

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA**

**Memorial de Atividades Acadêmicas (MAA) para progressão funcional  
vertical para a Classe E da carreira do Magistério Superior (Professor  
Titular) da Universidade Federal de Santa Catarina**

**Candidato: Prof. Dr. Henrique Luiz Pereira Oliveira**

**Florianópolis, novembro de 2017.**

## **Agradeço**

Aos alunos que me ensinaram a conviver, ouvir e aceitar, destacando Maristela Santiago, Ricardo Pinho, Paulo Cesar dos Santos, Fernando Boppré, Renato Uliano dos Santos, Bárbara Zacher Vitória, Sissi Valente Pereira, Ismael Godoy, Ligia Cristina Brito e Rafael Sedrez Warmling.

Aos técnicos da UFSC que no dia a dia me ensinaram a cooperar e a encontrar soluções mesmo diante de avultadas dificuldades e limitados recursos.

Aos colegas professores e professoras que compartilharam conhecimentos e dúvidas, lembrando de três companheiros que já partiram: Alexis Acauan Borloz, Américo Augusto da Costa Souto e Valmir Martins.

Aos gestores da UFSC, pelo apoio recebido nos diversos projetos, mencionando a colega Roselane Neckel.

Aos mestres Paulo Henrique, Eduardo, Andrea, Hermetes e Denise.

Aos meus pais, Lauro e Yolanda, e irmãos Lauro Junior e Renato.

À Gláucia e aos filhos Gabriel, Catarina e Vicente, que me ensinando a amar me fazem sonhar e me acordam todos os dias.

À população brasileira, que com o seu labor diário mantém as universidades públicas e é a razão do nosso trabalho.

## Lista de Figuras

|                   |     |
|-------------------|-----|
| Figura 1 – .....  | 20  |
| Figura 2 – .....  | 22  |
| Figura 3 – .....  | 23  |
| Figura 4 – .....  | 24  |
| Figura 5 – .....  | 27  |
| Figura 6 – .....  | 29  |
| Figura 7 – .....  | 30  |
| Figura 8 – .....  | 31  |
| Figura 9 – .....  | 35  |
| Figura 10 – ..... | 53  |
| Figura 11 – ..... | 53  |
| Figura 12 – ..... | 54  |
| Figura 13 – ..... | 54  |
| Figura 14 – ..... | 55  |
| Figura 15 – ..... | 96  |
| Figura 16 – ..... | 97  |
| Figura 17 – ..... | 100 |
| Figura 18 – ..... | 101 |
| Figura 19 – ..... | 101 |
| Figura 20 – ..... | 104 |
| Figura 21 – ..... | 105 |
| Figura 22 – ..... | 106 |
| Figura 23 – ..... | 127 |
| Figura 24 – ..... | 127 |
| Figura 25 – ..... | 128 |
| Figura 26 – ..... | 128 |
| Figura 27 – ..... | 129 |
| Figura 28 – ..... | 129 |
| Figura 29 – ..... | 130 |
| Figura 30 – ..... | 131 |
| Figura 31 – ..... | 132 |
| Figura 32 – ..... | 133 |
| Figura 33 – ..... | 134 |
| Figura 34 – ..... | 136 |
| Figura 35 – ..... | 137 |

