gainer que há pouco saiu, disse-me que ia ao Juiz de Paz denunciar os meias caras<sup>5</sup> que o senhor tem em casa e ao comandante do brigue<sup>6</sup> inglês *Wizart* os seus navios que espera todos os dias.

NEGREIRO - Que? Denunciar-me, aquele patife? Velhaco<sup>7</sup>-mor! Denuncia-me? Oh, não que eu me importe com a denúncia ao juiz de paz, com este eu cá me entendo, mas é patifaria, desaforo!

FELÍCIO - Não sei porque tem tanta raiva senhor.

NEGREIRO - Porque? Porque eu digo em toda parte que ele é um especulador velhaco e velhacão! Oh, Inglês do diabo, se eu te pilho! Inglês de um dardo!

CENA XV

Entra Gainer apressado

GAINER, *entrando* - Darda<sup>8</sup> tu, patifa!

NEGREIRO - Oh!

GAINER, *tirando apressado a casaca* - Agora me paga!

FELÍCIO, à parte, rindo-se - Temos Touro!

NEGREIRO, *indo a Gainer* - Espera, *Goodman* dos quinhentos!

GAINER, *indo sobre Negreiro* - Meia-Cara! (*Gainer e Negreiro brigam aos socos. Gainer gritando continuamente: Meia-Cara! Patifa! Goddam!*)

**Os dois ou o Inglês maquinista** foi publicada em 1871 mais de duas décadas depois da morte de Martins Pena. O ano exato que Martins Pena a escreveu ainda é alvo de controvérsias porém podemos afirmar com certeza que a obra se passa em um período após a promulgação da lei Feijó porque apesar de em nenhum momento ser dito de maneira explícita a peça deixa claro que o tráfico realizado por negreiro já é uma atividade ilegal no momento da trama. Além disso é notado que Negreiro não se importa com uma possível denúncia ao Juiz de paz mas demonstra preocupação e até irritação com o fato do comandante inglês saber que ele está traficando, isso serve como indício de que a história foi escrita após a aprovação do *Aberdeen Act*. A peça também acaba confirmando que a lei Feijó era algo “para inglês ver” pois todos os personagens demonstram estar ciente do crime praticado por Negreiro mas o comandante Inglês é a única pessoa que deixa o traficante preocupado.

Outra forte evidência de que a peça se passa após o *Aberdeen act* é um diálogo entre Felício e Negreiro no início da peça.

FELÍCIO – Sr. Negreiro, a quem pertence o brigue *Veloz Espadarte*, aprisionado ontem junto quase da Fortaleza de Santa Cruz pelo cruzeiro inglês, por ter ao seu bordo trezentos africanos?

<sup>5</sup> Termo bastante comum nas peças de Martins Pena. Era usado para se referir especificamente aos escravos “ilegais” que haviam sido contrabandeados.

<sup>6</sup> Embarcação grande movido a vela com dois mastros com velas quadradas transversais

<sup>7</sup> Velhaco era um termo muito usado para se referir a pessoas vigaristas.

<sup>8</sup> Trocar as letras “o” e “a” no final das palavras é um erro comum entre falantes nativos do inglês que não possuem muito domínio da língua portuguesa. Os personagens ingleses de Martins Pena cometem tais erros com frequência e presume-se haver um interesse cômico do autor em tornar comum estes erros.

NEGREIRO - A um pobre diabo que está quase maluco... Mas é bem feito, para não ser tolo. Quem é que neste tempo manda entrar pela barra um navio com semelhante cargação? Só um pedaço de arno. Há por aí uma costa tão longa e algumas autoridades tão condescendentes!...

Como dito anteriormente não se sabe se Martins Pena apoiou as medidas da Inglaterra para pressionar o Brasil a acabar com a escravidão ou se ele viu estas ações como uma violação a soberania nacional. O fato é que os ingleses não foram representados em suas peças como figuras heroicas ou virtuosas. Como é exemplo pode-se citar o já mencionado Gainer que em determinado momento da peça tenta fazer com que Felício invista em uma nova máquina:

FELÍCIO - Estou admirado! Excelente ideia! Bela e admirável máquina!

GAINER - *contente* - Admirável, sim.

FELÍCIO - Deve dar muito interesse.

GAINER - Muita interesse o fabricante. Quando está máquina estiver acabada, não precisa mais de cozinheiro, de sapateira e de outras muitas ofícias.

FELÍCIO - Então a máquina supre todos estes ofícios?

GAINER - Oh, sim! Eu bota a máquina aqui no meio da sala, manda vir um boi, bota o boi no buraco da máquina e depois de meia hora sai por outra banda da máquina tudo já feita.

FELÍCIO - Mas explique-me bem isso.

GAINER - Olha. A carne do boi sai feita em *beef*, em *roast-beef*, em fricandó e outras muitas, do coró sai sapatas, botas...

FELÍCIO, *com muita seriedade* - Envernizados?

GAINER - Sim, também pode ser. Das chifres sai bocetas<sup>9</sup>, pentes e cabo de faca, das ossos sai marcas...

FELÍCIO, *no mesmo* - Boa ocasião para aproveitar os ossos para seu açúcar.

GAINER - Sim, sim, também sai açúcar, balas da porta e amêndoas.

FELÍCIO - Que prodígio! Estou maravilhado! Quando pretende fazer trabalhar a máquina?

GAINER - Conforme, falta ainda alguma dinheiro. Eu queria fazer uma empréstimo. Se o senhor que fazer o seu capital render cinquenta por cento dá a mim para acabar a máquina, que trabalha depois por nossa conta.

FELÍCIO, *à parte* - Assim era eu tolo... (Para[Gainer:]) Não sabe quanto sinto não ter dinheiro disponível. Que bela ocasião de triplicar, quadruplicar, quintuplicar, que digo centralizar o meu capital em pouco! Ah!

GAINER, *a parte* - Destes tolos eu quero muito.

A máquina citada por Gainer pode ser uma metáfora para a própria revolução inglesa. As novas máquinas inglesas eram capazes de produzir muito mais com bem menos trabalhadores. Na própria Inglaterra havia um debate se essas novas tecnologias iriam gerar uma onda de desemprego que prejudicaria a população de maneira geral, houve até mesmo um movimento organizado de trabalhadores que tinha o objetivo de destruir as máquinas conhecido como Ludismo.

<sup>9</sup> No contexto se refere a uma pequena caixa redonda, oval e alongada, fabricada com o intuito de armazenar diversos objetos. Na época, a palavra não tinha ganhado o sentido pejorativo usado para se referir as partes íntimas femininas.

Martins Pena aparentemente via limites nestas inovações e achava que os ingleses estariam prometendo mais do que poderiam entregar. Gainer é retratado como um golpista(ou velhaco que era o termo mais comum na época) que está prestes a aplicar um golpe no primeiro desavisado que encontrar.

A representação negativa e estereotipada dos britânicos também apareceria na peça “*As Solteiras Casadas*”. Na trama as irmãs Clarisse e Virgínia desejam se casar com os ingleses John e Bolingbrot porém a união é negada por Narciso, pai das duas irmãs, justamente porque os dois pretendentes são ingleses. O motivo dele não querer ingleses se deve ao fato dos ingleses tratarem os Brasileiros como piratas, o que é uma possível referência ao *Aberdeen Act* como é revelado neste diálogo entre John e Virgínia.

JOHN - Teu pai ainda se opõe a nossa união?

VIRGÍNIA - Ainda, Ele diz que odeia aos ingleses pelos males que nos têm causado, e principalmente agora, que nos querem tratar como piratas.

No decorrer da trama as irmãs e os irmãos ingleses conseguem enganar Narciso e fugir para Bahia porém em uma reviravolta das tramas da época os ingleses se revelam péssimos maridos não deixando elas nem saírem de casa. Elas conseguem fugir para o Rio de Janeiro e se vingam dos ingleses antes de perdoá-los.

## A QUESTÃO RELIGIOSA NAS PEÇAS DE MARTINS PENA

### O Catolicismo no Segundo Império

O Brasil no período do segundo império era considerado um estado confessional, o que significa que o catolicismo era a religião oficial do país. Os padres eram considerados funcionários públicos e recebiam salários pagos pelo estado, a manutenção do templo também era paga pelos contribuintes, os cemitérios públicos também tinham caráter convencional sendo que muitas vezes os membros de outras religiões tinham que construir os seus próprios cemitérios privados<sup>10</sup>. Não havia distinção entre casamento civil e religioso de modo que a validade do matrimônio dependia da aprovação do sacerdote. O imperador também tinha direito ao Padroado e Beneplácito. O Padroado era o direito de nomear bispos e outras autoridades eclesiásticas, além de exercer controle sobre muitos aspectos da Igreja. O beneplácito era uma prática que exigia que os documentos papais recebessem a aprovação do governo antes de serem promulgados no Brasil.

### A Questão Religiosa

A falta de separação entre igreja e estado acabou por gerar uma das maiores crises dos segundo impérios. Muitos líderes políticos e membros da elite brasileira eram maçons, e a Igreja Católica, condenava a maçonaria como uma organização anticlerical devido à sua natureza secreta e suas ideias liberais e progressistas, que muitas vezes entravam em conflito com os ensinamentos e a autoridade da Igreja. Oficialmente a oposição da igreja com a maçonaria começou em 1738 com a bula “*In Eminenti*” na qual o Papa Clemente XII declarou a excomunicação de todos os católicos que se juntassem à maçonaria, esta

<sup>10</sup> Um dos exemplos mais conhecidos é o cemitério do campo ou o cemitério dos americanos em Santa Bárbara do Oeste que foi construído por imigrantes estadunidenses. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Cemitério\\_C3%A9rio\\_do\\_Campo](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cemitério_C3%A9rio_do_Campo)

posição foi reafirmada por papas subsequentes incluindo o Papa Pio IX que em 1872 enviou uma carta pastoral que condenava a maçonaria e ordenava aos bispos brasileiros que tomassem medidas contra os maçons.

Em resposta à carta do Papa, os bispos Dom Vital Maria Gonçalves de Oliveira (de Olinda) e Dom Antônio de Macedo Costa (do Pará) excomungaram vários maçons proeminentes, incluindo figuras importantes do governo. Isso provocou uma reação do governo imperial, que acusou os bispos de abuso de poder e os prendeu. Os bispos foram condenados a quatro anos de prisão, o que exacerbou a crise.

A disputa dividiu a sociedade brasileira, polarizando maçons e católicos fervorosos. Isso gerou um ambiente de desconfiança e hostilidade que afetou a coesão social. O conflito enfraqueceu a monarquia, já que o governo imperial se viu em uma posição difícil ao tentar equilibrar suas relações com a Igreja e com a maçonaria. Isso contribuiu para o crescimento do movimento republicano e, eventualmente, para a Proclamação da República em 1889.

## A Religião na Obra de Martins Pena

Por ser focada no cotidiano da sociedade brasileira, a obra de Martins Pena possui diversas referências às tradições religiosas praticadas na época. O exemplo mais explícito seria “*O Judas no Sábado de Aleluia*” cujo o próprio título faz referência a malhação de Judas, uma tradição católica que consiste em fazer um boneco, que representaria o apóstolo Judas, para ser destruído no sábado de aleluia geralmente próximo a uma igreja. A peça “*O namorador ou a noite de São João*” também possui uma celebração numa Chácara em homenagem ao Santo do título como plano de fundo com menções às fogueiras e fogos típicos da celebração.

A representação do religioso e das instituições religiosas nas obras de Martins Pena é bastante caricata. O exemplo mais conhecido deste tipo de representação é a peça “*O Noviço*” no qual a igreja católica representada por um padre que ocupa a posição de mestre dos noviços acaba por se tornar uma cúmplice involuntária do vigarista Ambrósio ao tentar levar a força o noviço Carlos para o seminário e evitar que ele conte a sua tia sobre Rosa, a primeira esposa do vilão. Porém a crítica mais explícita e direta aos religiosos do seu tempo pode ser encontrada na peça “*Quem casa quer casa*” na qual a personagem Fabiana confronta o seu marido alegando que o seu fundamentalismo religioso faz com que seja omisso aos problemas de sua família o que contribui para o cenário de brigas e caos que está presente em toda a peça:

FABIANA - Oh, também o senhor não tem tempo para coisa alguma... Todos os seus negócios vão por água abaixo. Há quinze dias perdemos uma demanda por seu desleixo; sua casa é uma casa de Orates<sup>11</sup>, filhos para uma banda, mulher para outra, tudo a brigar, tudo em confusão... e tudo em um inferno! E o que faz o senhor no meio de toda essa desordem? Só cuida da carolice<sup>12</sup>...

NICOLAU - Faço muito bem, porque sirvo a Deus.

FABIANA - Meu caro, a carolice, como tu a prática, é um excesso de devoção, assim como a hipocrisia o é da religião. E todo o excesso é um vício...

<sup>11</sup> Termo antigo para se referir a idiotas, alienados, loucos ou qualquer pessoa que pudesse ser vista como deficiente mental.

<sup>12</sup> Termo usado para se referir a pessoas muito religiosas, geralmente usados em tom pejorativo.

NICOLAU - Mulher, não blasfeme!

FABIANA - Julgas tu que nos atos exteriores é que está a religião? E que um homem, só por andar de hábito há de ser remido de seus pecados?

NICOLAU - Cala-te...

FABIANA - E que Deus agradece ao homem que não cura dos interesses de sua família e da educação de seus filhos, só para andar de tocha na mão?

NICOLAU - Nem mais uma palavra! Nem mais uma palavra!

FABIANA - É nossa obrigação, é nosso mais sagrado dever servir a Deus e contribuímos para a pompa de seus mistérios, mas também é nosso dever, é nossa obrigação sermos bons pais de família, bons maridos, doutrinar os filhos no verdadeiro temor de Deus... É isto que tu fazes? Que cuidado tens da paz de tua família? Nenhum. Que educação dás a teus filhos? Leva-os à procissão feito anjinhos e contentas-te com isso. Sabem eles o que é uma procissão e que papel vão representar? Vão como crianças; o que querem é o cartucho de amêndoas...

NICOLAU - Oh, estás com o diabo na língua! Arreda!

FABIANA - O sentimento religioso está na alma, e esse transpira nas menores ações da vida. Eu, com este meu vestido, posso ser mais religiosa do que tu com este hábito.

NICOLAU (querendo tapar-lhe a boca) - Cala-te, blasfema!... (Seguindo-a.)

FABIANA - O hábito não faz o monge. (Fugindo dele.) Ele é, muitas vezes, capa de espertalhões que querem iludir ao público; de hipócritas que se servem da religião como de um meio; de mandriões que querem fugir a uma ocupação e de velhacos que comem das irmandades...

NICOLAU - Cala-te, que aí vem um raio sobre nós! Ousa dizer que somos velhacos?

FABIANA - Não falo de ti nem de todos; falo de alguns.

NICOLAU - Não quero mais ouvir-te, não quero! Venha, senhor. (Vai-se com o homem.)

FABIANA (seguindo-o) - Agora tomei-te eu à minha conta; há de ouvir-me até que te emendes!

Pode-se notar que tais críticas estão mais destinadas a uma versão fundamentalista da religião e não tem como objetivo a crença religiosa em si mas o seu fundamentalismo como deixa bem claro a personagem Fabiana. A crítica a este fundamentalismo religioso também pode ser encontrada na peça “*Os irmãos das almas*”. Como é comum nas peças de Martins Pena temos um casal (Luiza e Tibúrcio) que se amam mas encontram um obstáculo que impedem o seu romance só que neste caso o que impede a união do casal não é algum pai ou rival amoroso mas a crença fundamentalista de Luiza que acredita que os “pedreiros livres”(um nome mais popular para se referir aos maçons) fazem pacto com o diabo.

TIBÚRCIO, caminhando para frente – Antes que eu parta desta terra ingrata; antes que eu vá enfrentar esses mares, um só favor te peço, em nome de nosso antigo amor. Dize-me, por que não queres casar comigo? Disseram-te que eu era aleijado, que tinha algum defeito oculto? Se foi isso, é mentira.

LUÍSA – Nada disso me disseram.

IBÚRCIO – Então por que é?

LUÍSA – É porquê... (Hesita.)

TIBÚRCIO – Acaba, dize...

LUÍSA – Porque és... pedreiro livre. (Benze-se.)

TIBÚRCIO – Ah, ah, ah! (Rindo-se às gargalhadas.)

LUÍSA – E ri-se?

TIBÚRCIO – Pois não me hei-de rir? Meu amor, isto são caraminholas que te meteram na cabeça.

LUÍSA – Eu bem sei o que é. Falas com o diabo à meia-noite; mata as crianças para lhes beber o sangue; entregaste tua alma ao diabo; frequenta as...

TIBÚRCIO, interrompendo-a – Ta, ta, ta! O que aí vai de asneiras! Não sejas pateta; não acredite nestas baboseiras.

LUÍSA – Baboseiras, sim!

TIBÚRCIO – Um pedreiro-livre, minha Luísa, é um homem como outro qualquer; nunca comeu crianças nem falou com o diabo à meia-noite.

LUÍSA – Visto isso, não é verdade o que te digo?

TIBÚRCIO – Qual! São carapetões<sup>13</sup> que te meteram nos miolos para talvez te indispor comigo. A maçonaria é uma instituição...

LUÍSA – Dá-me a sua palavra de honra que nunca falou com o diabo?

TIBÚRCIO – Juro-te que é sujeitinho com quem nunca me encontrei.

LUÍSA – Hoje ouviu missa?

TIBÚRCIO – Nem menos de três.

LUÍSA – Ah, que peso me tiraste do coração!

TIBÚRCIO – Consentes que eu fale a teu mano?

LUÍSA, vergonhosa – Não sei...

TIBÚRCIO, beijando-lhe a mão – Malditos tagarelas, que iam-me fazendo perder este torrão de açúcar!

Minha Luísa, nós seremos muito felizes, e eu te...

MARIANA, dentro – Devagar, devagar, que não posso.

LUÍSA, assustada – É D. Mariana!

TIBÚRCIO – Vou-me embora!

A peça também conta a história de Jorge, irmão de Luiza, que vive sob as ordens tirânicas de sua esposa( Eufrásia) e de sua sogra (Mariana). As duas mulheres são tão religiosas quanto Luiza e possuem a mesma aversão a maçonaria. Ao perceber isso Jorge usa o fundamentalismo religioso das mulheres ao seu favor e se torna membro da maçonaria para que sua esposa e sogra passem a ter medo dele.

JORGE – Podem entrar.

MARIANA, adiantando-se – Podem entrar? A casa é tua?

<sup>13</sup> Sinônimo em desuso para mentiras

EUFRÁSIA – De hoje em diante hás de tu e a desavergonhada da tua irmã, porém os quartos na rua.

JORGE – Veremos...

MARIANA – Que desaforo é esse? Ai, que arrebento!

JORGE levanta-se e coloca-se entre as duas – Até aqui tenho vivido nesta casa como um cão...

EUFRÁSIA – Assim o merecias.

MARIANA – E ainda mais.

JORGE – Mas como tudo neste mundo tem fim, o meu tratamento de cão também o terá.

MARIANA – Agora também digo eu – veremos!

JORGE – Até agora não tenho sido homem, mas era preciso sê-lo. E o que havia eu de fazer para ser homem? (*Com exaltação:*) Entrar nessa sociedade portentosa<sup>14</sup>, universal e sesquipedal<sup>15</sup>, onde se aprendem os verdadeiros direitos do homem. (*Faz momices e sinais extravagantes com as mãos.*)

EUFRÁSIA – O que quer isto dizer?

MARIANA – Ai, o que está ele a fazer?

JORGE – Estes são os sinais da ordem. (*Faz os sinais.*)

MARIANA – Está doido!

JORGE, segurando-as pelos punhos – A senhora tem feito de mim seu gato-sapato; e a senhora, seu moleque; mas isto acabou-se! (*Levanta os braços das duas, que dão um grito.*) Acabou-se! Sou pedreiro-livre! Satanás!

MARIANA – Misericórdia!

EUFRÁSIA – Jesus! (*Tibúrcio salta do armário. Jorge deixa o braço de Mariana e, segurando em ambos os de Eufrásia, gira com ela pela sala, gritando: Sou pedreiro-livre! O diabo é meu compadre! Tibúrcio faz com Mariana tudo quanto vê Jorge fazer. As duas gritam aterrorizadas. Jorge larga a Eufrásia, que corre para dentro. Tibúrcio, que nessa ocasião está do lado esquerdo da cena larga também a Mariana, que atravessa a cena para acompanhar Eufrásia; encontra-se no caminho com Jorge, que faz-lhe uma careta e a obriga a fazer um rodeio para sair. Os dois desatam a rir.*)

JORGE – Bem diz o ditado, que ri-se com gosto quem se ri por último. Luísa? Luísa? (*Para Tibúrcio:*) Um abraço. Que achado!

Como se pode ver “*Os irmãos das almas*” serve como clara evidência de que o sentimento antimacônico já estava presente no Brasil décadas antes da questão religiosa e pelo enredo da peça pode-se ver que o autor era contra esta perseguição ou no mínimo achava ela desnecessária e exagerada.

Em “*As casadas Solteiras*” existe uma situação que só seria possível em um país onde não existe separação entre casamento religioso e civil. Clarisse e Virginia descobrem que podem anular o seus respectivos casamentos com seus maridos ingleses com base no fato delas serem católicas e de seus maridos serem protestantes e nenhum dos membros do casal terem se convertido à religião do outro, o que seria algo condenado pela igreja católica da época.

<sup>14</sup> O mesmo que: maravilhosa, culta, extraordinária, inaudita, miraculosa.

<sup>15</sup> Palavra usada de maneira burlesca usada para se referir para versos e palavras muito grandes ou para ideias exóticas

HENRIQUETA – Sabes tu o que se diz no Rio de Janeiro?

VIRGÍNIA – Tu me assustas!

CLARISSE – Acaba.

HENRIQUETA – Que vocês não estão casadas legitimamente.

AMBAS – Não estamos casadas?

HENRIQUETA – Não.

VIRGÍNIA – Tu gracejas.

HENRIQUETA – Ora disse-me, em que religião fostes criadas?

VIRGÍNIA – Na religião de nossos pais.

CLARISSE – Católica, Apostólica, Romana.

HENRIQUETA – E teus maridos?

VIRGÍNIA – São protestantes.

HENRIQUETA – E aonde vos casastes?

CLARISSE – No templo inglês do Rio de Janeiro, na Rua dos Barbonos.

HENRIQUETA – E não fostes também receber a benção católica do vigário da vossa freguesia?

VIRGÍNIA – Não.

HENRIQUETA – Minhas amigas, sinto muito repetir; não estais legitimamente casadas.

VIRGÍNIA – Mas por quê?

CLARISSE – Não compreendo.

HENRIQUETA – As cerimônias nupciais protestantes só ligam os protestantes; e as católicas, os católicos.

VIRGÍNIA – Assim...

HENRIQUETA – Assim, só eles é que estão casados; vocês, não.

CLARISSE – Meu Deus!

VIRGÍNIA, ao mesmo tempo – Oh, é isto possível?

HENRIQUETA – E vivam na certeza que vocês não são mais que amantes de vossos maridos, isto é, casadas solteiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ano de 1901 o crítico literário Silvio Romero teria dito:

Se perdessem todas as leis, escritos, memória da história brasileira dos primeiros cinquenta anos deste século XIX, que está a findar, e nos ficassem somente as comédias de Pena, era possível reconstruir por elas a fisionomia moral de toda essa época.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.prp.unicamp.br/pibic/congressos/xviiicongresso/resumos/042215.pdf>

Declarações como esta e outros fatos como a obtenção de uma cadeira póstuma na academia brasileira de letras mostram que poucos anos após a sua morte Martins Pena tem a sua importância reconhecida pela elite intelectual brasileira apesar de ainda ser desconhecido por grande parte da população, possivelmente porque comédias ainda são consideradas uma forma de arte “inferior”. O que é uma pena pois sua importância transcende a literatura.

Apesar de ser um autor do período romântico suas obras possuem um grande caráter descritivo que se veria posteriormente no movimento realismo. Como exemplo pode-se citar a questão da escravidão, um dos pilares da economia brasileira durante o Segundo Império, é abordada de maneira crítica nas peças de Martins Pena. Embora muitas vezes inseridos em contextos cômicos, os personagens escravos em suas obras revelam as condições desumanas e a exploração a que eram submetidos.

A tensão entre a modernidade e a tradição é outro tema recorrente nas obras de Martins Pena. O Brasil do Segundo Império estava em processo de modernização, com a introdução de novas tecnologias e ideias. Em “*Os Dois ou O Inglês Maquinista*”, Pena explora a desconfiança e a resistência da sociedade brasileira em relação às influências estrangeiras e às mudanças trazidas pela modernidade. Esta peça, ambientada durante a Questão Christie, um conflito diplomático entre Brasil e Inglaterra, reflete a complexa relação do Brasil com as potências estrangeiras e a busca por afirmar sua soberania e identidade nacional.

As peças de Martins Pena também abordam a questão religiosa, um tema central no Segundo Império, quando a Igreja Católica tinha grande influência sobre a vida pública e privada. Em “*O Noviço*”, Martins Pena critica a hipocrisia e a corrupção dentro da Igreja, revelando as tensões entre a moral religiosa proclamada e as práticas reais dos clérigos e fiéis. Esta crítica é particularmente relevante em um período em que a religião desempenhava um papel crucial na legitimação das estruturas sociais e políticas.

Em suma, Martins Pena, através de sua obra teatral, oferece uma análise crítica e detalhada da realidade do Segundo Império brasileiro. Suas peças, ao abordar temas como corrupção, escravidão, modernização e religião, vão além do entretenimento, tornando-se documentos históricos que refletem e questionam as contradições e injustiças da sociedade oitocentista. Portanto, estudar Martins Pena é essencial para compreender as complexidades do Brasil do Segundo Império, suas transformações e suas continuidades.

## REFERÊNCIAS

PENA, Martins. **O Namorado ou A Noite de São João**. Editora Taba Cultural, 2021

PENA, Martins. **Os dois ou o Inglês Maquinista**. Editora Estrondo, 2021

PENA, Martins. **Obras**. Editora Biblioteca Digital, 2014

PENA, Martins. **Os três médicos**. bdteatro. Disponível em: <http://www.bdteatro.ufu.br/handle/123456789/139>. Acesso em: 09 de junho 2024.

CRISTINA, Teresa Duarte-Simoes. **Do preto do cesto ao moleque do vintém : a escravidão nas "Comédias" de Martins Pena**. Hal. science.2 de setembro de 2009. Disponível em:<https://hal.science/hal-00412994/document> .Acesso em: 09 de junho de 2024

SOUSA, Rainer. **A questão Christie**. Disponível em:<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/a-questao-christie.htm> Acesso em: 09 de junho de 2024.

AMORIM, Victor de Angel. **Questão religiosa - Igreja e Estado entram em conflito**. UOL. Disponível em:<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/questao-religiosa-igreja-e-estado-entram-em-conflito.htm>. Acesso em: 09 de junho de 2024

SOUSA Reiner. **Lei Bill Aberdeen**. Disponível em:<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/bill-aberdeen.htm>. Acesso em 5 de junho de 2024

NEVES, Daniel Silva. Disponível em:<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiadobrasil/as-leis-abolicionistas>Acesso em 5 de junho de 2024.

# Costuras do Tempo: Desvendando a Metamorfose da Moda Feminina nas Décadas de 1970 e 1980

## *Seams of Time: Unraveling the Metamorphosis of Women's Fashion in the 1970s and 1980s*

Guilherme Carniel

### RESUMO

Este estudo investiga a relação entre moda e identidade de gênero nas décadas de 1970 e 1980. A pesquisa retrata como a moda transcendeu sua função estética, tornando-se um campo de disputa e construção de identidades sociais. Ao analisar o surgimento da moda unissex nos anos 70 e o *power dressing* dos anos 80, o estudo evidencia como a vestimenta foi utilizada como ferramenta para desafiar normas sociais e promover a igualdade de gênero. Além disso, a influência de movimentos sociais como o feminismo e o movimento LGBTQIA+ são centrais no entendimento dessas transformações da coletividade, assim como as contribuições teóricas de Foucault e Butler, que elucidam a relação entre poder, conhecimento e identidade.

**Palavras-chave:** história da moda; identidade feminina; evolução cultural; igualdade de gênero; onda feminista; movimento LGBTQIA+.

### ABSTRACT

This study investigates the relationship between fashion and gender identity in the 1970s and 1980s. The research portrays how fashion transcended its aesthetic function, becoming a field of dispute and construction of social identities. By analyzing the emergence of unisex fashion in the 70s and power dressing in the 80s, the study highlights how clothing was used as a tool to challenge social norms and promote gender equality. Additionally, the influence of social movements such as feminism and the LGBTQIA+ movement are central to understanding these transformations of society, as well as the theoretical contributions of Foucault and Butler, which elucidate the relationship between power, knowledge and identity.



**Keywords:** fashion history; female identity; cultural evolution; gender equality; feminist wave; LGBTQIA+ movement.

## INTRODUÇÃO

A era pós-1950 marcou uma virada significativa para o vestuário feminino no mundo da moda. Este período testemunhou e marcou o surgimento de estilos que não apenas refletiam as mudanças sociais da época, como também catalisaram transformações culturais, inovando e tecendo novos estilos. Assim, ao investigar a interação do contexto histórico, a expressão artística e a dinâmica social, este estudo busca desvendar a metamorfose da moda feminina através de uma exploração da evolução da indumentária e das profundas interconexões entre moda e tempo, revelando como o passado da humanidade molda os contornos da moda contemporânea.

A moda serve como um espelho da evolução humana, sua jornada é complexa e rica em detalhes. A evolução da moda feminina após a década de 1950 se destaca como um quadro dinâmico de paradigmas e inspirações, cada ponto representando uma delicada fusão de criatividade, inovação e aspiração, onde o metamorfosear de um mero conjunto de roupas torna-se um profundo reflexo da evolução cultural, principalmente no que tange à questão dos valores, da ética e da moral.

Portanto, esta exploração da indumentária evidencia a interação entre moda e tempo, refletindo e influenciando a sociedade. Assim sendo, ao desvendar pensadores como Judith Butler, Michel Foucault e outros, este estudo pretende não apenas entender os mecanismos que impulsionaram essa metamorfose, mas também revelar os fios que tecem o passado, o presente e o futuro da moda feminina.

## AS MAZELAS DURANTE A SEGUNDA ONDA FEMINISTA

As décadas de 1960 e 1970 foram marcadas pela segunda onda feminista, movimento no qual as mulheres lutavam contra as desigualdades de gênero e enfrentavam uma série de mazelas que permeavam diversas esferas da sociedade, como a violência doméstica e o trabalho não remunerado e a falta de representatividade na área política. Nesse período, a luta pela igualdade de direitos e pela rejeição às normas tradicionais também influenciaram a maneira como as mulheres escolhiam se vestir, desafiando padrões de vestimenta e expressando independência e autoafirmação.

Schilder (1999) explora e ressalta a importância significativa que o vestuário desempenha no contexto do corpo. Em muitos casos, o vestuário transcende sua natureza externa e se integra ao próprio corpo da pessoa, ou seja, quando alguém escolhe um determinado tipo de roupa, inconscientemente está revelando e assumindo sua posição na sociedade como indivíduo, seja ele elegante, desleixado, entre outros. Dessa forma, o vestuário se transforma em um meio que molda a imagem que cada ser carrega consigo.

Ademais, conforme Schilder (1999):

A percepção de si e do corpo faz com que o indivíduo revele suas emoções e personalidade, suas ações e desejos, também ao mesmo tempo é essa projeção da imagem corporal, que gera identificação e atitudes diferentes em relação aos demais. A imagem corporal é o próprio físico em uma construção mental e como o mesmo é percebido individual e socialmente, isso significa que há uma imagem do corpo que pode ser aceita ou não, por uma sociedade. Observa-se que a imagem corporal é influenciada diretamente pelo sociocultural, ou seja, o corpo se ajusta às exigências e regulamentos do meio em que o seu está inserido.

Nesse contexto, percebe-se que muitas mulheres optam por vestimentas mais confortáveis e práticas, rejeitando peças que são consideradas restritivas e desconfortáveis. Ademais, Schilder (1999) aborda a moda como um ressurgimento de estilos à medida que as mulheres buscavam maior visibilidade na esfera pública.

## UM MANIFESTO CONTRA AS NORMAS DE GÊNERO

A década de 1970 foi marcada por profundas transformações sociais e culturais, que se refletiram de maneira significativa na moda. Uma das características mais marcantes desse período foi o surgimento da moda unissex, estilo este que possuiu uma estreita relação com o movimento gay.

A moda unissex, que desafiava as normas de gênero, propôs roupas que podiam ser usadas tanto por homens quanto por mulheres. Esse estilo, ao encontrar-se com o movimento gay, questionou ainda mais os papéis de gênero tradicionais do corpo social. Conforme Judith Butler: “o gênero não é uma essência fixa, mas sim uma performance cultural”. Logo, ao não adotar roupas dicotômicas, os indivíduos LGBTQIA+ subvertiam as normas e construíam novas identidades.

Outrossim, a década de 1970 foi marcada por novas formas de expressão. Assim como Freire defendia a necessidade de uma educação conscientizadora para transformar a sociedade, a moda unissex contrariou normas e padrões pré-estabelecidos e incentivou a reflexão crítica e a autonomia entre os papéis do homem e da mulher, permitindo que as pessoas percebessem as contradições da sociedade e procurassem novas formas de ser e estar no mundo (Freire, 1974).

Também é importante ressaltar que esse estilo não era apenas uma questão estética, mas também um instrumento político. Foucault nos mostra como o poder não opera apenas por repressão, mas também por meio da normalização. A moda, nesse sentido, torna-se um campo de disputa onde se definem os padrões de comportamento e de corpo considerados normais. Dessa forma, a moda unissex contribuiu para visibilizar os movimentos gays e para a luta por direitos das mulheres, construindo uma identidade que desafia as categorias binárias de gênero.

David Bowie, também conhecido como o camaleão do rock, foi um músico inovador e um ícone da moda que desafiou e influenciou a estética dos anos 70 (Bolton, 2013). O estilo andrógino, marcado por roupas fluidas e maquiagem ousada, tornou-se um símbolo de liberdade e autoexpressão. Ziggy Stardust e The Thin White Duke, duas de suas criações de maior destaque, popularizaram durante a década de 1970 a ideia de que a moda podia ser uma forma de experimentação e de questionamento das normas sociais, tal qual a moda unissex houvera feito (Pegg, 2000).

Em particular, a criação de Bowie, Ziggy Stardust, com suas calças em formato de disco gigante, foi inicialmente concebida para mulheres (Bolton, 2013). Porém, nas mãos do camaleão do rock, a vestimenta tornou-se um símbolo de liberdade de expressão e um manifesto contra as normas sociais. Assim, Bowie demonstrou que a roupa não possui gênero e que a identidade de uma pessoa não se limita aos padrões sociais.

Tanto o movimento hippie quanto o punk também contribuíram significativamente para a popularização da moda unissex e influenciaram profundamente a moda. Os hippies, com suas roupas confortáveis, naturais e andróginas, e o punk, com sua estética rebelde e anti-establishment, desafiaram os padrões e utilizaram a roupa como forma de protesto e de afirmação de sua singularidade identitária. Assim sendo, ambos os movimentos criaram um ambiente propício para a expressão de identidades não conformes, fortalecendo o movimento e incentivando uma maior aceitação da diversidade sexual.

## AS NOVAS CONCEPÇÕES DE GÊNERO

O power dressing marcou a década de 1980, bem como os homens no show-business usando maquiagem. Este levantamento indica que a moda e as relações de gênero, na realidade, tratam das construções socioculturais, vão muito além da dicotomia, emergindo múltiplas possibilidades de configurações de gênero e complexificando também o lugar da moda na construção de papéis sociais (Steele, 2010).

As mulheres de terno (power dressing) caracterizaram-se pela adoção de vestimentas tradicionalmente masculinas, como tailleurs e ternos, este estilo transmitia autoridade, competência e ambição. Logo, as mulheres não apenas vestiam roupas, uma vez que buscavam, através da escolha de suas vestimentas, desafiar as expectativas sociais e afirmar sua força e sua presença em espaços tradicionalmente masculinos (Beauvoir, 1980). Essa prática pode ser compreendida como uma forma de resistência e de luta por igualdade de oportunidades em um meio opressor e misógino.

A moda não é apenas uma expressão individual, mas também um campo de poder (Norris, 2008). A produção, distribuição e consumo de roupas estão imbricados em relações de poder complexas, envolvendo questões de classe, raça, gênero e sexualidade. Este movimento na década de 1980 ilustra como a moda pode ser utilizada como ferramenta para negociar identidades e posições sociais.

O power dressing criticou não só os padrões de beleza, silhuetas idealizadas e tendências que se renovam constantemente, mas afrontou a indústria da moda de modo a influenciar a forma como as pessoas se auto percebem e valorizam seus próprios corpos. A moda pode gerar pressões e insatisfações pessoais ao estabelecer um ideal de beleza inalcançável, levando indivíduos a buscarem transformações estéticas que nem sempre são saudáveis (Beauvoir, 1980). Além disso, é por meio de roupas, acessórios e estilos, que os indivíduos se conectam a grupos sociais específicos, expressam suas crenças, valores e pertencimentos, subvertendo expectativas e se revelando como ferramentas versáteis e complexas, capazes de reafirmar e transformar as identidades sociais (Mills, 2013).

O movimento feminista, a ascensão da cultura pop e a busca por uma identidade própria foram símbolos de empoderamento feminino e de uma nova geração que buscava romper com os padrões estabelecidos (Steele, 2002). Enfim, a década de 1980 foi marcada por transformações profundas na sociedade com suas roupas vibrantes, acessórios chamativos e estilos ecléticos, e a moda desempenhou um papel fundamental nesse processo libertador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, fica evidente que a moda feminina não se trata de um reflexo superficial das mudanças socioculturais, mas sim um complexo sistema revolucionário que molda a própria evolução da sociedade. A breve trajetória analisada revela que a roupa transcende sua função básica como um mero vestuário para se tornar um espelho da singularidade do ser e das dinâmicas em constante transformação.

Através desta pesquisa, também foi possível observar como a moda funciona como uma linguagem simbólica, capturando valores, ideologias e aspirações de uma determinada época. Logo, as diferentes perspectivas teóricas utilizadas enriqueceram nossa compreensão sobre a relação profunda entre a moda e o tempo, destacando que a moda não é uma engrenagem ativa de mudanças sociais.

A análise das interconexões entre contexto histórico, expressão artística e dinâmica social destacou como a moda transcende sua aparência para se tornar essência e alma da mudança cultural. Sendo assim, ao compreender a moda feminina, somos instigados a refletir sobre a importância do vestir-se e como as roupas que usamos não são apenas indumentárias, mas sim anseios e ideologias vivas que bravejam transformações da sociedade ao longo do tempo.

## REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 10, n. 29, p. 15-32, maio/ago. 1980.
- BOLTON, Andrew. **Fashioning the Ziggy Stardust Years: David Bowie and Seventies Glamour**. Nova York: Metropolitan Museum of Art, 2013.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1982.
- BUTLER, J. **Corpos que importam: sobre o gênero**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- MILLS, Caroline Rennolds. **Figuring fashion: the sociology of dress**. Polity Press, 2013.
- NORRIS, L. Unfashion: A history of dress rebellion. **Fashion Theory**, v. 12, n. 2, p. 123-145, 2008.
- PEGG, Nicholas. **David Bowie: A Biography**. Londres: Titan Books, 2000.

SCHILDER, P. **A imagem do corpo: as energias construtivas da psique**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

STEELE, Valerie. **Fetichismo da moda: roupas, corpo e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

STEELE, Valerie. A história da moda. In: STEINGART, Michael (Org.). **História da moda: tendências e estilos que marcaram época**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

## Análise da Prática Pedagógica do Ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos na Escola SESC Campina Grande (PB)

### *Analysis of Pedagogical Practice in Art Teaching in the Education of Young People and Adults at School Sesc Campina Grande (PB)*

**André de Oliveira Costa**

*Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)*

#### RESUMO

O presente trabalho expõe as respostas obtidas de uma análise do curso de especialização no Programa de Pós-graduação Ensino de Artes pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), em que procurou-se entender de que forma ocorreram as experiências pedagógicas no ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Campina Grande (PB). O método de estudo utilizado nesse trabalho de conclusão de curso baseou-se na análise essencialmente qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo. Compreendendo a prática docente a partir do ponto de vista construtivista, embasado na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o ensino da Arte, em que se ressalta a Leitura, a Contextualização e o Fazer Artístico ao longo das aulas, notou-se como um professor procede como intermediador na consolidação do saber na disciplina de Arte. Este saber é relevante uma vez que a educação é respaldada na construção de saberes e tem na atuação do ser humano, neste âmbito, a arte, a sua consolidação. Apesar de alguns alunos matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos trazerem uma concepção de arte que carece de ser alargada, através do saber das diversas expressões artísticas, percebeu-se de que maneira o professor buscou despertar em seus alunos o conceito de que arte é uma criação humana, ou seja, trata-se de uma produção de saberes pertencentes aos homens desde os primeiros tempos da humanidade. Outrossim, buscou orientar os alunos que exercitar a leitura e compreensão de uma obra de arte são procedimentos que os tornam leitores qualificados para gerarem análises relevantes acerca do mundo ao seu redor. Sendo assim, os conceitos e as experiências realizadas na sala de aula na Educação de Jovens e Adultos a respeito do ensino de Arte são essenciais uma vez que são criações de saberes fundamentados em suas próprias práticas do dia-a-dia.



**Palavras-chave:** conceitos de arte; abordagem triangular; ensino de arte; práticas e experiências pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## ABSTRACT

The present work exposes the answers obtained from an analysis of the specialization course in the Postgraduate Program Teaching of Arts at Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), in which we sought to understand how pedagogical experiences occur in art teaching in Youth and Adult Education (EJA) in Campina Grande (PB). The study method used in this course conclusion work was based on essentially qualitative analysis, of a descriptive and interpretative nature. Understanding teaching practice from a constructivist point of view, based on Ana Mae Barbosa's Triangular Approach to teaching Art, in which Reading, Contextualization and Artistic Making are highlighted throughout classes, it was noted as a teacher acts as an intermediary in the consolidation of knowledge in the discipline of Art. This knowledge is relevance since education is supported by the construction of knowledge and has its consolidation in the actions of human beings, in this context, art. Although some students enrolled in the Youth and Adult Education modality bring a conception of art that needs to be expanded, through knowledge of different artistic expressions, it was clear how the teacher sought to awaken in his students the concept that art It is a human creation, that is, it is a production of knowledge belonging to men since the earliest times of humanity. Furthermore, it sought to guide students that exercising reading and understanding a work of art are procedures that make them qualified readers to generate relevant analyzes about the world around them. Therefore, the concepts and experiences carried out in the classroom in Youth and Adult Education regarding Art teaching are essential since they are creations of knowledge based on their own day-to-day practices.