## Sumário

|   |            |
|---|------------|
| <b>Apresentação – Aprendendo a ensinar [1979-1983]</b> .....                              | <b>4</b>   |
| <b>1 Da explicação causal à compreensão de correlações [Mestrado 1985-1990]</b> .....     | <b>8</b>   |
| Principais produções decorrentes.....   | 12         |
| <b>2 Experiências com o ensino de História da Arte [1989-2017]</b> .....                  | <b>13</b>  |
| A forma plástica como informação histórica.....   | 18         |
| Correlações entre forma plástica e saberes de época (contexto histórico) .....            | 26         |
| Principais produções decorrentes.....   | 40         |
| <b>3 Primeiras experiências com produção de narrativas audiovisuais [1994-1997]</b> ..... | <b>46</b>  |
| Criação do Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (LAPIS) [1994-1996].....               | 46         |
| Produção do documentário <i>Vida Laboriada</i> [1994-1996].....                           | 48         |
| Produção da animação educativa <i>A Linha de Fuga</i> [1996-1997] .....                   | 52         |
| Principais produções decorrentes.....   | 58         |
| <b>4 Reflexões históricas e oficinas de produção de documentários [1996-2005]</b> .....   | <b>59</b>  |
| Principais produções decorrentes.....   | 62         |
| <b>5 Narrativas audiovisuais e movimentos sociais [Doutorado 1997-2000]</b> .....         | <b>68</b>  |
| Correlações entre forma audiovisual e abordagens dos movimentos sociais .....             | 68         |
| Principais produções decorrentes.....   | 78         |
| <b>6 Arte, cultura e transformações urbanas em Florianópolis [2003-2005]</b> .....        | <b>79</b>  |
| Principais produções decorrentes.....   | 89         |
| <b>7 Reflexões históricas através de oficinas de animação [2006-2014]</b> .....           | <b>94</b>  |
| <i>Zé Maneca</i> e a metodologia de oficinas de animação com recortes de papel .....      | 98         |
| Animação e criação de conceitos: uma proposta para o ensino da História .....             | 102        |
| Principais produções decorrentes.....   | 109        |
| <b>8 Visualidade e cultura material – A animação <i>Super Plunf</i> [2010-2015]</b> ..... | <b>118</b> |
| Concepção do argumento e do roteiro .....   | 121        |
| Prêmio Funcine de Produção Audiovisual .....  | 125        |
| Participação em festivais e premiações .....  | 132        |
| <i>Super Plunf</i> e ensino da História: jogo da linha do tempo e <i>website</i> .....    | 132        |
| Principais produções decorrentes.....   | 141        |
| <b>9 Participação no Mestrado Profissional em Ensino de História</b> .....                | <b>144</b> |
| Principais produções decorrentes.....   | 147        |

## **Apresentação – Aprendendo a ensinar [1979-1983]**

O presente Memorial de Atividades Acadêmicas (MAA), requisito para promoção à classe E (Titular) da carreira do Magistério Superior na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), consiste em um relato que descreve, em uma sequência cronológica, as principais linhas de ação que pautaram minha atividade acadêmica. Cada uma das linhas de ação corresponde a um tópico do Memorial.

Ao final de cada um dos tópicos são listadas as principais produções decorrentes nos campos do ensino, da pesquisa, da extensão e da administração, subdivididas em conformidade com os 13 itens de atividades previstas no Anexo 1 (Art. 5º da Portaria n. 982, de 3 de outubro de 2013, do Ministério da Educação) da Resolução Normativa n. 40/CUn/2014, de 27 de maio de 2014, republicada com as alterações promovidas pela Resolução Normativa n. 60/CUn, de 31 de maio de 2016, e pela Resolução Normativa n. 76/CUn, de 17 de junho de 2016.

Os comprovantes das atividades realizadas estão organizados no DVD, também subdivididos em 13 pastas, em conformidade com os itens de atividades previstas no já mencionado Anexo 1.

Início o Memorial pelo aprendizado da docência, aprendizado que teve continuidade durante toda a minha permanência na UFSC. O interesse pela investigação e pela experimentação de metodologias para trabalhar com imagens nos estudos históricos norteou minhas atividades na UFSC no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

\*\*\*

Comecei a estudar na UFSC em 1976, cursando Direito. Ao mesmo tempo fui convocado para servir no Núcleo de Preparação de Oficiais da Reserva (NPOR) no 63º Batalhão de Infantaria. Escolhi estudar Direito acreditando que poderia contribuir para o bem comum através do exercício de funções públicas. Durante o primeiro semestre da faculdade, na disciplina de Sociologia, tive uma introdução ao materialismo histórico. Os textos me pareciam incompreensíveis e conflitavam com a minha compreensão bastante idealizada da política. Ainda que custosamente, começava a compreender que a função do Estado não era necessariamente a de propiciar bem-estar a todos. Ao final do semestre reconheci minhas dificuldades de entendimento e pedi ao professor de Sociologia Remi Fontana que eu repetisse a disciplina. Dessa forma, comecei a

compreender as contradições da sociedade capitalista e a função do Estado no âmbito dessas contradições.