**Keywords:** art concepts; triangular approach; art teaching; pedagogical practices and experiences; Youth and Adult Education (EJA).

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de trabalho de curso (TCC) aponta as respostas da análise do curso de especialização no Ensino de Artes em que intencionou-se entender a maneira como ocorrem as experiências pedagógicas no Ensino de Arte com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Sesc em Campina Grande, no Estado da Paraíba, e que perspectivas educacionais as respaldam no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Arte. O método de estudo utilizado nesse trabalho de conclusão de curso baseou-se na análise essencialmente qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo. Nessa orientação, procuramos notar e reproduzir detidamente o ponto de visto dos indivíduos, a aquisição de informações apresentadas na relação direta do professor-investigador com o caso em estudo, o que possibilitou o entendimento da questão principal da pesquisa.

As ferramentas da pesquisa e o levantamento de dados empregados nesta análise foram: A) aplicação de questionário com alunos da Educação de Jovens e a Adultos da Escola Sesc Campina Grande (PB), as quais foram subsequentemente redigidas; B) anotação escrita das aulas de Arte das experiências pedagógicas do professor e da

produção artística dos alunos; e, C) verificação do planejamento anual e plano de aula do professor de Arte e as resoluções a respeito da legalização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Estado da Paraíba.

Este tratado acadêmico está organizado em dois componentes.

No primeiro componente, procuramos expor os casos mais relevantes das experiências pedagógicas realizadas pelo professor de Arte, com a finalidade de esclarecer de que forma desenrola-se o ensino e aprendizagem de Arte com alunos do Ciclo VI da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no nível de Ensino Médio, em Campina Grande (PB). E, depois, são apontados os diagnósticos dos conceitos dos alunos acerca da disciplina curricular de Arte.

E, no segundo componente, nosso objetivo foi procurar entender quais conceitos os envolvidos no caso em estudo traziam no tocante a arte e como esses conceitos respaldavam as experiências pedagógicas realizadas pelo professor.

A expressão artística compreende o próprio crescimento evolutivo do ser humano e é no ambiente escolar que os indivíduos irão interagir suas práticas e seus conhecimentos, expandindo suas capacidades e experimentando novas concepções e ideias que os reconduzirão no decorrer de suas existências. Devido boa parte dos alunos da EJA possuírem um vasto conhecimento da vida em diferentes contextos sociais, isso proporcionará a recíproca permuta das práticas uns para com os outros, coletivizando e gerando novos aprendizados e novos saberes.

## ARTE NA EJA – VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Nas últimas décadas, o Brasil vem estabelecendo a Educação de Jovens e Adultos como uma significativa modalidade de ensino que se tem a intenção de encabeçar a luta contra as dessemelhanças sociais e a discriminação dentro da escola. Desse modo, o ambiente escolar tem se tornado um imprescindível local para a inserção daqueles jovens e adultos que, por inúmeras e divergentes razões, não conseguiram dar início ou prosseguimento nos anos escolares da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).

A heterogeneidade dos alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, formada pela diversificada na faixa etária, nas ocupações trabalhistas e vivências diárias divergentes, faz com que o seu método pedagógico e curricular seja mais ajustável e modal, em vista de responder os carecimentos do ensino e da aprendizagem dos alunos nessa modalidade de ensino. Essa necessidade ajustável na metodologia e no currículo da EJA pode ser entendida segundo o Parecer CEB/CNE nº 11/2000:

A flexibilidade pode, ainda, atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (Brasil, 2000, p. 61).

É de extrema relevância a modalidade da Educação de Jovens e Adultos pois nela é possível aprimorar uma independência e uma segurança dos indivíduos diante das transformações socioculturais presentes na atualidade, onde ter direito a educação está

entre as garantias constitucionais para a democratização na sociedade. Dessa forma, deve-se esquadrihar não só uma educação de excelência, mas também uma educação que veja os jovens e adultos como cidadãos reconhecíveis dentro de um processo social, cultural, político e educacional. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996), precursor da Educação de Jovens e Adultos, defende que o conhecimento através da educação é instrumento do homem sobre o mundo, toda essa ação produz mudança, portanto não é um ato neutro, mas o do ato de educar é um ato político.

Mediante essa concepção, a educação é fundamental para a prática dos direitos e deveres civis, políticos, culturais e sociais e para a construção do senso crítico do cidadão comum.

De forma generalizada, é possível exprimir que os sujeitos que se incluem na Educação de Jovens e Adultos possuem uma vida repleta de noções socioculturais carregado de suas situações, muitas vezes, desafortunadas e refutadas por inúmeros motivos, sejam estes sociais, financeiros, familiares e/ou políticos. Arroyo (2005, p. 30) nos corrobora no raciocínio de que:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social.

O acervo de marcas desfavoráveis na vida desses indivíduos interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem no que se refere à descontinuidade da trajetória escolar, sendo necessário que este percurso seja refeito com o retorno do aluno na modalidade de ensino EJA a fim de possibilitar uma reconstrução de sua vida escolar e, conseqüentemente, dar continuidade a sua vida pessoal e profissional.

Contudo, as dificuldades centrais relativas à Educação de Jovens e Adultos como o abandono escolar, o qual resulta na não-continuidade do aluno na sala de aula, não pode ser apontado como adversidade restrita na EJA, uma vez que concerne em um fator existente em toda a educação básica no Brasil (Canda, 2012). Consideramos que, para entendermos de modo geral o fraco interesse presente nos alunos, é preciso fazer uma análise mais complexa em relação aos contextos sociais nos quais eles estão inseridos.

Devemos compreender que fazer e conhecer Arte na escola pode ajudar o aluno a desenvolver potencialidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo para a compreensão de conteúdo das outras áreas do currículo. Dessa maneira, entende-se que: “a arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador” (Barbosa, 2010, p. 2).

Portanto, negar o direito do jovem e do adulto de entender e experienciar o fazer artístico é uma das formas de exclusão escolar, a qual é nominada por Cilene Nascimento Canda (2012) de *analfabetismo estético*, ao relacioná-la a não convivência ou interligação do cidadão às dissemelhantes expressões artísticas. Desse modo, ela colabora ao declarar que:

Os espaços destinados à produção e fruição artística vêm sendo negados historicamente às classes populares. Por outro lado, consideramos que a formação para a vivência cultural plena incentiva o gosto e a valorização da obra de arte, como conjunto de conhecimentos simbólicos e culturais (Canda, 2012, p. 16).

Para Boal (2009, p. 15), o **analfabetismo estético** é também uma censura estética, que enfraquece a cidadania, fazendo com que os indivíduos obedeçam aqueles que detêm o monopólio da informação, como a mídia, o governo, sem questionar ou sequer entender as informações transmitidas. O que faz com que o **analfabetismo estético** seja um poderoso instrumento de dominação, é o fato dele também atingir os chamados alfabetizados formais. As ideias dominantes de uma sociedade são as ideias das classes dominantes, que se estabelecem hegemonicamente por meio dos canais estéticos da palavra, do som e da imagem. Estes canais são latifúndios dos opressores e onde se deve travar as lutas sociais e políticas para a superação das opressões.

A partir daí, compreendemos que a escola possui um grande potencial para proporcionar formas de conceitos e de criação artística aos alunos da modalidade EJA, sob a condição de que eles possam interagir e manter contato com as mais diversificadas linguagens da Arte. Além disso, cabe ao professor e a escola possibilitar a seu alunado a chance de experimentar o fazer estético, o qual é de suma relevância no desenvolvimento de seu ensino e aprendizagem e, em sequência, na formação de novos saberes. Tais ponderações as quais são referentes ao processo de ensino e aprendizagem de arte na modalidade EJA é o que nos induzem a explorá-lo na área da Educação.

No decorrer das aulas ministradas pelo professor de Arte, notamos que no exercício de seu fazer pedagógico com os alunos da EJA estavam alicerçados na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa para o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Arte. Em suas aulas, o professor sempre fazia uso de fotos, imagens audiovisuais e a história de vida dos artistas plásticos, partindo do eixo da contextualização dos períodos/épocas da História da Arte relacionando com o cotidiano dos alunos da EJA e promovendo momentos de experimentação de criação artística. Isto é, posteriormente a etapa de contextualização do tema estudado em sala de aula seja através do uso de projeções fílmicas ou leitura de imagens, os alunos partiam para a parte de produção de arte, em que empregavam elementos artísticos convencionais como lápis de cor, tinta, telas, pincéis ou até mesmo materiais como terra, folhas, flores, raízes, pedregulhos em suas criações estéticas.

Leitura, contextualização e fruição artística. Esses são os eixos da perspectiva de Abordagem Triangular para o processo de ensino de Arte apresentada por Ana Mae Barbosa, na qual investiga de forma positiva a formação do saber em Arte a qual foi tomada como alicerce para as aulas de Arte do professor da Educação de Jovens e Adultos.

Desde a década de 90 até a contemporaneidade, essa abordagem vem apontando-se como relevante linha pedagógica contidas nas instituições de ensino da educação básica no Brasil. Originalmente denominada Metodologia Triangular para o ensino de arte, a Abordagem Triangular foi sistematizada por Barbosa, entre 1987 e 1993,<sup>22</sup> e testada no Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP, por uma equipe de doze arte-educadores. A equipe explorava a leitura de obras de arte do acervo do museu com crianças, adolescentes e adultos sem conhecimentos de arte. Essa experimentação possibilitou sistematizar a metodologia, apresentada como tal em 1991, na obra *A imagem no ensino da arte* (Barbosa, 1996), cuja finalidade principal era a de responder as verdadeiras demandas no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem e os saberes em Arte do alunado a partir de sua criação artística (fruição), do estudo e identificação (interpretação/análise) de obras

de arte e a contextualização do período artístico. (Barbosa, 1988). E é em razão disso que, um dos propósitos deste estudo foi também entender se as experiências pedagógicas utilizadas pelo professor estão respaldadas no citado método.

A origem dessa abordagem, segundo Ana Mae Barbosa (1998), deriva de uma dupla triangulação: de um lado, três vertentes do ensino e da aprendizagem: fazer artístico, leitura da imagem (obra de arte) e *contextualização* (história da arte); de outro, a tríplice influência que a originou: os movimentos das Escuelas al Aire Libre do México, os Critical Studies (estudos críticos) da Inglaterra e a proposta da Disciplined-based Art Education (DBAE), dos EUA. Segundo diz Barbosa (1998), para elaborar a Proposta Triangular, ela recorreu à ideia de antropofagia cultural, após analisar as diferentes propostas internacionais.

Dessa maneira, ressaltamos que: “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Proposta Triangular” (Barbosa, 1998, p. 38), o que vem a viabilizar ao professor de Arte a análise. É desse ponto que se defende a proposta curricular no Estado da Paraíba no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de Arte, tomando como suporte essa abordagem didática-pedagógica.

Desde outrora que a humanidade em todo tempo vem usando figuras, desenhos, ilustrações para retratar o mundo que a rodeia, evidenciando diante disso a conexão entre o mundo da arte e o mundo real. Sendo assim, os alunos da EJA como autores de suas próprias criações artísticas, passam a pensar um novo olhar acerca da sociedade existente.

A culminância da produção artística de cada um dos alunos da Escola Sesc Campina Grande gerou excelentes criações de arte. Um exemplo é o mosaico, uma obra atual feita a partir do tema da arte bizantina, expressão bem relevante no cotidiano dos campinenses (principalmente vistos em praças e parques) – procedimento usado para sinalizar a personalidade das expressões culturais, dos modos de vida e dos valores da cidade de Campina Grande (PB). É um trabalho legítimo, duradouro e elaborado de acordo com os procedimentos técnicos do Mosaico que remota desde a Antiguidade Clássica – um embutido de pequenas peças de pedra ou de outros materiais como plástico, areia, papel ou conchas, formando determinado desenho, com o objetivo de preencher algum tipo de plano. Esses procedimentos foram contextualizados pelo professor de Arte em aulas anteriores à execução da produção artística, orientando os alunos a seguirem o passo a passo abaixo:

**Figura 1 - Como fazer um mosaico de papel.**



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/mosaico-papel>.

1º PASSO – O aluno marcaria com régua no papel colorido quadradinhos de 1 cm para facilitar na

hora de cortar;

2º PASSO – Depois de cortando os quadradinhos, o aluno separaria as cores diferentes de papel em recipientes, um para cada cor. Isso facilitará na hora da aplicação;

3º PASSO – O aluno passaria a cola branca sobre uma parte do desenho e comece a posicionar os pedacinhos de papel, da cor que ele escolheu para formar aquela parte do seu desenho. DICA: quando fizer o seu desenho, previamente já estabeleça as cores que você irá usar para montar seu mosaico;

Para finalizar a sua peça, assim que todo o mosaico estiver completo, o aluno deveria aplicar mais duas ou três camadas de cola branca com pincel macio sobre toda a peça, para impermeabilizar, secando bem entre cada aplicação.

Respaldado nas ponderações citadas anteriormente, concebemos que a obra de arte foi um veículo de interlocução e conversação, onde o aluno da Educação de Jovens e Adultos teve condições de expor suas concepções, sensações, vivências que, uma vez planejadas, foram inseridas no convívio social.

No decorrer das aulas de Arte, o professor ressaltou aos alunos da EJA que o componente curricular de Arte detém múltiplos papéis, entre eles a formalista, que atribui maior qualidade à forma de apresentação da obra, ao seu significado e aos motivos estéticos, retratando e expressando a figura de um lugar, de um objeto ou de uma pessoa de modo que esses possam ser reconhecidos, a qual vai de encontro com a arte mosaica. Finalizou declarando que os alunos precisam enxergar a disciplina de Arte, em suas diversas manifestações, com prudência, com um ponto de vista preciso e não desatento.

O professor de Arte declarou que a Arte integra uma parcela importante na formação intelectual dos alunos e que atualmente existem bens culturais (de natureza material e imaterial) importantíssimos e salvaguardados para todos os indivíduos apreciarem e terem contato com a arte de outros períodos da História da Humanidade. Ainda, motivou eles a buscarem e estudarem assuntos, conteúdos e temáticas pertinentes à área da Arte e suas respectivas expressões, posteriormente ao término das aulas, tendo em vista que, de acordo com o professor, no transcorrer do ano escolar, os objetos do conhecimento no campo das artes é sempre modificado e ajustado no currículo escolar.

Diante desse relato do professor nota-se que ele tem um papel fundamental no ensino de Arte: ser mediador do conhecimento artístico. Como formadores de pensamento crítico social, o professor tem que compreender os mecanismos que agem no campo da cultura para tentar instaurar processos críticos de mediação que façam com que o patrimônio revele sentidos para os sujeitos na atualidade. Importa tomar os usuários do patrimônio cultural como comunidades de aprendizagem, capazes de dotar de sentidos os objetos e artefatos culturais. Logo, convém que o professor apresenta indagações aos alunos que deem sentido a eles acerca da visualização e análise de uma obra de arte com a finalidade de expandir os seus olhares interpretativos, apreciativo e críticos.

Por essa razão, depreendemos o quão seria propício para os alunos da EJA visitarem e conhecerem uma galeria de arte e os trabalhos expostos por artistas como forma também de motivá-los a querer montar uma exposição com suas próprias produções visuais. Os espaços consagrados da arte para fins de exposição como galerias de arte, espaços

museólogos e centros de cultura e arte não são os únicos locais com acessibilidade da arte para os alunos. O processo de democratização e acessibilidade às artes visuais pode ocorrer no próprio ambiente escolar, adequando um auditório ou o pátio da escola, dando significado a criação artística produzida pelos próprios alunos. Em outras palavras:

Transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não basta alterar os conteúdos nelas ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento, tornando-a coerente com novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade (Pistrak, 2000, p. 8).

Outro ponto significativo a ser evidenciado na aula de Arte do professor é as referências aos pintores nacionais mencionadas por ele aos alunos das EJA nas atividades de pintura. Ressaltamos a explanação dele uma vez que se distancia da influência da Arte da Europa ainda marcada em nosso território nacional. Por isso, a posição do professor de Arte é de grande mérito ao aconselhar os alunos para a valorização das artes visuais feitas por artistas no âmbito local, regional e nacional ao passo que também se reconhece as obras de artistas de outras partes do mundo.

No Estado da Paraíba, existem vários autores, músicos, compositores, pintores, escultores, entre outros artistas, que são conhecidos nacional e internacionalmente, a exemplo de Clóvis Junior (artista plástico), Chico César (músico/compositor), Zezita Matos (atriz), Ciro Fernandes (gravador/ilustrador), Alcides Maia (escultor), Lourdes Ramalho (dramaturga) além de outros de linguagens distintas. Acerca dessa informação, o professor fez a explanação destes e de outros artistas para os alunos da EJA como forma de aproximá-los do universo artístico existente no local onde eles estão inseridos tendo em vista o contexto de produção cultural no território estadual.

Em contrapartida, é conveniente destacar que o material textual utilizado pelo professor com os alunos sobre o tema mosaico era bem resumido e continha informações básicas e objetivas, visto que o tempo de hora/aula era de 50 minutos e o assunto foi abordado dentro do conteúdo de Arte Bizantina, uma vez que a técnica era utilizada para adornar templos, igrejas e sarcófagos e espaços públicos (conforme imagem abaixo).

**Figura 2 - Mosaico em Igreja Bizantina.**



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/mosaico-papel/2024>.

Observou-se que nas aulas práticas foram pontuados de forma positiva pelos alunos os conhecimentos repassados pelo professor acerca da arte musiva.

Tanto a leitura quanto a escrita são práticas sociais de suma importância para o desenvolvimento da cognição humana. Ambas proporcionam o desenvolvimento do intelecto e da imaginação, além de promoverem a aquisição de conhecimentos. Portanto, fazer uso de textos sobre Arte e suas diferentes expressões em sala de aula com os alunos da EJA despertará neles o interesse pelo estudo, estimulando o raciocínio, melhorando o vocabulário deles, aprimorando a sua capacidade de compreensão e interpretação, desenvolvendo a criatividade, a imaginação, a comunicação, além disso proporcionará a eles um conhecimento mais amplo e diversificado de vários assuntos. Nessa perspectiva, o professor tem que entender o papel importante de ser mediador das leituras textuais e não-textuais as quais visam a ampliação dos saberes de seus alunos no espaço escolar.

A didática aplicada pelo professor de Arte em cada uma de suas aulas sempre se apresentou de forma diferenciada. Havia aula em que professor fazia leituras explicativas dos textos impressos nas apostilas que cada aluno recebia no início do ano letivo contendo todas as disciplinas. A partir da explicação de cada tema abordado em sala de aula, o professor fazia referência ao processo artístico-criativo do artista e da técnica aplicada por ele. Outras aulas, o professor retomava o conteúdo explanado aplicando um exercício de consulta ao texto da apostila de Arte. E ainda: o tema em estudo era abordado na exibição de fotos e vídeo com projeção em tela na sala de aula tendo em vista a associação por parte do aluno acerca do conteúdo ministrado com exemplos significativos projetados de forma audiovisual.

Em virtude disso, as aulas eram temáticas e tratavam de assuntos relacionados aos estilos de arte dentro de periodização da História da Arte e as técnicas utilizadas em cada época artística, no caso em tela, a arte do mosaico na decoração bizantina, o qual seguia o plano de aula e o planejamento anual do professor de Arte. A partir daí, podemos notar a relevância do professor em estimular os seus alunos em relação ao mundo da arte, com o intuito de desenvolver neles: *“(..)a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando seu repertório visual e gráfico, contribuindo para a construção de um olhar crítico no exercício de sua cidadania (Bastos, 2000, p.16).*

Além disso, compreender que:

(...) as artes devem estar presentes no currículo escolar não por suas contribuições nesses campos de desenvolvimento, mas pelos 91 benefícios que apenas as artes, e nenhuma outra área de estudo, podem oferecer à educação (Ferreira, 2001, p. 12).

Nesse aspecto Porcher (1982, p. 30) complementa que: “[...] Não há dúvida de que a prática das atividades artísticas representa um fator altamente favorável para o desenvolvimento de toda a personalidade e, especialmente, dos seus aspectos intelectuais”.

A organização do planejamento anual seguia a divisão de bimestres e, no segundo bimestre, o professor ministrou a aula acerca do tema Arte Bizantina tratando da técnica do mosaico de acordo com o que havia planejado. Mesmo diante do fato de só haver uma aula de Arte na proposta curricular da escola, o professor sempre demonstrou interesse em proporcionar aos alunos um espaço de aprendizado em que eles pudessem ter acesso às

artes seja por aulas teóricas ou por aulas práticas, com o objetivo de ampliar o repertório cultural de seus alunos. Logo, a escola deve ser vista como um espaço oportuno para que o aluno compreender e entender, por exemplo, como apreciar uma obra de arte, seja ela do campo das artes visuais ou até mesmo das artes cênicas (teatro, dança) ou audiovisual (cinema). Portanto, a orientação para a percepção de uma obra de arte é um dos passos importantes para a aprendizagem em Arte, em que o professor orienta os alunos a notarem elementos, temas e técnicas utilizadas em determinada obra de arte. Porém, não se pode esquecer de relacionar esse estudo com a vida do artista, o contexto histórico e a produção cultural vigente.

Em relação as atividades de Arte realizadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos, notoriamente elas foram de pintura, o que confirma que esse tipo de expressão artística ainda se faz presente no contexto escolar, mesmo que seja uma atividade de coloração de um ou mais desenhos impressos já selecionados pelo professor podendo ser ou não imagens que retratem cenas cotidianas, obras de arte de um artista renomado ou paisagens, o que comprova ainda mais a recorrência dessa linguagem visual como representação da realidade.

De um ponto histórico das artes visuais, essa ponderação nos levar a perceber que a representação visual de imagens e linhas (o desenho) é o fundamento para várias criações e manifestações na contemporaneidade, tais como desenho de criação, desenho cego, desenho geométrico, desenho de esboço, desenho livre, desenho de observação, desenho de memorização, entre outros. Dessa forma, justifica-se o porquê desse tipo de linguagem visual ser tão presente nas aulas de Arte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Um fator significativo para os alunos nas aulas de Arte foi a saída deles para conhecerem lugares na cidade de Campina Grande onde havia trabalhos de mosaico em praças e fachadas de prédios feitos por artistas profissionais, o que permitiu eles verificarem a produção artística local a qual fez uso da técnica do mosaico, além claro de notarem os materiais, os elementos e os temas atuais selecionados pelos artistas mosaicistas.

Convém ressaltar que o envolvimento, a participação e interação dos alunos da EJA se deu de forma efetiva uma vez que eles já trazem consigo conhecimentos e saberes relevantes a Arte. E, através de atividades aplicadas em sala de aula, o professor as relacionava com o cotidiano do aluno, focando no processo de ensino e aprendizagem de Arte naquilo que ele vivencia diariamente, com o objetivo de colaborar na ampliação de seu conhecimento na disciplina curricular no espaço escolar. A fim de esclarecer as ideias dos alunos de Educação de Jovens e Adultos acerca do componente curricular de Arte e o método didático-pedagógico aplicado pelo professor, iremos apresentar os resultados obtidos mediante a sondagem aplicada com eles neste estudo, as quais aqui foram reproduzidas.

## **O ENSINO DE ARTE SOB A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DA EJA**

O processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Arte nos níveis do ensino fundamental (séries iniciais e finais) e ensino médio é de grande relevância na formação escolar do aluno pois os favorece em práticas inovadoras, transformando-os em sujeitos

competentes para compreenderem muito bem o seu lugar na sociedade em que está inserido, da mesma maneira que saber ser capaz de entendê-lo e dialogar com ele, procurando um saber amplo da Arte nas mais diversas formas expressão.

Ao mesmo tempo que é uma concepção inerente ao ser humano, a arte é realizada em determinado período, cenário, cultura e grupos sociais, ela possui valores princípios, ideias, sentimentos, sentidos e manifestações do contexto sócio-político e cultural em torno dela. Conseqüentemente, a arte contribui para o desenvolvimento cognitivo, favorecendo o aprendizado através do lúdico-pedagógico, onde são trabalhados valores morais, éticos e estéticos, que visam despertar e expandir a criatividade do educando, focando a formação cidadã.

As respostas apresentadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Sesc Campina Grande viabilizaram comprovar, a partir de outras perspectivas, a arte concebida do mesmo modo que uma experiência humana e uma manifestação de emoções e sensações:

*[A1] – É um saber humano que possui inúmeras formas de se manifestar, de se demonstrar e de se entender...*

*[A2] – É uma forma do ser humano expressar seus sentimentos.*

*[A3] – É conhecer um estilo, movimento ou cultura de um povo, seja algo local ou no mundo.*

*[A4] – Arte é representar o que você sente por meio de imagens e sons.*

*[A5] – É expressar uma sensação humana que pode ser de tristeza, de alegria, de felicidade, de perda, de uma lembrança boa ou ruim, uma fase da vida...*

*[A6] – Para mim, a Arte é uma maneira de entender a história, as pessoas, os lugares, a vida como um todo.*

*[A7] – Arte é se fazer algo, criar alguma coisa para expressar-se seja através do desenho, da pintura, da dança ou do canto.*

Em suas respostas, nota-se que boa parte deles conseguem entender a arte como modo de manifestar suas emoções, em que se percebe a recorrência da palavra *expressar* em suas colocações, assim como o modo de manifestação, ao ressaltarem termos como demonstrar, entender e representar.

O componente curricular de Arte no processo de ensino e aprendizagem na escola ativa distintas percepções humanas, podendo estimular sentimentos de felicidade, melancolia, como também revelar ideias e pensamento de acusação/denúncia ou opinião/ponto de vista acerca de um fato na sociedade ou no meio político que tenha acontecido no passado ou no momento presente.

Ao percebermos que podemos nos expressar de diversas formas e, além disso, sermos ouvidos, nossa visão de mundo começa a se modificar, a se ampliar, e passamos a nos transformar, evoluindo para um novo ser, que poderá transformar também o mundo em que vive. Sendo assim, por meio na disciplina de Arte, o aluno buscará se desenvolver ainda mais nas outras disciplinas da matriz curricular, retomando a questão da formação integral do sujeito, e outrossim, para complementar:

[...] a disciplina de Arte contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências que podem ser desenvolvidas a partir do processo de criatividade, inteligência emocional, construção, leitura, o ato de exteriorização, a sensibilidade, a intuição, e até coordenação motora. Além disso, contribui para uma formação crítica do mundo, que favorece o respeito às diferenças e o diálogo entre culturas, essenciais para o exercício de sua cidadania (Brasil, 2018, *apud* Pedrosa; Dietz, 2020, p. 109).

Esse ponto de vista do ensino de Arte está contido nas respostas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e, a partir dessa observação, fica nítido que a arte favoreceu o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e do senso crítico desses importantes sujeitos da educação.

Investigar que saberes em Arte o aluno da EJA possui, saberes esses que se referem às expressões e manifestações artísticas, e, por outro lado, que se apresenta significativo para uma melhor atuação do professor da disciplina curricular, e para esclarecer como esse saber se concebe nas aulas de Arte.

Acerca do conhecimento em arte visto em sala de aula noutras instituições pelas quais os alunos de EJA passaram, alguns alunos destacaram as artes visuais – especificamente pintura e desenho – como sendo as linguagens artísticas que mais tiveram contato na educação básica:

[A1] – *O professor trazia muitos desenhos para pintar. Ele nos ensinava como pintar um desenho. Eu gostava muito.*

[A2] – *Tinha muitas coisas na aula de Arte.... Eu aprendi muito a desenhar, a pintar.*

[A3] – *Eu gostava de desenhar...*

[A4] – *Havia muitas atividades de pintura. Comecei a entender a questão de cores primárias, secundárias e terciárias na aula de Arte e como pintar melhor uma figura.*

[A5] – *Era fazer artesanatos, pinturas, desenhos.*

[A6] – *Entendi que a aula de arte não é só pintura.*

[A7] – *Foi na aula de arte que aprendi a pintar, misturar as cores, usar as tintas e pincéis...*

As exposições acima dos alunos apresentam um dado bem comum: boa parte deles associam saber na disciplina de Arte em sala de aula como algo relativo a uma técnica artística no campo das artes visuais com que tiveram contato no ensino fundamental e/ou médio da educação básica regular, a exemplo da pintura e do desenho, entretanto a primeira técnica foi a mais explorada pelo professor, apesar de sua habilidade maior ser em Artes Cênicas (Teatro), uma vez que ele é ator e diretor de teatro com registro no Sindicato dos Artistas da Paraíba (SATED/PB) e formado em Letras (Vernácula).

Em vista disso, é imprescindível ressaltar que as aulas de Arte não podem ser direcionadas a apenas o estudo das linguagens artísticas desconsiderando a leitura, a fruição e da contextualização, melhor dizendo:

A arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum tipo de linguagem (...). Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possíveis a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos (Barbosa, 2008, p.17).

E ainda mais, o conhecimento nas Artes Visuais: “(...) se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte (Barbosa, 2012, p. 33).

Assim sendo, é fundamental que a disciplina de Arte esteja conectada ao processo de ensino e aprendizagem das manifestações artísticas baseados no tripé ler-fazer-contextualizar. Quando produzimos o estudo em Arte, que abrange conjuntamente épocas artísticas, os artistas, as ferramentas e as técnicas empregadas no decorrer da periodização da história da arte, os alunos terão condições de entender, raciocinar, examinar e diferenciar a sociedade como um todo, aumentando ainda mais a sua percepção de observação, entendimento e análise do mundo.

A diversidade nas mais variadas expressões e manifestações artísticas na sociedade atual desencadeiam e interferem nas ideias acerca do que é Arte para os alunos da Educação de Jovens e Adultos. A contemporaneidade transporta os alunos para um mundo repleto de imagens de mais diversas formas de expressão artística presente em todos os espaços que circulamos. Essas formas imagéticas acabam interferindo nas percepções do componente curricular de Arte e nela fora do espaço escolar por parte dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, as concepções de Arte que eles têm fora da sala de aula passam a serem reestruturados e reorganizados.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos, na época atual, estão diante diariamente com variadas expressões artísticas sejam verbais (a música, por exemplo) ou não-verbais (teatro de mímica) as quais favorecem a interação entre os indivíduos e propiciam meios de construção de conhecimento, saberes e noções entre eles. Por esse ângulo, a interação comunicativa entre os pares está relacionada exatamente a linguagem, onde os conhecimentos e as práticas são repassadas individual ou coletivamente. Neste ponto, a Arte como manifestação cultural ou como componente curricular tem sua grande relevância na contemporaneidade: a de ser um meio de expressão e transmissão de conhecimento, de emoções, de significados aos indivíduos na sociedade, uma vez que ela possui uma heterogeneidade de formas de comunicação e de técnicas no âmbito artístico.

Dentre as mais várias formas de linguagem no campo da Arte, interpelamos pela qual ou quais os alunos tinham mais afinidades:

[A1] – *Eu sempre gostei da música, Acho a mais bonita de todas as artes.*

[A2] – *Para mim, a música. Gosto de ouvir e cantar.*

[A3] – *Teatro, dança, cinema, música...*

[A4] – *Música, mas não tem aula de música na sala de aula, só de Artes Visuais.*

[A5] – *Danço faz tempo porque faço de quadrilhas juninas. Então, amo dançar.*

[A6] – *Gosto de música, mas não de todo tipo de música.*

[A7] – *Cinema ou música. Gosto dessas duas.*

A maioria dos alunos apresentaram como resposta a menção a música, uma vez que ela está bastante presente na vida deles seja em momentos de descontração ou relacionados a alguma expressão cultural que façam parte, a exemplo da citação das quadrilhas juninas que necessariamente se executa os passos da dança a partir da música executada. Convém ressaltar que o trabalho com a linguagem musical talvez não acontece da maneira esperada pelos alunos em sala de aula pelo motivo do professor de Arte ter sua formação na área cênica (teatro). Por mais vontade que os alunos tenham em relação

à parte de música na sala de aula por parte do professor de Arte, notamos que certamente tal linguagem não seria trabalhada até porque só há na organização curricular da escola a disponibilidade de 01 (uma) aula semanal em cada uma das séries da educação básica.

Dentre as respostas mencionadas acima, apenas o aluno A4 comentou que gosta de música, entretanto, lamenta o professor só dá aulas de conteúdos relacionados às artes visuais, o que é notório o olhar dos alunos da EJA sobre a didática do seu professor de Arte.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos foram, em seguida, questionados acerca de seus gostos em relação às aulas de Arte. Desta maneira, eles relataram:

*[A1] – Das aulas de Arte, eu prefiro mais é quando é pintura*

*[A2] – Eu gosto das aulas de pinturas, porque o professor põe música instrumental quando a gente está pintando.*

*[A3] – Eu acho bom quando o professor põe uns vídeos, que passa sobre umas obras de arte e a gente entende porque aquela tela foi pintada.*

*[A4] – O professor passa uns vídeos na sala e depois a gente discuti e faz um exercício sobre o vídeo.*

*[A5] – O que mais gosto nas aulas de Arte são os vídeos que o professor passa sobre alguma arte.*

*[A6] – Eu sempre gostei de pintar. Mas gosto também quando passa uns filmes sobre o assunto de Arte.*

*[A7] – Aula de pintura na hora de Arte é muito bom.*

Tomando como base as respostas dos alunos, eles apontaram uma afeição as atividades de pintura, provavelmente devido ser a técnica das artes visuais mais explorado pelo professor em suas aulas de Arte. Contudo, destacamos aqui as respostas apontadas pelos alunos [A3], [A4] e [A5] ao mencionarem o gosto pelas aulas em que o professor faz uso do recurso audiovisual (vídeo), pelo motivo do professor através dessa ferramenta tecnológica apresentar a eles o conhecimento da Arte no decorrer da história da humanidade, expondo também vídeos que explicam detalhadamente algumas obras de arte de época distintas.

Uma outra questão apresentada aos alunos da EJA sobre a aula de Arte foi sobre o que desagrada ou aborrecem eles nas aulas do professor de Arte. As explicações apontadas por eles foram:

*[A1] – Não gosto quando o professor passa atividade para escrever.*

*[A2] – Fazer algum desenho. Sou péssimo em desenho. Não gosto porque sei que não fica bom.*

*[A3] – Eu não gosto é de fazer desenho. Pintar, eu pinto, mas desenhar, não é comigo não.*

*[A4] – Não sei para que exercício. Aula de Arte é para ser só pintura.*

*[A5] – Exercício de arte sobre algum assunto que o professor falou em sala de aula.*

*[A6] – Desenhar não é comigo. Não gosto.*

*[A7] – Pintura ainda vai, mas desenhar não curto não.*

Pelos relatos acima percebe-se que boa parte dos alunos da EJA não gostam quando na aula de Arte o professor aplica alguma atividade escrita ou pede para que eles façam algum desenho. Para eles, de acordo com as explicações apontadas, a aula de Arte deveria ser somente da parte prática, sem necessidade de escrita ou até mesmo leitura de algum assunto/tema, ou seja, se a aula é de Arte para que escrever?

Tradicionalmente, as aulas do componente curricular Arte nas escolas de educação básica sempre eram “mão na massa”, ou seja, atividades práticas que envolviam pintura, criação de um objeto relativo a uma data comemorativa (máscaras, por exemplo, no carnaval; fogueirinha de papel, no período junino). Por essa razão, na realidade atual, os alunos se desagradaam quando há outras atividades inseridas nas aulas de arte como por exemplo o ato de redigir ou anotar uma informação acerca de um conteúdo ministrado pelo professor. Diante desse fato, cabe ao professor buscar meios que possibilitem o aluno perceber a importância da aula de Arte acerca de um assunto ligado a alguma linguagem artística, mostrando-lhe o quanto são relevantes a leitura e a escrita assim como a parte que envolve a construção e criação de um objeto de arte. Estratégias metodológicas sempre devem ser inseridas no fazer pedagógico como forma de despertar o interesse, a criatividade e envolvimento participativo dos alunos nas aulas de Arte.

Mesmo diante de respostas como as dos alunos [A3], [A6] e [A7], os quais relatam que não gostam ou não sabem desenhar, é de se entender que há alunos que tem determinada aptidão ao desenho enquanto outros não. Porém, o que é significativo na aula de arte, sob o ponto de vista da Arte-educação, é contribuir no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento na sua capacidade artística e cultural. Apesar de alguns alunos não terem habilidade ou interesse quanto ao ato de desenhar mesmo que a partir de uma obra de arte já existente, pode-se interpelá-los acerca de como o artista criou sua obra, que elementos utilizou, que técnica foi usada pelo artista, em que contexto histórico aquela obra foi produzida. Desse jeito, a arte não será apenas conhecida a partir do olhar observador do aluno, mas também pela análise e experimentação artística.

Todavia, o professor precisa estimular os alunos não só na sua formação intelectual acerca dos saberes em Arte, além disso, ele precisa oportunizá-los em relação a idas ao teatro, ao cinema, às exposições de arte, eventos culturais como festivais e mostras, por exemplo. Assim sendo, acerca da participação dos alunos da Educação de Jovens e Adultos em programação na área artístico-cultural obtivemos os seguintes resultados:

*[A1] – Quando tem show de alguns artistas que gosto eu vou.*

*[A2] – Eu sempre vou ao cinema.*

*[A3] – Sempre que tem Festival de Inverno eu vou ver os espetáculos lá.*

*[A4] – Sou quadrilheiro. Eu vou sempre ao Parque do Povo no São João.*

*[A5] – Vou ao Teatro Municipal quando tem o Festival Internacional de Música.*

*[A6] – Quando vou ao shopping, eu aproveito e vou ao cinema.*

*[A7] – Eu já fui a vários shows de artistas famosos, principalmente quando eles vêm para o Parque do Povo no mês de junho.*

Boa parte dos alunos da EJA tem o costume de participar de shows, festividades, festivais e espetáculos de teatro, dança e música. Porém, ficou claro que, a partir das respostas apresentadas, eles não tinham ou até desconheciam os equipamentos culturais que salvaguardam acervos históricos (os museus) ou até mesmo galerias de obras de arte. A disciplina de Arte não é apenas regras, normas, conceitos ou princípios de estilo de arte, mas também é exercício, atividade, prática e técnica, em que o aluno – no decorrer de sua vida escolar – terá capacidade de experimentar seu conhecimento acerca da disciplina de Arte e no contato com ela na contemporaneidade. Pontes (2013, p. 169) afirma que:

(..) a visão contemporânea de arte/educação tem colocado a necessidade de resgatar o valor da arte nas escolas como um saber e um fazer possíveis de reflexão e de construção cognitivas; um conhecimento que pode ser aprendido e ensinado também na escola.

Dessa maneira, entende-se que as experiências cognitivas armazenadas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos são fatores integrantes que corroboram na construção de seus conhecimentos em Arte. Por conseguinte, ressaltamos que a Arte está inserida no mundo através de diversos modos os quais se apresentam como de fundamental importância para sua compreensão e a forma como ela influencia e se revela no cotidiano dos alunos da EJA na disciplina de Arte dentro do espaço escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da ideia do fazer pedagógico numa perspectiva construtivista, alicerçada na *Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa* para o ensino e aprendizagem do componente curricular de Arte, no presente projeto de estudo verificamos que o professor se comportou como intermediário na formação dos saberes na disciplina de Arte com os alunos da EJA. Esse saber é importante, pois a educação é baseada na construção de saberes e na atuação do ser humano, neste âmbito, a arte, a sua consolidação.

A fruição dos alunos da Educação de Jovens e Adultos é bastante relevante, em vista de que eles sejam capazes produzir e expandir a compreensão no campo da arte a qual vai crescendo aos poucos, a contar do convívio com a expressão artística, para o seu desenvolvimento na área da arte e da cultura. Contudo, para tal fim, faz-se necessário a intervenção do docente, o qual saiba ordenar, criar, pesquisar, expor e debater as distintas técnicas artísticas aplicadas em sala de aula, uma vez que o fundamental arcabouço do processo de ensino e aprendizagem na conjuntura educacional é o aluno, logo, esse deve ser o cerne.

Por mais que determinados cidadãos ingressados na EJA tragam algumas noções de arte que requeiram ser expandidos através do contato com as mais diversas expressões artísticas, o presente estudo constatou que o professor buscou despertar nos alunos nessa modalidade de ensino a ideia de que arte é uma criação humana, ou seja, trata-se de uma produção de saberes pertencentes aos homens desde os primeiros tempos da humanidade. Ademais, ele buscou conduzi-los a desenvolver a leitura de obras de arte por meio da fruição artística, em vista de criar leitores eficientes que percebam e entendam as diversas formas visuais contidas na sociedade onde ele está inserido, gerando críticas relevantes do mundo ao seu redor.

As formulações elaboradas pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos acerca da arte são essenciais, uma vez que são produções de saberes alicerçados em suas práticas diárias da vida. Entretanto, sabemos que um dos meios do aluno da EJA expandir seu aprendizado e, por conseguinte, a sua prática artística, é visitar equipamentos culturais tais como galerias de arte, espaços museológicos, centros de cultura e arte e seus correlatos, a fim de que possam ter um vivenciar a arte em seu aspecto mais autêntico. Porém, para tal intuito, torna-se imperativo extinguir o espaço real entre esse modelo de arte designado no povo como aristocrática e exclusivista e aluno da Educação de Jovens e Adultos. Não cabe apenas uma parcela mínima ter acessibilidade ao mundo da arte, mas sim que uma grande maioria deva conhecê-la e consumi-la, seja ela local, regional, nacional ou mundial.

O componente curricular de Arte deve possibilitar aos ingressados na EJA essas práticas cotidianas, transformando-os em sujeitos aptos para assimilarem o espaço na sociedade em que os cercam e relacionar-se coletivamente empenhados em aprender modernas e distintas expressões artísticas e culturais. Convém, portanto, que os alunos da Educação de Jovens e Adultos possam manter conhecimentos acerca das mais com as diversas linguagens da Arte e que as empreguem nos mais diferenciados propósitos.