Durante o ano de 1976, enquanto no período da tarde eu estudava as relações de poder na sociedade capitalista, nas manhãs, no Exército, aprendia a *reconhecer e combater comunistas*. Nesse mesmo período comecei a me informar sobre a contracultura e as críticas dos ambientalistas às formas de produção vigentes. No ano seguinte, 1977, estava vivendo aquilo que na época denominava-se uma *crise existencial*. Só vislumbrava uma saída: “sair fora” do *sistema*. Ouvia o lamento de Fagner (e de Cecília Meireles) no disco *Manera Fru Fru, Manera*: “Eu só queria ter do mato um gosto de framboesa pra correr entre os canteiros e esconder minha tristeza”. Tendo cursado o NPOR, deveria retornar para fazer estágio como Aspirante a Oficial. Declarei no Exército que iria viver da agricultura na isolada Praia de Naufragados. Havia no regimento militar uma cláusula que considerava profissões como mecânico, garçom e agricultor incompatíveis com o oficialato. Fui rebaixado para segundo-sargento da reserva, abandonei o Curso de Direito e fui morar na Praia de Naufragados, no extremo sul da Ilha de Santa Catarina. Lembro do dia em que atravessei, orgulhoso, a Rua Felipe Schmidt, a rua central de Florianópolis, com uma mochila e um pelego nas costas, e segui caminhando até Naufragados. Meses depois, trabalhei como entregador do jornal *O Estado*, economizei algum dinheiro e fui de carona até a cidade de Recife. A intenção inicial era ir até a Amazônia para viver em uma aldeia indígena. Por dois meses e meio o meu convívio social foi com as pessoas que viviam à margem – nas estradas e nas cidades. Durante a viagem, trabalhei como garçom e servente de pedreiro, colhi alimentos ao final de feiras, ganhei comida e algumas vezes abrigo. Geralmente dormia ao relento. Em Vitória, no Espírito Santo, quando me preparava para dormir em um terreno baldio, me advertiram: “aqui você adormece, mas não amanhece”. Fui dormir na praia, ao lado de uma imagem do Cristo. Ao retornar para Florianópolis, permaneci como caseiro em um sítio no bairro do Saco Grande e voltei a trabalhar no jornal *O Estado*, dessa vez no arquivo fotográfico. Meses depois trabalhei como repórter no jornal *Correio do Povo*.

Em 1979 fiz vestibular novamente, mas desta vez para o Curso de História. Minha segunda opção era Biologia. Cheguei a cogitar o Curso de Agronomia, mas temia as disciplinas de Cálculo. Pretendia, ao final do Curso de História, me transferir para uma pequena cidade para plantar, ensinar e contribuir para a *conscientização* da população do campo. Em agosto de 1980 comecei a lecionar a disciplina de História no

curso supletivo José de Alencar. Meus conhecimentos eram bem limitados, pois acabara de ingressar no terceiro semestre do Curso de História. Tinha muito receio de que os alunos percebessem as minhas deficiências e, por essa razão, evitava perguntas e diálogos. Chegava na sala de aula em cima do horário e saía tão logo soasse o sinal. Tive diversas crises por não conseguir fazer com que os alunos compreendessem os interesses em jogo nos processos históricos. Em busca de um didatismo, passei a adotar esquemas bastante mecanicistas para evidenciar as ingerências dos interesses econômicos. Naquele momento parecia-me que era muito difícil aos alunos, já adultos na grande maioria, conceber a *economia* como uma das dimensões da sociedade, já que eles tendiam a associar o termo ao ato de economizar dinheiro. Talvez o processo inflacionário da década de 1980 e a sua presença nos noticiários tenham tornado mais palpável à população a percepção da economia enquanto uma dimensão da vida social.