A partir dessa análise verificamos que os alunos tiveram condições reais de elaborar suas produções estéticas de forma satisfatória e extremamente atualizada, o que colaborou na aquisição do conhecimento do aluno quanto o mundo artístico – pouco comum para grande parte deles – e, inclusive, para que estendesse sua prática artística, afóra de interagirem melhor nas aulas de Arte.

É por meio do fazer artístico, da fruição estética, que os alunos integram os seus saberes com o que produzem, cabendo ao professor a função de intermediar a produção desses saberes e estimular seus alunos no interesse de aprenderem. Dessa forma, a tarefa de garantir o acesso ao conhecimento para o aluno é do professor, visto que ele é orientador de todo processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, percebemos que o professor de Arte da EJA da Escola Sesc Campina Grande procurou ser o intercessor da criação dos saberes no componente curricular de Arte em seus alunos, tomando como referência a Abordagem Triangular do Ensino de Arte, proposta por Ana Mae Barbosa. A expressão artística empregada nas aulas de Arte foram o desenho e a colagem, o que corrobora a prevalência da produção no campo das artes visuais no ensino fundamental e médio da educação no Brasil.

Galerias de arte, museus e exposições itinerantes são equipamentos culturais que corroboram para que os alunos da Educação de Jovens e Adultos possam aumentar cada vez mais o seu saber artístico. Todavia, a sala de aula é também um espaço excelente para produzir e ampliar esse saber. Compete, assim, ao professor – de forma apropriada – intervir no processo de ensino e aprendizagem, promovendo meios palpáveis para que os alunos consigam entender e contemplar uma obra de arte. É através desses saberes da arte que se tem a possibilidade de analisar, pensar, questionar e investigar paradigmas e referências estéticas que circulam na sociedade como um todo.

Concluimos que o saber artístico é um saber que integra outras áreas do conhecimento, por isso, a arte é um saber transdisciplinar e multidisciplinar, que outrossim, promove o saber de outros campos do conhecimento dando ainda mais sentido ao processo

de ensino e aprendizagem no âmbito escolar. Enfim, sabendo que a arte é produto, é criação, é invenção, é fruição, ela tem o seu mérito na educação básica brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A Imagem no Ensino da Arte**. 8 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BASTOS, Ana Mae Tavares. **Teoria e prática da educação artística**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. 256 p.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB n. 11, de 20 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)
- CANDA, Cilene Nascimento. **Conscientização e ludicidade na educação de jovens e adultos: revendo caminhos teórico-metodológicos**. Educação Popular, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 10-24, jan. /jun. 2012.
- FERREIRA, Sueli. **O ensino das artes: construindo caminhos**. 3.ed, Campinas: Papyrus, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PEDROSA, Gabriel F. S.; DIETZ, Karin G. **A prática de ensino de arte e educação física no contexto da pandemia da COVID-19**. Boletim de conjuntura (BOCA). 2020, v. 2, nº 6, p. 103-112.
- PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000, p. 8.
- PONTES, G. M. D. de. **Arte na educação da infância: saberes e práticas na dimensão estética**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- PORCHER, Louis. **Educação artística: Luxo ou necessidade**. 3.ed, São Paulo, Summus, 1982.

# Desenho Urbano Orientado pelo Patrimônio Cultural<sup>1</sup>

## Urban Design Oriented by Cultural Heritage

**Letícia Peret Antunes Hardt**

*Professora Titular do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU). Pesquisadora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Urbana (PPGTU) Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). <http://lattes.cnpq.br/0732134873966902>*

**Carlos Hardt**

*Professor Titular do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU). Pesquisador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Urbana (PPGTU) Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). <http://lattes.cnpq.br/5024605265137208>*

**Marlos Hardt**

*Professor Adjunto do Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU). Pesquisador Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Gestão Urbana (PPGTU) Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). <http://lattes.cnpq.br/3478534420625652>*

**Patrícia Costa Pellizzaro**

*Pesquisadora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Urbana (PPGTU) Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). <http://lattes.cnpq.br/8871885977322876>*

**Valéria Romão Morellato Hardt**

*Consultora Permanente da Hardt Planejamento. <http://lattes.cnpq.br/3249972800540605>*

**Carlton Hardt**

*Consultor Permanente da Hardt Planejamento. <http://lattes.cnpq.br/9311814839516481>*

### RESUMO

Perante o potencial distanciamento entre teoria e prática em projetos urbanísticos e o gradativo apagamento de memórias patrimoniais, o objetivo do trabalho consiste em associar postulados teóricos a soluções projetuais, adotando, como estudo de caso, a intervenção idealizada para a Colônia Witmarsum, Palmeira, Paraná. Com abordagem qualitativa, natureza aplicada e enfoque experimental, o ensaio iniciou com a compreensão da problemática da gênese cultural, a partir de diagnóstico contextual que revela tanto a subtração pelo deslocamento incitado de menonitas e a divisão de seus membros em vários países, quanto a multiplicação pela consolidação comunitária, a adição pelo trabalho conjunto e a igualdade pelo cooperativismo. O prognóstico propositivo indica que a apropriação desses sinais matemáticos como linguagem de desenho urbano valoriza a identidade social e aponta para a transformação do espaço em território, pelo domínio da coletividade, e deste último em lugar, pelo estímulo ao pertencimento, com acentuação do processo perceptual da paisagem.

**Palavras-chave:** identidade social; territorialização espacial; lugarização territorial; percepção paisagística; Colônia Witmarsum; Palmeira; Paraná.

<sup>1</sup> Adaptado de trabalho apresentado no XII Seminário Internacional de Investigação em Urbanismo

*Patrimônio, Culinária, Arte e Cultura - Vol. 3*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.396.5



## ABSTRACT

In view of the potential distance between theory and practice in urbanistic projects and the gradual fading of heritage memories, the objective of this work is to associate theoretical postulates with projectual solutions, using the idealized intervention for Colônia Witmarsum, Palmeira, Paraná, as a case study. With a qualitative approach, applied nature, and experimental focus, the essay began with the understanding of the cultural genesis, based on a contextual diagnosis that highlights both the subtraction caused by the displacement of Mennonites and the division of their members across several countries, as well as the multiplication through community consolidation, the addition through joint work, and the equality through cooperativism. The proposed prognosis indicates that the appropriation of these mathematical symbols as a language of urban design enhances social identity and points to the transformation of space into territory through community dominance, and of the latter into a place by the stimulation of belonging, emphasizing the landscape's perceptual process.

**Keywords:** social identity; spatial territorialization; territorial place-making; landscape perception; Colônia Witmarsum; Palmeira; Paraná.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A problemática que orienta o presente trabalho reside no relativo afastamento entre teoria e prática no desenvolvimento de projetos de espaços urbanos (Hardt; Hardt; Hardt, 2023), assim como no gradativo apagamento de memórias patrimoniais (James-Williamson; Dolphy; Parker, 2024). Portanto, o objetivo geral da pesquisa consiste em associar postulados teóricos a soluções projetuais, adotando, como estudo de caso, a intervenção idealizada para a Colônia Witmarsum, localizada no município de Palmeira, no estado do Paraná, Brasil (figura 1).

**Figura 1 - Imagens aéreas de localização da área de estudo.**



**Fonte: Elaboração própria a partir de Google Earth, 2024.**

Este assentamento foi formado em 1951 (Holm, 2015), por menonitas que remigraram da cidade homônima, no estado de Santa Catarina, “em busca de melhores condições de solo para agricultura e para o livre exercício da sua religiosidade” (Holm et al., 2017, p.459). Surgido da reforma protestante no início dos anos 1500 e com origem

na região da Frísia, situada ao norte dos atuais territórios da Alemanha e da Holanda, este grupo étnico-religioso almeja, desde então, pela dissociação das leis do Estado das normas da Igreja Católica (Holm, 2015).

Em fuga do regime comunista da Prússia, os menonitas imigraram para a Rússia no século XVIII, de onde saíram em 1929, chegando ao Brasil no ano seguinte. Após duas décadas em Santa Catarina, resolveram novamente se deslocar para o Paraná, onde, com apoio de financiamento da comunidade norte-americana, adquiriram a Fazenda Cancela (FF, 2024).

Com área de cerca de 7.800 hectares, a gleba abriga, atualmente, cerca de 2.000 habitantes (IBGE, 2022). Sua economia é centrada na agropecuária, sobretudo no setor leiteiro, e seu centro administrativo, comercial e social abrange a antiga sede daquela fazenda, hoje transformada em museu (Holm, 2015). Aos seus atrativos turísticos tradicionais, de cunho essencialmente rural, podem ser associadas as Estrias Glaciais, sítio geológico inscrito sob o número 25-I no Patrimônio Cultural do Paraná (SECSC, 2024) e remanescente de processos de glaciação do Carbonífero Inferior ao Permiano Inferior, datando, assim, de cerca de 300 milhões de anos.

Trata-se de um local privilegiado para a divulgação do conhecimento geocientífico, onde é possível verificar diversos elementos necessários à construção de interpretações paleoambientais (neste caso, processos de erosão e sedimentação glaciais). [...] Outro ponto científico de destaque é a possibilidade de reflexão sobre as variações climáticas globais (naturais) registradas no passado da Terra e o momento atual de alteração antrópica do ritmo de processos naturais (aquecimento global). O local está incorporado ao elenco de atrativos turísticos da Colônia Witmarsum (gastronomia, história da colônia, turismo rural etc.), integrando os roteiros de visita realizados e/ou sugeridos pelos proprietários de pousadas e restaurantes (Guimarães, 2007, n.p.).

Arruda (2018, p.19) classifica a Colônia Witmarsum como uma ecovila, referindo-se a “formas particulares de organização socioespacial de grupos populacionais reunidos em comunidade, com atenção especial às questões ambientais e aos laços sociais, ambos aspectos enfraquecidos e fragmentados pelos processos de alienação e individualização iniciados com a modernidade”. Ao mesmo tempo, as fortes relações comunitárias locais têm permitido o empreendimento de relevantes avanços de base tecnológica (CW, 2024). A despeito da importância da produção agropecuária local:

Há quase 20 anos, a prática do turismo deu seus primeiros passos na comunidade, sem planejamento e sem diálogo e, na atualidade, também não há previsão de que isto vá ocorrer. Não se pode afirmar até quando Colônia Witmarsum sustentará a atividade de modo a agradar moradores, empreendedores e visitantes da comunidade se continuar com tal [falta de] visão e isto confere riscos à comunidade como um todo e ao turismo, em específico (Holm *et al.*, 2017, p.469).

Dentre as necessidades de planejamento da colônia, cabe destaque à organização territorial, vinculada à manutenção da sua identidade social e cultural. Todavia, intervenções urbanísticas desvinculadas desses contextos podem comprometer, em maior ou menor grau, as suas características patrimoniais, com gradual perda da memória coletiva de bens materiais e imateriais.

Assim, parte-se da hipótese de que bases de teorias socioespaciais aplicadas a propostas de intervenções físico-territoriais ampliam potencialidades de definição identitária

de espaços urbanizados. Assim, a pesquisa é baseada na seguinte questão investigativa: determinadas bases teórico-patrimoniais permitem a geração de repertórios significativos para programação de locais propícios a processos transformadores da cidade? Para a formulação de devolutivas a esta pergunta, foram aplicados passos processuais específicos.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com abordagem qualitativa, natureza aplicada e enfoque experimental, o ensaio partiu do entendimento da gênese do espaço da colônia. Esta etapa compreendeu, além de levantamento bibliográfico e documental, a técnica denominada “SWOT” (*strengths, weaknesses, opportunities e threats* – Cahyani, 2024), também conhecida pela sigla FOFA, que corresponde à interpretação de forças e fraquezas do ambiente interno, bem como de oportunidades e ameaças do contexto externo.

Esses procedimentos iniciais permitiram a construção de quadros de diagnóstico contextual, aos quais foram associadas diretrizes de prognóstico propositivo, estabelecidas por setores, tanto da região central da colônia quanto das suas vias. Em um segundo estágio, esta prognose de proposições foi submetida à leitura da aplicação das diretrizes de propostas.

Essas fases metodológicas foram apoiadas em técnicas exploratórias de revisão sistemática dos aportes teórico-conceituais necessários ao exame do objeto de estudo, seguidas por abordagens descritivas da realidade local e por métodos analíticos das proposições realizadas para o agenciamento da paisagem, embasados em fontes científicas de diversos campos do conhecimento. Por decorrência, propiciaram a interpretação dos achados do trabalho.

## RESULTADOS ANALÍTICOS

O diagnóstico contextual da região central da colônia (quadro 1) é estruturado, em termos de ambiente externo, por potencialidades de desenvolvimento turístico e econômico regional, assim como por ameaças oriundas da insuficiência de diretrizes de ordenamento territorial e das possibilidades de ampliação de interferências locais e de perda de patrimônio material e imaterial. No âmbito interno, as principais forças são constituídas por senso de comunidade, colaboração em cooperativa e manutenção da tradição, neste caso especialmente pelos acervos histórico e geológico existentes.

**Quadro 1 - Síntese do diagnóstico contextual da região central e respectivo prognóstico propositivo.**

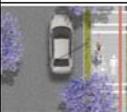
AMBIENTE EXTERNO		AMBIENTE INTERNO		SETOR	FUNÇÃO	FORMA					CARÁTER material   textura		COR vegetação   luz	
+	-	+	-			+	-	X	/	=	NATURAL	TECNOLÓGICO	QUENTE	FRIA
oportunidade	ameaça	força	fraqueza			adição	subtração	multiplicação	divisão	igualdade				
desenvolvimento turístico	insuficiência de diretrizes de ordenamento territorial		insuficiência de locais de convivência		<b>ENCONTRO praça</b>	soma de usuários: reunião de pessoas					naturalidade		intimidade	aconchego coletivo
	insuficiência de diretrizes de ordenamento territorial		insuficiência de locais de convivência		<b>CONVÍVIO parque</b>			multiplicidade de usos: convívio de faixas etárias			diversidade		complexidade	interatividade socioespacial
desenvolvimento econômico regional	possibilidade de ampliação de interferências locais	senso de comunidade e colaboração por cooperativa	interferências por intrusões visuais e fluxos veiculares		<b>PARCERIA cooperativa</b>		redução de interferências: mitigação de efeitos			equilíbrio espacial: senso de colaboração	inovação (tecnológica)		amenização	sustentabilidade socioambiental
desenvolvimento do turismo	possibilidade de perda de patrimônio material e imaterial	manutenção da tradição (acervo histórico e geológico)			<b>MEMÓRIA museu</b>			partilha de conhecimento: educação informal			evolução		temporalidade	preservação patrimonial

Fonte: Elaboração própria a partir dos procedimentos metodológicos adotados.

As fraquezas, por sua vez, são relacionadas com a carência de locais de convivência e com interferências por intrusões visuais e fluxos veiculares. Pela análise das aptidões locais, são propostos quatro setores espaciais para o Centro: encontro (praça), convívio (parque), parceria (cooperativa) e memória (museu edificado e ao ar livre, incluindo as Estrias Glaciais que representam importante bem arqueológico).

Para as vias (quadro 2), são diagnosticadas, para o meio externo, as mesmas potencialidades e algumas das ameaças anteriores. No contexto interno, ao lado da força da existência de um eixo viário estruturador, há fraquezas relativas à insuficiência de tratamento espacial e de segurança viária, bem como à inexistência de ruas dedicadas ao comércio, inclusive de produtos turísticos. Neste caso, outros quatro setores são estabelecidos por classes hierárquicas de trajetos: comunidade (principal), integração (integrador), troca (comercial) e participação (local).

**Quadro 2 - Síntese do diagnóstico contextual das vias e respectivo prognóstico propositivo.**

DIAGNÓSTICO CONTEXTUAL				PROGNÓSTICO PROPOSITIVO												
AMBIENTE EXTERNO		AMBIENTE INTERNO		SETOR	FUNÇÃO	FORMA					CARÁTER material   textura		COR vegetação   luz		RESULTADO GERAL	
+	-	+	-			+	-	X	/	=	NATURAL	TECNOLÓGICO	QUENTE	FRIA		
oportunidade	ameaça	força	fraqueza			adição	subtração	multiplicação	divisão	igualdade						
	possibilidade de ampliação de interferências locais	existência de eixo viário estruturador	insuficiência de tratamento espacial		<b>COMUNIDADE via principal</b>						equilíbrio espacial: senso de sinergia		inovação (tecnológica)	amenização	<b>Inclusão difusa</b>	
	insuficiência de diretrizes de ordenamento territorial	existência de eixo viário estruturador	insuficiência de tratamento espacial		<b>INTEGRAÇÃO via integradora</b>				repartição de funções: agregação de espaços			evolução		temporalidade	<b>interação funcional</b>	
desenvolvimento turístico e regional	insuficiência de diretrizes de ordenamento territorial		Inexistência de vias comerciais locais		<b>TROCA via comercial</b>				multiplicidade de opções: viabilidade da economia			diversidade		complexidade	<b>sustentabilidade socioeconômica</b>	
	insuficiência de diretrizes de ordenamento territorial		insuficiência de tratamento espacial		<b>PARTICIPAÇÃO via local</b>	soma de ideias: promoção comunitária	minimização do individualismo: expressão conjunta					naturalidade	inovação (frugal)	intimidade	amenização	<b>promoção social</b>

Fonte: Elaboração própria a partir dos procedimentos metodológicos adotados.

O prognóstico propositivo, também detalhado em termos de forma, caráter e cor nos dois quadros citados, é calcado na gênese da Colônia Witmarsum, relacionada a condições de subtração, pelas perdas ocasionadas pelo deslocamento incitado de menonitas no continente europeu e suas circunvizinhanças, com abandono de suas origens. Logo após, foi desencadeado um processo de divisão, com parte de seus membros deslocada para o Brasil. Neste país, a sua multiplicação, com consolidação da comunidade, foi efetivada a partir da aquisição da citada Fazenda Cancela. Este nome é relativo a uma tipologia de porteira rural, cujo desenho lembra o sinal desta última operação aritmética. O desenvolvimento local é marcado pela adição do trabalho conjunto, com resultados representados pela igualdade. São essas condicionantes históricas que orientam a concepção projetual por meio de sinais matemáticos, com o intuito de valorização da identidade que transformou o espaço em território.

Sob a ótica do filósofo grego Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), o espaço consiste na inexistência de vazio, relacionada à dimensionalidade (Caruso; Araújo, 2023). Hoje, sua discussão em vários campos do conhecimento induz a interpretações topológicas e sociológicas (Santaella, 2012). Nessa conjuntura, Lefèbvre (2000[1974]) o enquadra em uma tríade, envolvendo desde o seu estado físico (percebido) até o mental (concebido) e o vivido (representativo), ao passo que Santos (2022[1996]) afirma que é formado por sistemas de objetos (“fixos”) e de ações (“fluxos”).

Na visão do geógrafo alemão Friedrich Ratzel (1884-1904), o espaço é transformado em território quando se encontra sob o domínio de determinado indivíduo ou grupo (Vesentini, 2008), podendo ser classificado em material e imaterial. Para Corrêa (2003[1989]), sua compreensão perpassa um sistema de valores de domínio e gestão, o qual é determinado pela interatividade dos objetos com as ações (Duarte, 2002).

Frente ao conjunto de ações de formação de determinado território, Moreira, Dallabrida e Marchesan (2016) expõem que a “territorialização”, também buscada no prognóstico propositivo da intervenção na Colônia Witmarsum, é um processo de dominação do espaço propriamente dito, com base preferencial na multiterritorialidade (Gottdiener; Budd; Lehtovouri, 2016[2005]). A linguagem da proposta projetual busca nexos simples e distintivos, que possam ser repassados, direta ou indiretamente, para visitantes e futuras gerações de moradores, visando ao reconhecimento memorial da localidade para sua definição como lugar, conceituado por Duarte (2002) como porção espacial significada.

Este último autor alerta que o espaço somente adquire significado pelo seu uso, o que requer apropriação e pertencimento. Um novo processo é fomentado, então, pelas diretrizes de intervenção na Colônia Witmarsum, o qual consiste na “lugarização” (tradução livre do termo “*place-making*”), com contribuições de pessoas e grupos para os predicados de “envolvimento vivido” e de “identificação com o local” (Thomas, 2016, Seamon, 2017).

As ideias para Witmarsum são também atreladas a teorias de composição artística dos setores (figura 2), pela seleção de formas e materiais e suas texturas, bem como de cores mais relevantes, notadamente relacionadas às variações da luz e da vegetação. Os pisos, por exemplo, garantem a unidade geral da estruturação espacial (figura 3), com destaque para os símbolos matemáticos. O contexto da natureza é viabilizado pela extração de várias peças do pavimento, com correspondente inserção de elementos naturais ou industrializados, reforçando, neste último âmbito, a tecnologia recentemente introduzida na produção econômica local. Igualmente, o mobiliário e a sinalização mesclam soluções orgânicas e mecânicas, inclusive nas opções projetuais das vias (figura 4).

Figura 2 - Setorização espacial da proposta.



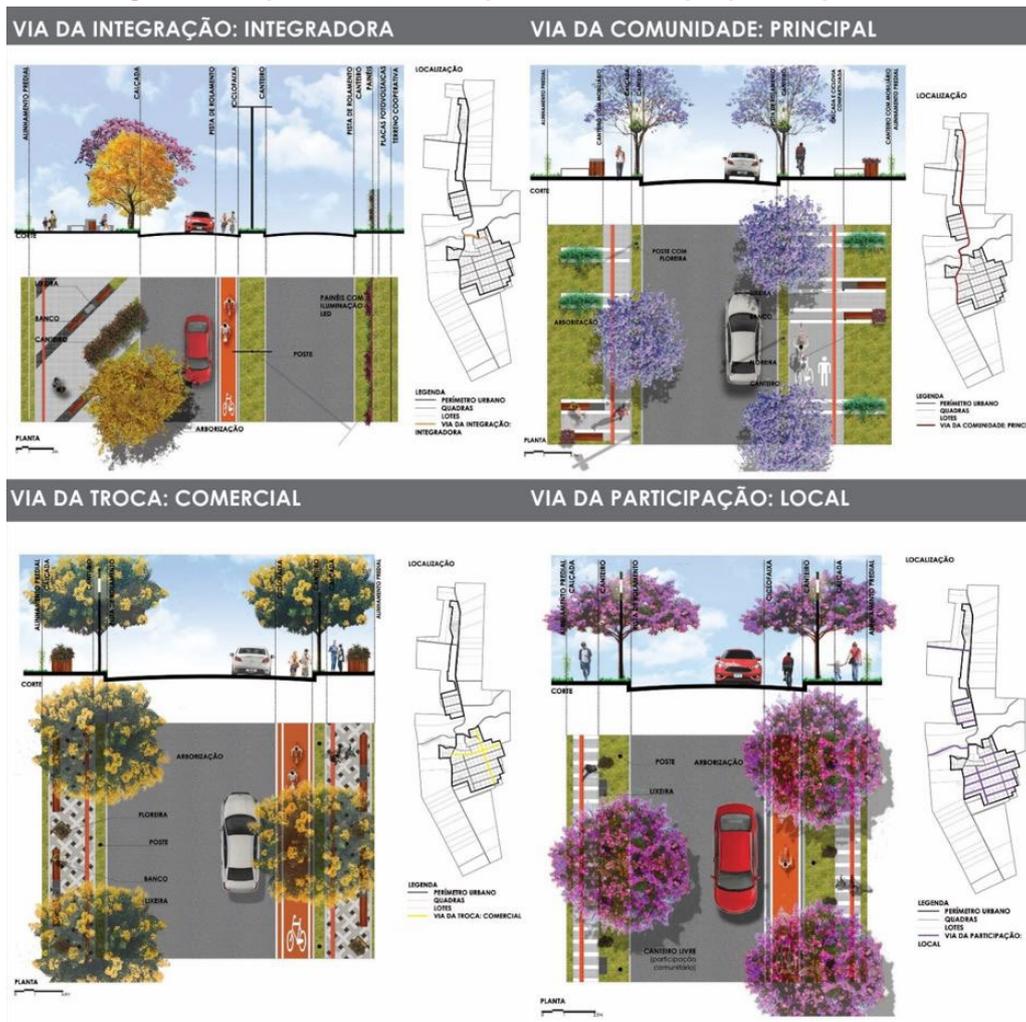
Fonte: Elaboração própria a partir dos procedimentos metodológicos adotados.

Figura 3 - Estruturação geral dos espaços propostos.



Fonte: Elaboração própria a partir dos procedimentos metodológicos adotados.

**Figura 4 - Representações esquemáticas das propostas para vias.**



**Fonte: Elaboração própria a partir dos procedimentos metodológicos adotados.**

Esse conjunto de simbologias, representações e sensações propostas no agenciamento da Colônia Witmarsum tem o intuito precípuo de estímulo a processos perceptuais. Para o neurologista austríaco Sigmund Schlomo Freud (1856-1939), precursor da psicanálise baseada em condições biopsicossociais do ser humano (Souza, 2010), a percepção representa a capacidade de apreensão de alguma coisa, o que pressupõe faculdades sensitivas e cognitivas.

Trata-se, destarte, dos modos como a imaginação e a memória capturam e sistematizam informações, transformando-as em categorias mentais. Sua percepção tem início com sensibilização dos sentidos, além de aspectos de configuração intuitiva. Frente a esses postulados, Rodrigues e Roble (2015) alertam sobre a importância das relações entre corpo e mente, as quais podem ser estimuladas em decisões projetuais, valendo-se de processos criativos.

Para o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean William Fritz Piaget (1896-1980), a criatividade é intrínseca ao homem (Piaget, 2011[1970]). Por sua vez, Albrechts, Barbanente e Monno (2020, p.1) ressaltam a necessidade de mudanças óticas, conceituais, discursivas e prática no processo de planejamento. Como resultante da criação, a composição espacial compreende o arranjo dos sistemas de fixos e fluxos em uma sintaxe de estruturação do todo.

Assim, desenvolve funções, promove percepções e comunica significados, entre outros aspectos do espaço, na busca de delineamento de territórios e de conformação de lugares. Nessa conjuntura, pode-se recorrer à tríade [do arquiteto romano Marcus Vitruvius Pollio (~80a.C.-15a.C.)], formada pela *utilitas* – utilidade (função), pela *firmitas* – solidez (estrutura) e pela *venustas* – beleza (forma). Aos três pilares citados, pode ser associado o *decorum* (dignidade) (Hardt, 2020, p.3).

Cada caráter setorial é, então, sujeito a impressões sensoriais e cognitivas, expressas, geralmente, pela composição da iluminação pública e das espécies vegetais estruturantes para a região central (quadro 3) e vias (quadro 4). Assim como os demais elementos naturais, a vegetação, proposta em vários estratos (arbóreo, arbustivo e herbáceo) e nas diferentes estações do ano nos mencionados quadros, é uma das principais responsáveis pelo aspecto de ruralidade, peculiar à região, e pela característica de rusticidade, necessária à minimização de custos de implantação e manutenção (Hardt, 2020).

**Quadro 3 - Síntese de composição vegetal proposta para a região central e respectivo prognóstico propositivo.**

PROGNÓSTICO PROPOSITIVO		ESPÉCIES VEGETAIS ESTRUTURANTES													
		PRIMAVERA				VERÃO				OUTONO				INVERNO	
MEMÓRIA	PARCERIA	CONVÍVIO	ENCONTRO	SETOR	FUNÇÃO	PRIMAVERA	VERÃO	OUTONO	INVERNO	PRIMAVERA	VERÃO	OUTONO	INVERNO		
/	cooperativa (caráter tecnológico   cor fria)	parque (caráter natural e tecnológico   cor quente e fria)	praça (caráter natural   cor quente)	arbustivo	arbustivo										
Chorisia speciosa (paineira-branca) (grande porte   decídua)		Jacarandá mimosaefolia (jacarandá-mimoso) (grande porte   semidecídua)	Senna macranthera (cassia-aleluia) (meio porte   perene)	forração	forração										
variada	Senecio cineraria (cinerária)	Hibiscus rosa-sinensis (hibisco-amarelo)	Laritana camara (cambara)	outro estrato	outro estrato										
variada	Setcreasea purpurea (trapoeraba) e outras (nainal)	variada	Hemerocallis fulva (lírio-laranja)	arbustivo	arbustivo										
Chorisia speciosa (paineira-branca) (grande porte   decídua)		Koeleria paniculata (coelestina) (grande porte   perene)	Begonia semperflorens (begônia-cerosa) (floreira)	forração	forração										
variada	Senecio cineraria (cinerária)	Hydrangea macrophylla (hortênsia)	Senna macranthera (cassia-aleluia) (meio porte   perene)	outro estrato	outro estrato										
variada	Setcreasea purpurea (trapoeraba) e outras (nainal)	variada	Laritana camara (cambara)	arbustivo	arbustivo										
Chorisia speciosa (paineira-branca) (grande porte   decídua)		Chorisia speciosa (paineira-branca) (grande porte   decídua)	Hemerocallis fulva (lírio-laranja)	forração	forração										
variada	Senecio cineraria (cinerária)	Punica granatum (romãzeira)	Begonia semperflorens (begônia-cerosa) (floreira)	outro estrato	outro estrato										
variada	Setcreasea purpurea (trapoeraba) e outras (nainal)	variada	Senna macranthera (cassia-aleluia) (meio porte   perene)	arbustivo	arbustivo										
Chorisia speciosa (paineira-branca) (grande porte   decídua)		Handbanthus chrysotrichus (ipe-amarelo) (grande porte   decídua)	Laritana camara (cambara)	forração	forração										
variada	Senecio cineraria (cinerária)	Carmelia japonica (camélia-branca)	Hemerocallis fulva (lírio-laranja)	outro estrato	outro estrato										
variada	Setcreasea purpurea (trapoeraba) e outras (nainal)	variada	Begonia semperflorens (begônia-cerosa) (floreira)	arbustivo	arbustivo										
			Rhododendron indicum (azaleia-rosa)	forração	forração										
			Hemerocallis fulva (lírio-laranja)	outro estrato	outro estrato										
			Begonia semperflorens (begônia-cerosa) (floreira)	arbustivo	arbustivo										
			Senna macranthera (cassia-aleluia) (meio porte   perene)	forração	forração										
			Begonia semperflorens (begônia-cerosa) (floreira)	outro estrato	outro estrato										

Fonte: Elaboração própria a partir dos procedimentos metodológicos adotados. Nota: Cores correspondentes às tonalidades sazonais de floração ou folhagem de cada espécie vegetal indicada.

**Quadro 4 - Síntese de composição vegetal proposta para vias e respectivo prognóstico propositivo.**

PROGNÓSTICO PROPOSITIVO	ESPÉCIES VEGETAIS ESTRUTURANTES											
	PRIMAVERA			VERÃO			OUTONO			INVERNO		
SETOR	FUNÇÃO	COMUNIDADE	INTEGRAÇÃO	TROCA	PARTICIPAÇÃO							
	árvore	Via principal (caráter tecnológico   cor fria) = Jacaranda mimosaefolia (jacaranda-mimoso) (grande porte   semidecídua)	Via integradora (caráter natural e tecnológico   cor quente e fria) / Handroanthus roseo-alba (ipe-branco) (médio porte   decídua)	Via comercial (caráter natural e tecnológico   cor quente e fria) X Senna macranthera (cassia-aleuia) (médio porte   perene)	Via local (caráter natural e tecnológico   cor quente e fria) + Lagerstroemia indica (reseda-vermelho) (pequeno porte   decídua)							
	arbusto											
	forração	Evolvulus glomeratus (azulzinha)	variada	variada	variada							
	outro estrato	Setraesea purpurea (trapoeraba) e outras (floreira)	variada	variada	variada							
	árvore	Jacaranda mimosaefolia (jacaranda-mimoso) (grande porte   semidecídua)	Handroanthus chrysotricus (ipe-amarelo) (grande porte   decídua)	Senna macranthera (cassia-aleuia) (médio porte   perene)	Tibouchina mutabilis (manaca-da-serra) (pequeno porte   perene)							
	arbusto											
	forração	Evolvulus glomeratus (azulzinha)	variada	variada	variada							
	outro estrato	Setraesea purpurea (trapoeraba) e outras (floreira)	variada	variada	variada							
	árvore	Jacaranda mimosaefolia (jacaranda-mimoso) (grande porte   semidecídua)	Handroanthus avelanifolius (ipe-roxo) (médio porte   decídua)	Senna macranthera (cassia-aleuia) (médio porte   perene)	Tibouchina granulosa (quaresmeirã) (pequeno porte   perene)							
	arbusto											
	forração	Evolvulus glomeratus (azulzinha)	variada	variada	variada							
	outro estrato	Setraesea purpurea (trapoeraba) e outras (floreira)	variada	variada	variada							
	árvore	Jacaranda mimosaefolia (jacaranda-mimoso) (grande porte   semidecídua)	Handroanthus chrysotricus (ipe-amarelo) (grande porte   decídua)	Senna macranthera (cassia-aleuia) (médio porte   perene)	Acacia podalyrifolia (acacia-nimosa) (pequeno porte   perene)							
	arbusto											
	forração	Evolvulus glomeratus (azulzinha)	variada	variada	variada							
	outro estrato	Setraesea purpurea (trapoeraba) e outras (floreira)	variada	variada	variada							

Fonte: Elaboração própria a partir dos procedimentos metodológicos adotados. Nota: Cores correspondentes às tonalidades sazonais de floração ou folhagem de cada espécie vegetal indicada.

Tem-se, assim, a configuração da paisagem propriamente dita, conceituada por Hardt (2020) como arranjo dinâmico de componentes naturais e antrópicos, que em certo interstício temporal, dada delimitação espacial e determinado momento social, formam um conjunto estável ou desestabilizado. A autora ainda destaca que este complexo promove sensações físicas e percepções mentais.

Portanto, com a proposta idealizada para a Colônia Witmarsum, são proporcionadas condições para processos múltiplos de territorialização, estabelecendo o fenômeno da “lugarização”, com decorrente ampliação de possibilidades na geração de repertórios de significação, construção de espaços de inclusão e socialização de conjunturas transformadoras do ambiente urbanizado (Toolis, 2017). Em suma, a composição espacial

e paisagística pode gerar o que Tuan (2012[1974]) denomina de “topofilia”, propiciando experiências positivas em relação à paisagem e prevenindo condições adversas da “topofobia”.

Pretende-se, em suma, a ininterrupção de um ciclo de interação perceptual dos usuários com espaço, território, lugar e paisagem, pautado na memória patrimonial local. Esses relacionamentos suportam as reflexões conclusivas do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com alcance do objetivo de associar postulados teóricos a soluções projetuais, a proposta de intervenção analisada viabiliza amplo conjunto de alinhamentos consensuais – pela aproximação de posicionamentos – e de debates dialéticos – pela discussão de distanciamentos – da teoria com a prática. Essas perspectivas reflexivas são respaldadas pelas características perceptuais do indivíduo e da coletividade, suportadas por memórias patrimoniais.

Pode-se refletir, também, que a idealização projetual é geralmente concretizada a partir das próprias percepções de planejadores e projetistas. Entretanto, deve ser adequadamente acompanhada pelos atores sociais envolvidos, com incorporação tanto de suas opiniões diretas quanto de seus anseios individuais e coletivos.

Em parte, os fundamentos teóricos discutidos permitem a compreensão do potencial de transformação de espaços em territórios e, por conseguinte, destes em lugares, como resultantes da apropriação dos cenários projetados. A pluralidade de opções visa tanto à minimização de conflitos quanto à redução de privilégios, em paralelo à ampliação de possibilidades diagnosticadas neste estudo de feição ensaística.

Os resultados apontam, desse modo, para a aceitação da hipótese de que é possível a expansão de potenciais identitários de ambientes urbanizados a partir de fundamentos de teorias socioespaciais aplicados a projetos de estruturação físico-territorial. Igualmente, identificam determinadas bases teórico-patrimoniais para a produção de significados na configuração de locais propulsores de mudanças de espaços públicos urbanos em resposta à pergunta investigativa, como subsídios ao desenho urbano orientado pelo patrimônio cultural.

## REFERÊNCIAS

ALBRECHTS, Louis; BARBANENTE, Angela; MONNO, Valeria. **Practicing transformative planning: the territory-landscape plan as a catalyst for change**. City, Territory and Architecture, Berlin, GE; Sassari, IT: Springer, v.7, n.1, p.1-13, Jan. 2020. <https://doi.org/10.1186/s40410-019-0111-2>

ARRUDA, Beatriz Martins. **O fenômeno das ecovilas no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, Campinas, SP, BR, 2018. <http://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/xmlui/handle/123456789/16248>

CAHYANI, Yuyun Indah. **Service quality strategy with SWOT analysis to improve company**

**progress.** Siber Journal of Transportation and Logistics, Tangerang, ID: Siber Nusantara Research, v.1, n.4, p.144-150, Jan./Mar. 2024. <https://doi.org/10.38035/sjtl.v1i4>

CARUSO, Francisco; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. **O Espaço em Aristóteles: da bidimensionalidade do topos às seis diastases que definem os animais.** Anais de Filosofia Clássica, Rio de Janeiro, RJ, BR: Laboratório de Estudos Clássicos da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, v.12, n.24, p.18-33, Dez. 2018. <https://doi.org/10.47661/afcl.v12i24.22259>

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano.** 4.ed. São Paulo, SP, BR: Ática, 2003[1989]. ISBN 978-8508032600

CW – Cooperativa Witmarsum. **Histórico.** 2024. Disponível em: <http://www.witmarsum.coop.br>. Acesso em: 07 dez. 2024.

DUARTE, Fábio. **Crise das matrizes espaciais:** arquitetura, cidades, geopolítica, tecnocultura. São Paulo, SP, BR: Perspectiva; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, 2002. ISBN 978-8527303071

FF – Faculdade Fidelis. **Conheça mais sobre a história dos menonitas.** 2024. Disponível em: <https://portal.fidelis.edu.br/a-fidelis/historia-menonita/>. Acesso em: 07 dez. 2024.

GOOGLE EARTH. **Imagens aéreas:** Colônia de Witmarsum Paraná. 2024.

GOTTDIENER, Mark; BUDD, Leslie; LEHTOVOURI, Panu. Key concepts in urban studies. 2.ed. London, UK; Thousand Oaks, CA, US; New Delhi, IN: SAGE 2016[2005]. ISBN 9781849201995

GUIMARÃES, Gilson Burigo. **Proposta de sítio geológico ou paleobiológico do Brasil a ser preservado como Patrimônio Natural da Humanidade:** Estrias Glaciais de Witmarsum, PR. 2007. Disponível em: [http://sigep.cprm.gov.br/propostas/Estrias\\_Glaciais\\_de\\_Witmarsum\\_PR.htm](http://sigep.cprm.gov.br/propostas/Estrias_Glaciais_de_Witmarsum_PR.htm). Acesso em: 07 dez. 2024.

HARDT, Letícia Peret Antunes. **Composição paisagística:** elementos naturais e construídos. Curitiba, PR, BR: Contentus, 2020. ISBN 978-6557453629

HARDT, Letícia Peret Antunes; HARDT, Carlos; HARDT, Marlos. **De postulados conceituais a ensaio projetual: contribuições teóricas à educação e subsídios práticos ao desenvolvimento.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, Castelo de Paiva, PT: Europub, v.15, n.11, p.14843-14855, Nov. 2023. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n11-101>

HOLM, Carla Caroline. **Desenvolvimento comunitário por meio da prática do turismo étnico:** experiências em Colônia Witmarsum, Palmeira – PR. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Comunitário) – Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Irati, PR, BR, 2015. <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/tede/204>

HOLM, Carla Caroline; CARDOZO, Poliana Fabíula; FERNANDES, Diogo Lüders; SOARES, Joelcio Gonçalves. **Planejamento participativo do turismo e seus desafios: a aplicação dos princípios de Elinor Ostrom na Colônia Witmarsum – PR, Brasil.** Revista Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade, Caxias do Sul, RS, BR: Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul – UCS, v.9, n.3, p.457-471, Jul./Set. 2017. <https://doi.org/10.18226/21789061.v9i3p457>

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico.** 2022. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 07 dez. 2024.

JAMES-WILLIAMSON, Sherene, A.; DOLPHY, Jorjan E.; PARKER, Stephanie Y. *Absence heritage: A critical analysis for awareness, preservation and resilience*. International Journal of Geoheritage and Parks, Beijing, CN: Beijing Normal University – BNU, v.12, n.1, p.1-9, Mar. 2024. <https://doi.org/10.1016/j.ijgeop.2023.12.001>

LEFÈBVRE, Henry. *La production de l'espace*. 4.ed. Paris, FR: Economica, 2000[1974]. ISBN 978-2717839548

MOREIRA, Paulo Odair; DALLABRIDA, Valdir Roque; MARCHESAN, Jairo. **Processos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização (TDR): um estudo sobre a realidade socioeconômica no Planalto Norte Catarinense**. Revista Desenvolvimento Regional em Debate, Canoinhas, SC, BR: Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade do Contestado – UC), v.6, n.2, p.88-103, Jul. 2014. <https://doi.org/10.24302/drd.v6i2.1210>

PIAGET, Jean. **The principles of genetic epistemology**. *Translated by Wolfe Mays*. ed.repr. London, UK; New York, NY, US: Routledge, 2011. (Título original: *L'Épistemologie génétique*. Paris, FR: Presses Universitaires de France, 1970) ISBN 978-0710072962

RODRIGUES, Luiza Silva; ROBLE, Odilon José. **Educação dos sentidos na contemporaneidade e suas implicações pedagógicas**. Revista Pro-Posições, Campinas, SP, BR: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, v.26, n.3, p.205-224, Set./Dez. 2015. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507810>

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 5.ed. São Paulo, SP, BR: Editora da Universidade de São Paulo – EdUSP. 2022[1996]. ISBN 978-6557850572

SEAMON, David. **Lugarização vivida e a localidade do ser: um retorno à geografia humanística?** Tradução de Letícia Carolina Teixeira Pádua. Revista NUFEN – Phenomenology and Interdisciplinarity [online], Belém, PA, BR: Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas da Universidade Federal do Pará – UFPA, v.9, n.2, p.147-168, Jan. 2017. <https://www.researchgate.net/publication/322579353>

SECSC – Secretaria de Estado da Comunicação Social e da Cultura do Paraná. **Sítio Geológico – Estrias Glaciais de Witmarsum**. 2024. Disponível em: <http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/modules/conteudo/>. Acesso em: 07 dez. 2024.