A grande maioria dos alunos e alunas no supletivo era constituída por trabalhadores que estavam retornando à escola e, por essa razão, eu procurava evitar aquilo que entendia ser uma relação elitista e pedante com o conhecimento. Ainda assim me deparava com muitos bloqueios na comunicação com os alunos. Lecionei no curso José de Alencar até dezembro de 1983 e foi nessa prática de docência que passei a vivenciar o desafio de motivar os alunos ao estudo da História, de modo que o conhecimento fizesse sentido na vida deles. Esse desafio se tornou inseparável de uma pergunta que me acompanha até hoje: para que serve o conhecimento histórico? Também passei a refletir sobre o uso da noção de *contexto* como uma categoria operativa, usada de modo recorrente para explicar os acontecimentos históricos.

Naquele período, no Curso de Graduação em História da UFSC, predominavam abordagens mais conservadoras, bastante factuais e com enfoques históricos centrados na ação dos estadistas. Em um dos semestres tive aulas de História do Brasil com a professora Maria Terezinha Sobierajski Barreto e, embora eu a considerasse uma pessoa ligada a uma perspectiva conservadora, ela trabalhava com roteiros de pesquisa e com tópicos que remetiam ao estudo dos diversos fatores que interagem nos processos históricos. A sua metodologia possibilitava aos alunos perceber a abrangência dos fatores inter-relacionados em um processo histórico. Os roteiros que ela utilizava eram estimulantes e me propiciaram a oportunidade de conhecer diferentes vertentes da historiografia brasileira. Já as aulas do professor Américo Augusto da Costa Souto foram fundamentais para os alunos insatisfeitos com as abordagens históricas de cunho

factual, pois nos apresentaram modelos didáticos de compreensão histórica baseados nas teorias de Fernand Braudel.

Dois livros foram muito importantes na minha experiência inicial como professor: *Brasil texto e consulta*, de Antônio Mendes Junior, Luiz Roncari e Ricardo Maranhão, lançado em 1976; e *História da sociedade brasileira*, de Francisco Alencar, Lúcia Carpi e Marcus Venício Ribeiro, lançado em 1979. Essas obras didáticas buscavam contextualizar os acontecimentos históricos e elucidar os conflitos de interesses, destoando das narrativas factuais. O livro *História da sociedade brasileira* utilizava fotografias, charges e letras de canções como fontes históricas e recurso didático. Era um fascinante campo que se abria.

Concluí o Curso de Licenciatura em História no final de 1983. No ano seguinte passei a lecionar no Colégio Catarinense, um colégio particular de ensino confessional, com orientação jesuítica. Era uma excelente oportunidade de trabalho, mas o modo como eu estava compreendendo as relações sociais conflitava com as perspectivas do Colégio, dos professores, dos alunos e dos pais dos alunos. No decorrer do segundo semestre de 1984, além do Colégio Catarinense, comecei a lecionar como substituto em uma escola pública (Instituto Estadual de Educação) e também como substituto no Curso de Graduação em História. Ao fim do ano fui demitido do Colégio Catarinense e cessaram-se os contratos de substituto.

No ano seguinte lecionei para turmas de supletivo no Centro de Estudos Pré-Universitário (Cepu) e História de Santa Catarina na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Em função dos curtos textos que preparava para cada uma das aulas, comecei a cogitar em escrever um livro didático de História de Santa Catarina. Nessa ocasião, passei em um concurso para professor da rede estadual do estado de Santa Catarina e fui designado para lecionar em uma escola no interior do município de Rancho Queimado. Lembro que estava em minha casa, com pilhas de livros sobre História de Santa Catarina, e recebi a visita do amigo Hermetes Reis de Araújo, que me convenceu a não aceitar o emprego e a escrever um projeto de pesquisa para o Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em que ele já cursava o mestrado em História.