SOUZA, Paulo César de. **As palavras de Freud – o vocabulário freudiano e suas versões**. São Paulo, SP, BR: Companhia das Letras, 2010. ISBN 978-8535916119

THOMAS, Derek. *Placemaking: an urban design methodology*. Nijmegen, NL: Routledge, 2016. ISBN 978-0815381976

TOOLIS, Erin E. **Theorizing critical placemaking as a tool for reclaiming public space**. American Journal of Community Psychology, Washington, DC, US: American Psychological Association – APA, v.59, n.1-2, p.184-199, Feb. 2017. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12118>

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina, PR, BR: Editora da Universidade Estadual de Londrina

– EDUEL, 2012. (Título original: *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, 1974) ISBN 978-8572166270

VESENTINI, José William. **Controvérsias geográficas: epistemologia e política**. Confins – Revista Franco-Brasileira de Geografia, São Paulo, SP, BR: Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo – USP; Paris, FR: Institut des Hautes Études de l'Amérique Latine – IHEAL), v.2, s.p, 2008. <https://doi.org/10.4000/confins.1162>

# História, Memória e Patrimônio Cultural na Perspectiva de Pierre Bourdieu: Reflexões sobre o Planejamento Urbano

## *History, Memory, and Cultural Heritage from Pierre Bourdieu's Perspective: Reflections on Urban Planning*

**Tatiane Rodrigues Borges Martinelli dos Santos**

*Arquiteta e Urbanista. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle*

**Ingridi Vargas Bortolaso**

*Doutora em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais da Universidade La Salle*

### RESUMO

O texto aborda as reflexões teóricas de Pierre Bourdieu sobre memória coletiva, poder simbólico e patrimônio cultural como ferramentas críticas para a análise da relação entre memória, espaço urbano e relações de poder. Argumenta-se que a memória coletiva, sendo uma construção social, resulta de disputas no campo social, onde grupos dominantes impõem suas narrativas como legítimas, marginalizando ou silenciando memórias alternativas. No ambiente urbano, essa dinâmica manifesta-se na valorização seletiva do patrimônio cultural, que tende a privilegiar memórias ligadas às elites, em detrimento das histórias de grupos marginalizados. Exemplos incluem monumentos, projetos de revitalização urbana e a nomeação de ruas, que reproduzem hierarquias simbólicas e aprofundam as desigualdades sociais. Além disso, o patrimônio cultural é utilizado como instrumento de poder para legitimar interesses políticos e econômicos. Esse emprego estratégico muitas vezes culmina em fenômenos como a gentrificação e a remoção de comunidades em situação de vulnerabilidade, revelando como as diretrizes para o tombamento e a conservação são influenciadas por narrativas dominantes que ignoram a diversidade cultural e histórica das metrópoles. A partir de estudos de caso, o texto demonstra como o planejamento urbano instrumentaliza a memória coletiva para reforçar hierarquias sociais. Em resposta a esse cenário, propõe-se um planejamento urbano mais inclusivo, que reconheça a memória como um campo de disputa e promova a valorização de narrativas historicamen-



te marginalizadas, buscando a justiça simbólica no espaço público. Inspirado pela perspectiva crítica de Bourdieu, o artigo defende uma abordagem democrática no uso do patrimônio cultural, de modo a integrar múltiplas memórias e histórias. O objetivo é a construção de cidades que respeitem a diversidade cultural, promovam a inclusão social e, conseqüentemente, assegurem um espaço público mais justo e representativo.

**Palavras-chave:** memória coletiva; poder simbólico; patrimônio cultural; planejamento urbano; inclusão social.

## ABSTRACT

This text delves into Pierre Bourdieu's theoretical reflections on collective memory, symbolic power, and cultural heritage as critical tools for analyzing the relationship between memory, urban space, and power relations. It argues that collective memory, as a social construct, results from disputes in the social field, where dominant groups impose their narratives as legitimate, marginalizing or silencing alternative memories. In the urban environment, this dynamic is manifested in the selective valorization of cultural heritage, which tends to favor memories associated with elites, to the detriment of the stories of marginalized groups. Examples include monuments, urban revitalization projects, and the naming of streets, which reproduce symbolic hierarchies and deepen social inequalities. Furthermore, cultural heritage is used as a tool of power to legitimize political and economic interests. This strategic use often culminates in phenomena such as gentrification and the removal of vulnerable communities, revealing how guidelines for heritage listing and conservation are influenced by dominant narratives that overlook the cultural and historical diversity of metropolises. Through case studies, the text demonstrates how urban planning instrumentalizes collective memory to reinforce social hierarchies. In response to this scenario, it proposes a more inclusive urban planning approach that recognizes memory as a field of dispute and promotes the valorization of historically marginalized narratives, seeking symbolic justice in public space. Inspired by Bourdieu's critical perspective, the article advocates for a democratic approach in the use of cultural heritage, in order to integrate multiple memories and histories. The goal is to build cities that respect cultural diversity, promote social inclusion, and, consequently, ensure a more just and representative public space.

**Keywords:** collective memory; symbolic power; cultural heritage; urban planning; social inclusion.

## INTRODUÇÃO

Pierre Bourdieu, um dos mais destacados sociólogos franceses, dedicou-se a investigar as interações entre as estruturas sociais e as práticas culturais, fornecendo uma base teórica rica para diversos campos de estudo. Seus conceitos fundamentais<sup>1</sup>, como habitus, campo e poder simbólico, constituem ferramentas analíticas cruciais para

<sup>1</sup> Os conceitos fundamentais habitus, campo e poder simbólico não estão conceituados no decorrer do texto, mas são utilizados em suas formas analíticas. Habitus na compreensão para explicar como práticas culturais, memória coletiva e patrimônio urbano estão sobrepostos nas estruturas sociais e nos processos históricos das cidades; campo como um conceito central em sua teoria sociológica. Trata-se de um espaço social estruturado, composto por relações objetivas entre posições ocupadas por agentes que compartilham interesses comuns em determinado domínio e poder simbólico e a capacidade de impor significados e definições de realidade aceitas como legítimas por um grupo ou sociedade.

compreender os processos pelos quais memória e história são negociadas nas sociedades contemporâneas. No contexto das dinâmicas urbanas, tais conceitos permitem examinar criticamente a apropriação e a transformação do patrimônio cultural<sup>2</sup> em face das demandas impostas pela modernização e pela globalização. Nesse cenário, os desafios enfrentados pelo planejamento urbano revelam a necessidade de equilibrar a preservação histórica com o crescimento sustentável, ressaltando a importância de uma abordagem reflexiva sobre a representação e a utilização das memórias coletivas e dos significados simbólicos na construção do espaço urbano.

A memória e o patrimônio cultural ocupam posições centrais na formação de identidades coletivas e na validação de narrativas históricas. Todavia, esses elementos estão profundamente atravessados por relações de poder, já que a memória coletiva é sempre um campo de disputa, moldado por agentes e instituições que exercem o poder simbólico, conforme delineado por Pierre Bourdieu.

No âmbito do planejamento urbano, essas dinâmicas tornam-se particularmente visíveis na maneira como os espaços públicos são configurados para privilegiar determinadas narrativas históricas, muitas vezes em detrimento de memórias e práticas culturais alternativas, que acabam sendo marginalizadas ou silenciadas. Este artigo explora como as reflexões de Bourdieu sobre o poder simbólico, o capital cultural e o campo social oferecem ferramentas para analisar a construção da memória coletiva e sua relação com o patrimônio cultural. Além disso, analisa como essas dinâmicas afetam a gestão do espaço urbano, propondo alternativas para um planejamento mais inclusivo.

## MEMÓRIA COLETIVA E O CAMPO SOCIAL

A memória coletiva, conforme concebida por Maurice Halbwachs (2006) e aprofundada por Pierre Bourdieu, é intrinsecamente marcada pelas relações de poder que estruturam o campo social. Longe de ser neutra, ela reflete as posições ocupadas pelos diferentes grupos dentro desse campo. As classes dominantes, por meio do poder simbólico, moldam e institucionalizam suas narrativas históricas, apresentando-as como universais, enquanto silenciam ou relegam ao esquecimento memórias alternativas: “o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 14).

Nos contextos urbanos, essa dinâmica se manifesta evidentemente na configuração dos monumentos, edifícios e espaços públicos, que frequentemente exaltam feitos históricos associados às elites políticas e econômicas. Esses elementos não apenas preservam fragmentos do passado, mas também desempenham um papel ativo na legitimação da ordem social vigente, reforçando desigualdades culturais e econômicas ao consolidar hierarquias simbólicas no espaço urbano.

---

<sup>2</sup> Ativos que retratam o caráter e a memória de uma comunidade, fornecendo compreensão do passado, auxiliando no enfrentamento do presente e na orientação para o futuro. Não diz respeito somente aos monumentos, mas também às concepções mais amplas como a paisagem histórica urbana e percepções intangíveis como patrimônio imaterial ou digital (Palmeiras, 2021).

Em cidades pós-coloniais<sup>3</sup> como Salvador ou Rio de Janeiro, as memórias das elites coloniais são frequentemente preservadas em espaços centrais, enquanto as histórias das comunidades negras e indígenas permanecem marginalizadas. Ao analisar esses casos, o conceito de poder simbólico revela como a memória é usada para manter estruturas de poder.

Para Pierre Bourdieu, é um espaço de disputas, moldado por relações de poder simbólico que determinam quais eventos e narrativas são legitimados como parte da história oficial. O poder simbólico é a capacidade de impor sentidos e definições aceitos como legítimos sem questionamento, devido à força das estruturas sociais e culturais que os sustentam. Esse processo não é neutro: reflete as posições dominantes no campo social, reforçando hierarquias existentes.

No contexto do patrimônio cultural, o poder simbólico desempenha um papel central ao determinar quais memórias são selecionadas e institucionalizadas como representações oficiais do passado, enquanto outras são excluídas. Isso não apenas define o que deve ser lembrado, mas também o que deve ser esquecido, silenciado ou marginalizado. Esse processo de seleção não é neutro, mas profundamente influenciado pelas relações de poder que permeiam a sociedade.

De acordo com Halbwachs (2003, p. 34), “não existe memória que seja individual, no sentido estrito do termo, ao ser sempre construída no interior de um grupo e sustentada pelas interações sociais”. Segundo ele, a construção da memória coletiva ocorre no campo social, onde agentes e instituições competem por diferentes formas de capital (econômico, cultural, social e simbólico). Nesse campo, os agentes dominantes têm maior capacidade de moldar a memória coletiva, utilizando o poder simbólico para criar narrativas históricas que reforcem sua legitimidade.

Monumentos públicos e nomes de ruas são ferramentas simbólicas frequentemente utilizadas para institucionalizar memórias hegemônicas. Por exemplo, no Brasil, muitas cidades ainda possuem ruas nomeadas em homenagem a figuras controversas, como líderes do período escravocrata ou da ditadura militar. Esses elementos não apenas recordam o passado, mas também reproduzem e reforçam estruturas de poder no presente.

O poder simbólico na construção da memória coletiva está profundamente ligado à ideia de legitimação. Narrativas históricas e patrimônios culturais são usados para validar projetos políticos, econômicos e sociais, consolidando um imaginário coletivo que parece “natural” ou “inevitável”.

Bourdieu introduz o conceito de violência simbólica para descrever como essas imposições de significado operam de maneira sutil e frequentemente invisível. No contexto da memória coletiva, isso significa que certas histórias são apresentadas como universais ou neutras, enquanto outras são sistematicamente excluídas.

A revitalização de áreas urbanas históricas utiliza frequentemente o patrimônio como um elemento de marketing, destacando memórias associadas à elite ou à cultura

<sup>3</sup> Artigo que discute o reconhecimento da herança cultural negra e as disputas em torno da memória coletiva no Rio de Janeiro. “Entre a herança e a presença: o patrimônio cultural de referência negra no Rio de Janeiro.” *Anais do Museu Paulista*, v. 28, 2020, pp. 1-23. (Ferreira, Luciana, 2020) e *Memórias de uma desilusão: Manuel Querino e as reformas urbanas de Salvador*. Recife: Revista Clio, 2010, que estuda as implicações das reformas urbanas em Salvador e a exclusão das histórias das comunidades negras. (Pereira, Rafael de Luna Freire).

dominante, enquanto desloca comunidades marginalizadas e apaga suas histórias locais. Esse processo reforça a legitimidade de narrativas hegemônicas e exclui vozes dissonantes.

O esquecimento também faz parte da construção da memória coletiva, segundo Bourdieu. Enquanto alguns elementos do passado são destacados, outros são deliberadamente ignorados ou relegados à invisibilidade. Esse esquecimento não é acidental, mas um ato estrutural, controlado pelos agentes dominantes no campo social.

No Brasil, a memória da escravidão é frequentemente representada superficialmente nos espaços urbanos. Embora existam iniciativas de preservação de espaços como quilombos e memoriais, esses esforços muitas vezes enfrentam resistência ou carecem de recursos significativos, refletindo o desequilíbrio no campocultural.

“O espaço urbano é uma arena central para a construção e disputa da memória coletiva” (Rossa, 2011, p.118). Os símbolos presentes na arquitetura, nos monumentos e na paisagem urbana não apenas recordam o passado, mas também moldam a identidade das populações que habitam esses espaços.

O planejamento urbano frequentemente reflete e reforça essas disputas. Ao decidir quais memórias serão integradas ou excluídas do espaço público, o planejamento urbano torna-se uma ferramenta de imposição simbólica. Ainda nesse contexto, é essencial compreender o papel do poder simbólico na construção da memória coletiva para criar espaços mais inclusivos e representativos. Isso exige reconhecer que a memória coletiva é uma construção social, influenciada por relações de poder, incluir diferentes vozes e perspectivas na gestão do patrimônio cultural e valorizar narrativas históricas, que foram marginalizadas ou excluídas, promovendo justiça simbólica no espaço urbano.

A memória coletiva, enquanto construção simbólica, está no centro das disputas pelo patrimônio e pelo espaço urbano. O pensamento de Bourdieu nos ajuda a questionar as escolhas que moldam o que é lembrado ou esquecido, promovendo um planejamento urbano mais crítico e democrático. Portanto, compreender a memória coletiva como uma construção social e simbólica é essencial para analisar e transformar as dinâmicas de poder que moldam o espaço urbano. A abordagem bourdieusiana permite não apenas identificar as exclusões e imposições presentes no processo de construção da memória, mas também promover ações mais inclusivas e democráticas, que reconheçam e valorizem a pluralidade de histórias que compõem a cidade.

## **PATRIMÔNIO CULTURAL COMO DISPOSITIVO DE PODER**

O patrimônio cultural não é apenas um reflexo do passado, mas também um instrumento político e simbólico utilizado para moldar identidades, legitimar poderes e controlar narrativas históricas. Pierre Bourdieu contribui para essa análise ao enfatizar como o poder simbólico atua na definição do que é considerado patrimônio legítimo, quem o controla e como ele é representado no espaço público. O patrimônio cultural não é um dado fixo ou natural; é uma construção social e histórica. Ele resulta de processos seletivos que definem quais elementos do passado devem ser preservados e celebrados, e quais podem ser ignorados ou descartados. Esses processos são orientados por disputas no campo cultural, onde agentes e instituições com maior capital simbólico exercem sua influência.

O tombamento de igrejas e palácios históricos reflete uma valorização de estilos arquitetônicos e narrativas associadas a elites, enquanto espaços comunitários ou patrimônios de culturas marginalizadas, como terreiros de candomblé ou favelas históricas, frequentemente enfrentam negligência ou resistência em sua preservação (Silva, 2020). “O gosto classifica, e classifica o classificante. Socialmente condicionado, ele funciona como um marcador de diferenças, inscrevendo hierarquias e distinções no espaço simbólico” (Bourdieu, 2007, p. 56).

Bourdieu define o poder simbólico como a capacidade de impor uma visão do mundo aceita como legítima. No caso do patrimônio cultural, isso significa que certos grupos detêm o poder de decidir quais elementos culturais são considerados valiosos e dignos de preservação. Esse poder está relacionado às estruturas de capital cultural e econômico e reflete as dinâmicas de desigualdade social.

O poder simbólico no patrimônio cultural é dimensionado pela definição do valor histórico, onde o que é considerado “histórico” ou “culturalmente significativo” é muitas vezes determinado por critérios técnicos que mascaram interesses políticos e sociais, pela instrumentalização política onde o governo e elites utilizam o patrimônio para construir narrativas nacionais, reforçar identidades e consolidar o poder e pela exclusão simbólica, onde narrativas alternativas ou subalternas são frequentemente silenciadas ou marginalizadas no processo de institucionalização do patrimônio.

O patrimônio cultural frequentemente atua como uma ferramenta estratégica para legitimar poderes políticos, econômicos e sociais. Ele é utilizado para criar uma continuidade histórica que associa o presente a um passado glorificado ou para justificar intervenções urbanas alinhadas a interesses dominantes. Projetos de revitalização urbana, como o Porto Maravilha no Rio de Janeiro, ilustram como o discurso de preservação do patrimônio pode ser instrumentalizado para atrair investimentos, fomentar o turismo e reforçar o capital simbólico de determinadas áreas.

Contudo, essas iniciativas frequentemente resultam em processos de gentrificação<sup>4</sup> e no deslocamento de comunidades locais, evidenciando como o patrimônio pode ser manipulado em prol de interesses econômicos e políticos, muitas vezes à custa de populações vulneráveis. Nesse contexto, o patrimônio cultural opera como um dispositivo de poder, refletindo e reproduzindo as dinâmicas de controle simbólico e político que moldam tanto a memória coletiva quanto o espaço urbano.

A perspectiva bourdieusiana oferece uma análise crítica dessas práticas, revelando como elas perpetuam desigualdades sociais e econômicas. Ao mesmo tempo, sua abordagem proporciona ferramentas teóricas para questionar e transformar esses processos, promovendo uma reflexão mais profunda sobre as relações entre memória, poder e espaço. No planejamento urbano, adotar essa perspectiva é fundamental para desenvolver intervenções mais inclusivas, capazes de incorporar as múltiplas narrativas que compõem a complexidade das cidades contemporâneas.

<sup>4</sup> Gentrificação pode ser definida como a expulsão da população que tradicionalmente ocupa um setor do espaço urbano. Sua ocorrência se dá majoritariamente pela supervalorização das áreas decorrentes da intensa transformação do tecido urbano (Olbertz, 2011).

## DISPUTA PELO LEGÍTIMO E PLANEJAMENTO URBANO

A memória coletiva, como proposta por Pierre Bourdieu, é um campo de disputa em que diferentes agentes sociais competem pela legitimação de suas narrativas históricas e culturais. Essa disputa reflete as relações de poder no campo social, onde grupos dominantes utilizam o poder simbólico para estabelecer quais memórias são “legítimas” e dignas de serem preservadas como patrimônio cultural. “A memória não é apenas uma evocação do passado, mas um ato de construção social que reflete os valores e as dinâmicas culturais de uma sociedade” (Candau, 2011, p. 47).

A legitimidade da memória, nesse sentido, não é intrínseca, mas construída por meio de processos sociais e culturais profundamente enraizados nas estruturas de poder. Esses processos envolvem a exclusão de memórias alternativas e a imposição de narrativas que reforçam as posições dominantes no campo cultural e político.

A memória coletiva é uma construção ativa que passa por processos de seleção, priorização e institucionalização. Na prática, isso significa que as decisões sobre o que lembrar ou esquecer são orientadas por interesses específicos no campo social.

Os Agentes e Instituições como governos, academias, meios de comunicação e instituições culturais, como museus e órgãos de preservação, desempenham um papel crucial na validação das memórias que se tornam oficiais. Como exemplo, temos o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) no Brasil, que decide quais elementos culturais e históricos são tombados como patrimônio, orientando a narrativa oficial sobre o passado.

Os Critérios de Legitimidade para a validação da memória frequentemente refletem valores das classes dominantes, como estéticas europeias, narrativas de poder político ou símbolos associados à nação. A afirmação é amplamente discutida e destaca como as elites sociais influenciam a seleção e a preservação de memórias que reforçam suas próprias narrativas e estéticas, muitas vezes em detrimento das histórias e culturas de grupos marginalizados (Oliveira, 2019).

Por outro lado, práticas culturais e memórias, de grupos marginalizados são frequentemente ignoradas ou desvalorizadas. A marginalização de manifestações culturais afro-brasileiras, como os terreiros de candomblé, em contraste com a valorização de igrejas coloniais, é um exemplo dessa desvalorização. Le Goff reforça essa segregação: “A memória coletiva é seletiva e interessada, organizada conforme as necessidades do presente e as projeções do futuro” (Le Goff, 1990, p. 476). A disputa pelo legítimo na memória coletiva não se limita ao que é lembrado, mas também envolve o que é deliberadamente esquecido. O esquecimento estrutural, segundo Bourdieu, é uma forma de violência simbólica em que certas memórias são apagadas ou relegadas ao silêncio, tornando-se invisíveis nas narrativas oficiais.

Em muitas cidades brasileiras, a história de comunidades negras e indígenas é apagada de narrativas urbanas, enquanto monumentos e espaços celebram figuras históricas relacionadas ao colonialismo ou à escravidão. Esse apagamento não é acidental, mas um reflexo do poder simbólico que sustenta estruturas de desigualdade.