# 1 Da explicação causal à compreensão de correlações

## [Mestrado 1985-1990]

Ingressei no Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em agosto de 1985, com um projeto para dissertação de mestrado intitulado *As instituições e o desejo: o aparelho jurídico, administrativo e militar na Ilha de Santa Catarina (1750-1800)*. O objetivo era verificar o modo como a implantação dos equipamentos do Estado impactaram o modo de vida dos habitantes de uma localidade que até o início do século XVIII não tinha ainda uma efetiva presença de órgãos do governo. Pretendia analisar o período de assentamento do contingente populacional transferido das Ilhas dos Açores e da Madeira para a Ilha de Santa Catarina e o litoral adjacente, atentando particularmente para os processos de modelação de suas condutas. Não havia no projeto muita clareza em relação àquilo que seria investigado, mas havia uma rápida menção a documentos sobre a prática social de expor crianças recém-nascidas. Por circunstâncias quase acidentais, essa prática tornou-se o objeto da investigação, resultando na dissertação de mestrado *Os filhos da falha: assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887)*.

Na realização da pesquisa os principais documentos consultados foram aqueles produzidos pelas instituições que incitavam a população a recolher e criar as crianças expostas. A função de providenciar o recolhimento e a criação dos recém-nascidos abandonados pelos pais foi inicialmente exercida pela Câmara da Vila de Nossa Senhora do Desterro, atual cidade de Florianópolis. Consultando os Livros dos Termos de Vereança da Câmara de Desterro no século XVIII, encontrei diversos registros que se referiam a moradores que, tendo recolhido crianças recém-nascidas expostas à porta de suas moradias, recorriam à Câmara para solicitar uma ajuda para criá-las, consubstanciada em tecidos para vestuário e uma verba mensal para a alimentação. O mais antigo registro a que tive acesso data de 1757. A municipalidade deixou de gerenciar esse sistema de assistência em 1828, quando foi estabelecida no Hospital de Caridade de Desterro uma *roda* para recolher as crianças expostas. As amas eram mulheres que se dirigiam ao Hospital no intuito de criar as crianças, recebendo um auxílio mensal, ficando o governo provincial encarregado de prover os recursos necessários. As anotações sobre o ingresso de recém-nascidos passaram a ser feitas nos Livros de Registro de Expostos do Hospital de Caridade.

Atendendo a uma consulta do Conselho da Câmara da Vila de Desterro a respeito da recusa de muitos moradores em aceitar o encargo de criar as crianças recém-nascidas que eram deixadas à porta de suas casas, respondeu em 1783 o ouvidor Manuel Querido Leal que todos os moradores deviam criar os recém-nascidos que encontrassem em suas casas. Advertia que a Câmara “[...] não deveria admitir privilégio algum, salvo o de que gozavam os eclesiásticos” e outros que “em razão do seu estado” poderiam ser alvo de infâmia.<sup>1</sup> Os demais moradores estavam obrigados a recolher e criar os recém-nascidos expostos em suas casas, sob pena de prisão. Lembrava ainda o ouvidor que era terminantemente proibido investigar quem eram os pais das crianças expostas, “[...] pelas tristes consequências que resultam destas extravagantes averiguações, diametralmente opostas às Leis e à Razão”. A orientação dada à Câmara de Desterro, em 1783, não determinava medidas para impedir a prática de expor crianças recém-nascidas ou induzir os pais a responsabilizarem-se pela educação dos próprios filhos. Não se visava interditar o fluxo de crianças expostas, identificando seus genitores e coagindo-os a criarem os recém-nascidos que haviam gerado.

Curiosamente, no mesmo ano em que iniciara a pesquisa (1985), o jornal *O Estado* noticiou que um indivíduo havia recolhido uma criança recém-nascida que fora deixada à porta de sua casa. Diversas reportagens foram realizadas até que foi localizada a mãe da criança e divulgado seu nome. A mãe expressou seu arrependimento e o desejo de reaver o filho, porém a reportagem questionou se ela teria esse direito depois do ato que cometera. Por outro lado, o indivíduo que recolheu a criança manifestou a intenção de adotá-la; no entanto, foi impedido devido à legislação referente à adoção de crianças. Assim, havia uma enorme distância entre os procedimentos vigentes na segunda metade do século XVIII e os procedimentos vigentes na década de 1980.

Entender a lógica que pautou a implantação do sistema de assistência aos recém-nascidos abandonados tornou-se um dos problemas que nortearam a investigação. Por outro lado, ao final do século XIX, os registros de entrada de expostos no Hospital de Caridade de Desterro tornaram-se raros, sem que encontrássemos vestígios de ações visando reprimir a prática de expor. A rarefação da prática de expor se constituiu em um outro problema fundamental para a pesquisa. Concomitante à investigação histórica das práticas de expor crianças e assistir às crianças expostas, a realização da dissertação de

---

<sup>1</sup> Manuel Querido Leal apud Oswaldo Rodrigues Cabral, **Nossa Senhora do Desterro, Notícia II**, Florianópolis, UFSC, 1971, p. 147.

mestrado motivou reflexões sobre as explicações de causalidade histórica e a noção de contexto histórico.

Os documentos e a bibliografia que consultei durante a pesquisa permitiram *explicar as causas* que motivaram a implantação do sistema assistencial: coibir o aborto e o infanticídio, proteger a honra das famílias. Estabelecia-se uma responsabilidade coletiva pelo recolhimento dos recém-nascidos, na forma de uma caridade compulsória efetuada por particulares, e através do mecanismo da roda dos expostos instituía-se um local para a recepção das crianças. Mas como *explicar as causas* do acentuado decréscimo no número de registro de expostos nas décadas finais do século XIX em Desterro? Pensar uma estratégia para compreender as condições históricas que motivaram a rarefação da prática de expor crianças recém-nascidas na cidade de Desterro ao final do século XIX tornou-se um grande desafio. Como conceber um *contexto histórico* que teria favorecido o bloqueio da prática de expor recém-nascidos? A documentação da época informava que a mortalidade das crianças expostas mantidas pelo sistema assistencial sempre foi bastante elevada, mas quase nada informa sobre o destino das crianças que sobreviviam. Embora pouco se soubesse sobre os pais das crianças e o destino das crianças que sobreviveram, o sistema assistencial conferiu uma relativa visibilidade às pessoas que procuravam o Hospital de Caridade para assumir o encargo de criar os expostos. Os Relatórios dos Presidentes de Província em diversas ocasiões fizeram menção às elevadas despesas e às dívidas com a criação das crianças expostas, destacando a figura das criadoras ou amas dos expostos, ora designadas como criaturas caridosas, ora apontadas como desqualificadas para a tarefa, ou seja, se por um lado o sistema assistencial ocultou a identidade dos pais que expunham os filhos recém-nascidos, por outro lado propiciou visibilidade a um conjunto de situações que tornou possível uma problematização sobre os cuidados com as crianças.

Embora o crescimento populacional e a dinâmica econômica fossem bastante modestos na cidade de Desterro do século XIX, através das fontes que consultei foi possível constatar um conjunto de transformações na vida urbana, pautadas por procedimentos médico-higienistas e incitadas pela atuação da imprensa, que implicaram a remodelação e o cerceamento de diversas práticas costumeiras. Constituiu-se naquele momento uma separação mais acentuada entre a cultura da elite e as práticas culturais, mantidas pela população de baixa renda. Ainda que não tenha encontrado documentos explicitando ações voltadas à interdição da prática de expor, entendi ser plausível supor que a ocorrência de uma crescente problematização dos cuidados com as crianças,

ancorada nas amas dos expostos, juntamente com o impacto dos processos de remodelação das condutas, operou no sentido configurar um estranhamento, uma desnaturalização, da prática de expor.