“As cidades conseguem proporcionar algo para todos, apenas porque, e somente quando, são criadas por todos” (Jacobs, 2011, p. 243). Essa citação enfatiza a importância da participação coletiva na construção e no planejamento das cidades, oferecendo uma crítica direta aos modelos urbanos que ignoram as necessidades e as vozes das comunidades locais.

No campo do planejamento urbano, a memória é frequentemente instrumentalizada como estratégia de legitimação de intervenções que beneficiam grupos dominantes. Narrativas hegemônicas sobre o patrimônio cultural são usadas para justificar projetos que promovem interesses econômicos e políticos, frequentemente à custa de populações locais.

No projeto de revitalização do Pelourinho, em Salvador, a memória oficial privilegia a estética colonial e o turismo, enquanto as comunidades negras que historicamente ocuparam o espaço enfrentaram deslocamento e marginalização. A narrativa dominante apresenta a revitalização como um “resgate cultural”, mas essa memória “legítima” mascara as dinâmicas de exclusão social.

Lerner reforça a ideia de que as cidades podem ser instrumentos de transformação social e cultural quando o planejamento urbano consegue integrar as múltiplas memórias que compõem sua identidade e destaca a importância de resgatar a essência dos espaços urbanos, promovendo inclusão, pluralidade e o diálogo entre o passado e o presente: “A cidade não é um problema, é a solução. Se conseguirmos resgatar sua essência e suas múltiplas memórias, criaremos espaços de convivência que respeitem a diversidade e o bem-estar coletivo” (Lerner, 2014, p. 89). A memória, como campo de disputa pelo legítimo, revela as dinâmicas de poder que moldam o patrimônio cultural e o espaço urbano. O pensamento de Bourdieu ilumina os processos pelos quais essas memórias são institucionalizadas, silenciadas ou contestadas, oferecendo ferramentas críticas para um planejamento urbano mais inclusivo e democrático.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da memória coletiva e do patrimônio cultural a partir das lentes de Pierre Bourdieu revela como esses elementos são profundamente moldados por relações de poder. No campo social, as classes dominantes utilizam o poder simbólico para consolidar narrativas que legitimam suas posições, enquanto marginalizam ou silenciam memórias alternativas. Esses processos de seleção e exclusão tornam-se evidentes no planejamento urbano, onde a memória é instrumentalizada para reforçar hierarquias sociais, políticas e econômicas.

O espaço urbano, enquanto um território repleto de significados, desempenha um papel crucial nas disputas pela legitimidade, determinando quais memórias são valorizadas e mantidas, e quais são deixadas de lado ou marginalizadas. Essas ações evidenciam a complexidade de se utilizar o patrimônio cultural como uma ferramenta para legitimar projetos políticos e econômicos, frequentemente disfarçadas por discursos relacionados à preservação e ao desenvolvimento.

Para promover um planejamento urbano mais inclusivo, é fundamental adotar abordagens que reconheçam a pluralidade das memórias e desafiem as estruturas de poder que sustentam o patrimônio cultural. Isso exige uma crítica ativa às práticas de preservação e uma abertura para a participação de comunidades historicamente marginalizadas no processo decisório.

Contudo, o pensamento de Bourdieu também oferece ferramentas críticas para questionar e transformar essas práticas. Reconhecer o poder simbólico que permeia as decisões sobre memória e patrimônio permite uma abordagem mais inclusiva e democrática no planejamento urbano. Isso implica dar voz a narrativas subalternas, valorizar a pluralidade de memórias e promover justiça simbólica no espaço público. Somente com a inclusão ativa das comunidades locais e a valorização de suas histórias será possível construir cidades que respeitem e representem a diversidade de experiências culturais e históricas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019. CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. FERREIRA, Luciana. "Entre a herança e a presença: o patrimônio cultural de referência negra no Rio de Janeiro." **Anais do Museu Paulista**, v. 28, 2020, pp. 1-23. JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990. LERNER, Jaime. **Acupuntura urbana**. Rio de Janeiro: Record, 2014.

OLBERTZ, Karlin. **Operação Urbana Consorciada**. Dissertação de Mestrado (Direito) - Universidade de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Direito do Estado, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, p. 149. 2011.

OLIVEIRA, Janderson Carneiro de; BERTONI, Luci Mara. **Memória coletiva e teoria das representações sociais: confluências teórico-conceituais**. Gerais, Rev. Interinst. Psicol., Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 244-262, dez. 2019. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-82202019000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202019000200005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 21 nov. 2024.

PALMEIRAS, Jênifer de Brum. **Patrimônio Inteligente: um estudo de caso sobre a preservação histórica no contexto das smart cities**. Sillogés, 4, n. 2, jul./dez. 2021., p.576-598.

PEREIRA, Rafael de Luna Freire. **Memórias de uma desilusão: Manuel Querino e as reformas urbanas de Salvador**. Recife: Revista Clio, 2010.

ROSSA, Walter. **Fomos condenados à cidade: uma década de estudos sobre património urbanístico**. Coimbra: **Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2011.

SILVA, Gilda Conceição. **Direito à terra, conflito e análise de processos documentais de tombamento de terreiros de candomblé pelo IPAC**. 146 f. il. Dissertação. (Mestrado em

Antropologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RIO DE JANEIRO, Prefeitura Municipal de. CCPAR. **Porto Maravilha – Operação Urbana –** Disponível em: <portomaravilha\_operaçãourbana> - Acesso em 15/11/2024.

## Psicologia do Turismo: Compreendendo e Transformando Experiências no Brasil

### *Tourism Psychology: Understanding and Transforming Experiences in Brazil*

**Kelbia Fonseca Loureiro**

*Mestranda em Gestão e Consultoria em turismo, pela Universidade Europeia do Atlântico, Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário de Educação Superior de Brasília- IESB, Graduada em Administração, pela Instituição União Pioneira de Integração Social – Faculdades Integradas UPIS, Pós-graduada em Gestão Estratégica de Recursos Humanos Sob O Olhar da Psicologia, pela Faculdade UNYLEYA, Pós-graduada em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Faculdade UNIMED, Pós-graduada em Gestão de Turismo e Hospitalidade pela Faculdade FACUMINAS*

#### RESUMO

Este estudo analisa como conceitos da psicologia do turismo, como a hierarquia de necessidades de Maslow (1943), o modelo de experiência turística de Pearce (2005) e a psicologia positiva de Seligman (2002), são aplicados ao turismo brasileiro. Destinos como Rio de Janeiro, Lençóis Maranhenses, Chapada Diamantina e Amazônia são discutidos, evidenciando as motivações emocionais, sociais e comportamentais que moldam as experiências dos turistas. O papel estratégico da Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo e de seus parceiros na promoção do turismo sustentável é destacado, com iniciativas voltadas à valorização da biodiversidade, à integração das comunidades locais e à divulgação de destinos brasileiros em mercados globais. O estudo apresenta implicações práticas para o desenvolvimento de produtos turísticos personalizados, marketing segmentado e sustentabilidade, além de propor pesquisas futuras sobre o impacto do turismo sustentável e as tecnologias emergentes. A psicologia do turismo é apresentada como uma ferramenta essencial para alinhar expectativas e criar experiências transformadoras, consolidando o Brasil como um destino global de referência.

**Palavras-chave:** Brasil; psicologia do turismo; turismo sustentável; bem-estar.



## ABSTRACT

This study examines how concepts from tourism psychology, such as Maslow's hierarchy of needs (1943), Pearce's model of tourist experience (2005), and Seligman's positive psychology (2002), are applied to Brazilian tourism. Destinations like Rio de Janeiro, Lençóis Maranhenses, Chapada Diamantina, and the Amazon are discussed, highlighting the emotional, social, and behavioral motivations that shape tourists' experiences. The strategic role of the Brazilian Agency for International Tourism Promotion and its partners in promoting sustainable tourism is emphasized, with initiatives aimed at valuing biodiversity, integrating local communities, and promoting Brazilian destinations in global markets. The study presents practical implications for the development of customized tourism products, segmented marketing, and sustainability, in addition to proposing future research on the impact of sustainable tourism and emerging technologies. Tourism psychology is presented as an essential tool for aligning expectations and creating transformative experiences, consolidating Brazil as a global reference destination.

**Keywords:** Brazil; tourism psychology; sustainable tourism; well-being.

## INTRODUÇÃO

A psicologia do turismo é uma área interdisciplinar que explora as motivações, emoções e comportamentos dos turistas, com o objetivo de entender como os destinos podem atender às suas necessidades e promover experiências memoráveis. O Brasil, com sua diversidade cultural e natural, é um campo fértil para aplicar esses conceitos. Este estudo investiga como teorias psicológicas, como a hierarquia de necessidades de Maslow (1943) e o modelo de experiência turística de Pearce (2005), podem ser aplicadas ao turismo brasileiro, com destaque para o papel estratégico da EMBRATUR na promoção de destinos nacionais e no fortalecimento da imagem do Brasil como referência global em turismo sustentável.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### Hierarquia de Necessidades de Maslow (1943)

A teoria de Maslow propõe que as necessidades humanas são organizadas em cinco níveis hierárquicos, aplicáveis ao turismo:

**Fisiológicas:** Necessidades básicas, como alimentação e hospedagem, são essenciais para garantir conforto.

**Segurança:** A percepção de segurança influencia diretamente as escolhas de destino dos turistas.

**Pertencimento:** A interação social e o senso de comunidade são fundamentais para criar conexões emocionais.

**Estima:** Experiências que reforçam o status social e o reconhecimento do turista.

**Autorrealização:** Momentos de introspecção e transformação pessoal que conectam o indivíduo a algo maior.

### Modelo da Experiência Turística de Pearce (2005)

Pearce sugere que os turistas buscam experiências que evoluem ao longo do tempo, com base em suas necessidades emocionais e desejos de crescimento pessoal.

Exemplo: O turismo contemplativo, como nos Lençóis Maranhenses e na Amazônia, permite uma experiência alinhada a emoções positivas e transformação individual.

### Psicologia Positiva de Seligman (2002)

Seligman destaca o papel das emoções positivas, engajamento e significado para o bem-estar humano. No turismo, essas dimensões são essenciais para criar experiências satisfatórias e memoráveis.

Exemplo: A conexão emocional que os turistas sentem ao vivenciar a biodiversidade e a imensidão da floresta amazônica.

## APLICAÇÃO AO TURISMO BRASILEIRO

### Necessidades Básicas e Segurança

**Exemplo prático:** Salvador, com sua infraestrutura hoteleira e gastronômica, e Florianópolis, reconhecida pela organização e segurança, atendem às necessidades fisiológicas e de proteção dos turistas.

**Impacto psicológico:** Garantir conforto e segurança cria um ambiente de confiança, essencial para a experiência positiva.

### Interação Social e Pertencimento

**Exemplo prático:** O Carnaval de Salvador e o Festival de Parintins promovem uma experiência coletiva que fortalece o senso de comunidade.

**Impacto psicológico:** Esses eventos geram memórias positivas e vínculos emocionais duradouros.

### Transformação, Autorrealização e Sustentabilidade

**Exemplo prático:** Destinos como a Chapada Diamantina, Lençóis Maranhenses e Amazônia oferecem oportunidades de autorreflexão e conexão com a natureza.

**Impacto psicológico:** Essas experiências incentivam o crescimento pessoal e promovem emoções como gratidão e satisfação.

## O Papel da EMBRATUR

A Embratur desempenha um papel estratégico na promoção da imagem do Brasil no mercado internacional, posicionando-o como um destino turístico competitivo e alinhado aos princípios do desenvolvimento sustentável. Sua atuação é guiada por uma visão que destaca a diversidade cultural e natural do país, oferecendo experiências autênticas e sustentáveis. Sustentada por valores como sustentabilidade, autenticidade, diversidade, colaboração e inovação, a agência busca não apenas atrair turistas internacionais, mas também fomentar negócios, gerar divisas e contribuir para o fortalecimento econômico e social do Brasil.

## ANÁLISE DE CASO: DESTINOS TURÍSTICOS BRASILEIROS

### Rio de Janeiro

**Características:** O Rio combina cultura vibrante, como o Carnaval, com paisagens icônicas, como o Cristo Redentor e o Pão de Açúcar (Ministério do Turismo, 2024).

**Impacto psicológico:** Promove pertencimento e estima, reforçando a conexão emocional dos visitantes com a cidade.

**Exemplo:** O turismo comunitário em áreas como a Rocinha proporciona uma visão autêntica da cultura local.

### Lençóis Maranhenses

**Características:** As dunas e lagoas sazonais oferecem um ambiente único de contemplação.

**Impacto psicológico:** Proporciona relaxamento e redução do estresse, promovendo bem-estar e emoções positivas (Silva e Andrade, 2021).

### Brasília

**Características:** A arquitetura modernista de Oscar Niemeyer e o planejamento urbano de Lúcio Costa criam um destino cultural singular.

**Impacto psicológico:** A apreciação estética dos monumentos reforça o orgulho cultural e a conexão histórica dos turistas.

### Chapada Diamantina

**Características:** Trilhas desafiadoras e biodiversidade única são atrativos para ecoturistas.

**Impacto psicológico:** A superação de desafios físicos e o contato com a natureza incentivam a autorrealização e a introspecção.

## Amazônia

**Características:** A maior floresta tropical do mundo é um ícone de biodiversidade, com vastas opções de turismo ecológico. Programas como os oferecidos em reservas sustentáveis promovem a integração entre conservação ambiental e comunidades locais.

**Impacto psicológico:** A imensidão e a riqueza natural da Amazônia oferecem uma experiência de contemplação profunda, promovendo gratidão, admiração e conexão com o planeta.

**Sustentabilidade:** A EMBRATUR desempenha um papel crucial ao divulgar a Amazônia internacionalmente como um destino ecológico, promovendo práticas que integram turismo e conservação ambiental.

## IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

1. Desenvolvimento de produtos personalizados: Criação de pacotes específicos para perfis como ecoturistas e aventureiros, especialmente em destinos como a Amazônia.
2. Marketing segmentado: A EMBRATUR destaca experiências que promovem valores emocionais e culturais dos destinos brasileiros em feiras e eventos internacionais.
3. Sustentabilidade: Implementação de práticas ecológicas, como preservação da floresta amazônica, envolvendo comunidades locais para geração de renda e conservação ambiental.
4. Melhoria da experiência do turista: Integração de elementos culturais e naturais para enriquecer vivências e criar memórias duradouras.

## SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

1. Impacto do turismo sustentável na Amazônia: Estudos que explorem os efeitos do ecoturismo sobre a conservação ambiental e as comunidades locais.
2. Psicologia positiva aplicada ao turismo: Investigação sobre como experiências turísticas podem melhorar o bem-estar emocional dos visitantes.
3. Análise comparativa: Comparação de destinos brasileiros com outras nações em termos de sustentabilidade e gestão de impacto.
4. Tecnologia no turismo: Avaliação do papel de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, para personalizar experiências e aumentar a satisfação dos turistas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicologia do turismo é um campo essencial para entender as múltiplas dimensões que influenciam as escolhas e experiências dos turistas. No Brasil, a diversidade de destinos permite aplicar conceitos como a hierarquia de Maslow e a psicologia positiva, mostrando como elementos culturais e naturais podem ser integrados para atender diferentes perfis de viajantes.

Destinos como o Rio de Janeiro, Lençóis Maranhenses, Chapada Diamantina e Amazônia não apenas oferecem atrações turísticas, mas também criam espaços para conexão emocional, crescimento pessoal e memórias transformadoras. A Amazônia, em particular, destaca-se como um exemplo de turismo sustentável que equilibra conservação ambiental, desenvolvimento social e vivências únicas.

A EMBRATUR desempenha um papel estratégico ao promover o Brasil como um destino global, com foco em inovação, sustentabilidade e impacto positivo. O futuro do turismo no Brasil está em sua capacidade de integrar tecnologias emergentes e respeitar o meio ambiente e as comunidades locais, garantindo que as ofertas sejam memoráveis e responsáveis.

## REFERÊNCIAS

- MASLOW, A. H. **A theory of human motivation**. Psychological Review, 1943.
- PEARCE, P. L. **Tourist Behaviour: Themes and Conceptual Schemes**. Oxford: Pergamon, 2005
- SELIGMAN, M. E. P. **Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment**. New York: Free Press, 2002
- SILVA, J.; ANDRADE, R. **Turismo sustentável nos Lençóis Maranhenses**. Revista Brasileira de Turismo, 2021.
- SOUZA, M. *et al.* **Turismo comunitário no Brasil**. Caderno de Turismo Contemporâneo, 2021.
- MINISTÉRIO DO TURISMO. **Dados do Turismo no Brasil**. Brasília: Ministério do Turismo, 2024.
- EMBRATUR. **Relatório de Promoção Internacional do Turismo Brasileiro**. Brasília: Embratur, 2024.

## Organizadores

## Vinicius de Aguiar Caloti

Doutorando em História Social pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e em Ensino Religioso pela Faculdade do Vale do Cricaré (FVC). Possui Aperfeiçoamento em Patrimônio, Arqueologia e Educação (IFES), Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais (UFES), Licenciatura em Filosofia (UFES). Professor autista.

## Wanderlei Porto do Nascimento Aguiar

Professor Autista (Síndrome de Asperger). Possui graduação em Pedagogia - FIPAG (2004). Pós-Graduação em Gestão Educacional, Faculdade Claretiano Batatais São Paulo 2014. Pós-Graduação em Ensino Religioso Faculdade Claretiano Batatais São Paulo - 2015. Graduação em Filosofia - UFES, Universidade Federal do Espírito Santo - 2017. Pós-Graduação Aperfeiçoamento em Gestão Política - IFES - Instituto Federal do Espírito Santo 2022. Pós-graduação Lato Sensu Especialização Educação Met. e Prát. Ens. Fund. - IFES 2023. Graduação em História - UFES 2024. Mestrando em Educação (Mestrado Profissional - UFES 2024).

---

# Índice Remissivo

## A

abordagem 48, 51, 52  
arte 14, 39, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58,  
59, 60, 61, 62, 63, 64

## B

bem-estar 87, 90, 92, 93, 94  
brasileiro 16, 19, 26, 28, 29, 30, 39, 90, 91  
brasileiros 19, 29, 30, 34, 90, 94

## C

coletiva 15, 67, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88  
conceitos 47, 48, 49, 51, 62  
corrupção 18, 19, 20, 39  
cultural 10, 11, 14, 15, 16, 41, 42, 43, 45

## D

destino 90, 91, 93, 94, 95  
destinos 22, 90, 91, 94

## E

ensino 31, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59,  
62, 63, 64  
escravidão 18, 19, 20, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 32, 39, 40  
espacial 65, 69, 71, 72, 73, 75  
espaço 10, 16, 55, 56, 59, 62, 63, 65, 68, 70, 71, 74, 76,  
77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88  
estação 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16  
evolução 16, 41, 42, 45  
experiências 47, 48, 49, 52, 62

## F

feminina 21, 41, 42, 45

---

feminista 41, 42, 45  
ferroviária 10, 11, 12, 13, 14, 15

## G

gênero 27, 41, 42, 43, 44, 45  
global 28, 67, 90, 91, 95

## H

história 10, 11, 15, 16, 21, 22, 24, 25, 30, 31, 36, 38, 41,  
46

## I

identidade 23, 39, 41, 43, 44, 45  
igualdade 41, 42, 44  
império 19, 25, 27, 33  
inclusão 75, 81, 87, 88

## L

lugarização 65, 71, 75

## M

memória 11, 16, 38, 67, 69, 73, 76, 80, 81, 82, 83, 84,  
85, 86, 87, 88  
memórias 65, 66, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 92,  
94, 95  
moda 41, 42, 43, 44, 45, 46  
movimentos 41, 43, 44, 52

## O

onda 32, 41, 42

# P

paisagística 65, 76, 77  
patrimoniais 65, 66, 67, 68, 76  
patrimônio 10, 14, 15, 16, 53, 68, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88  
pedagógicas 47, 48, 49, 52  
percepção 12, 43, 50, 55, 56, 59, 65, 73, 78  
planejamento 49, 55, 67, 73, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88  
poder 34, 41, 43, 44, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88  
práticas 23, 39, 43, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 59, 61, 63, 64  
produtos 14, 69, 90, 94  
projetos 65, 66, 76, 80, 83, 87  
psicologia 90, 91, 94  
público 22, 35, 81, 84, 88

# R

romantismo 19

# S

segundo 11, 12, 13, 19, 27, 33  
simbólico 24, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88  
sistema 6  
sociais 11, 18, 19, 20, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 49, 50, 51, 55, 57, 67, 76, 78, 80, 81, 83, 85, 86, 87, 88, 90  
social 15, 18, 19, 20, 26, 34, 41, 42, 43, 45, 50, 53, 54, 65, 66, 67, 75  
sustentável 82, 90, 91, 94, 95

# T

territorial 65, 66, 67, 68, 76  
territorialização 65, 71, 75, 78  
triangular 48  
turismo 67, 77, 85, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95  
turistas 14, 90, 91, 92, 93, 94  
turísticos 67, 69, 90

---

# U

urbanísticos 65

urbano 11, 12, 15, 26, 27, 65, 76, 77, 80, 81, 82, 84, 85,  
87, 88

# V

vestimenta 41, 42, 44





  
**AYA EDITORA**  
**2024**