Na realização da dissertação de mestrado trilhei alguns caminhos que marcaram minha produção subsequente. No intuito de compreender as mudanças nos modos de percepção sobre as crianças e a prática de expor nos séculos XVIII e XIX, recorri à literatura de expressão romântica e desse modo passei a refletir sobre as possibilidades de trabalhar com a produção artística enquanto fonte para a pesquisa histórica. Ao mesmo tempo, no intuito de compreender as articulações entre as mudanças ocorridas em determinadas práticas e o contexto histórico, passei a analisar as formas como são estabelecidas explicações causais para os acontecimentos históricos.

Minha pretensão inicial de buscar um contexto histórico que funcionaria como *causa explicativa* para a instauração e o declínio da prática de expor e do sistema assistencial tornou-se objeto de uma crítica teórica, bastante influenciada pela leitura de textos de Michel Foucault. Meu esforço passou a ser direcionado com vistas a buscar dar visibilidade a uma ramificação de saberes e procedimentos que de diferentes maneiras se articularam com a prática de expor, os cuidados com as crianças e a ressignificação de práticas costumeiras. Desse modo, concluí que não era possível atribuir uma causa para a rarefação da prática de expor; no entanto, era possível descrever um conjunto ramificado de saberes de ordem médico-higienista e procedimentos que interagiram com o bloqueio da prática de expor recém-nascidos, tais como o recorrente questionamento promovido pela imprensa em relação a um amplo espectro de práticas costumeiras. Essa maneira de compreender o *contexto histórico* pautou minhas pesquisas e práticas docentes no campo da História da Arte.

## Principais produções decorrentes

### II – Produção Intelectual

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. A coisa: transcendência e contingência. **Projeto História n. 6**, São Paulo: Educ, 1986.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Núcleo de História de Santa Catarina. In: I ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 1998, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPUH-SC/UFSC, 1988.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Ética e costumes: o olhar do outro. In: II ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 1990, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPUH-SC/UFSC, 1990.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. **Os filhos da falha**: assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Administração da verdade e governo de si. **Revista Catarinense de História**, Florianópolis: ANPUH/Ed. UFSC, n. 1, 1990.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Como medicina e saneamento influem em nossa vida. **Jornal Diário Catarinense**, 18 mar. 1996, Caderno DC Documento, p. 11.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro. In: BRANCHER, Ana; ARENDT, Silvia M. Fávero (Org.). **História de Santa Catarina do século XIX**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2001.

## 2 Experiências com o ensino de História da Arte [1989-2017]

Comecei a lecionar no Departamento de História da UFSC em 1984 como professor substituto, ministrando a disciplina de História Antiga do Oriente Próximo. Posteriormente lecionei História Econômica, História de Santa Catarina, História da Educação e, durante um período maior, as disciplinas de História Moderna da Ásia e África e História Contemporânea da Ásia e África.

Atualmente, com a internet, podemos com relativa facilidade nos informar sobre a produção recente nessas diversas áreas de conhecimento. Durante os anos em que lecionei sobre história da África e da Ásia, no entanto, o acesso à bibliografia era bastante restrito. Para adquirir livros, era necessário ir a São Paulo, sendo poucos os títulos disponíveis sobre o tema. Eu não dispunha de bibliografia que me possibilitasse compreender as singularidades das diferentes regiões da África e da Ásia, mas também não encontrava grandes vetores que possibilitassem uma visão de conjunto, tal qual ocorre com a história da Europa, que pode ser sistematizada a partir de processos abrangentes como renascimento, expansão marítima e comercial, reformas, revolução industrial, revoluções burguesas etc. A solução que encontrei foi abordar a História Moderna da Ásia e África tendo por eixo o colonialismo e abordar a História Contemporânea da Ásia e África tendo por eixo a descolonização e o imperialismo. Era uma solução que me auxiliava a sistematizar, mas era incômodo o fato de pouco refletir sobre as particularidades dessas sociedades, pois afinal o que eu fazia era trabalhar com a história da presença do Ocidente nos dois continentes. Procurei alguns caminhos para conhecer a dinâmica interna dessas sociedades através de obras que debatiam o conceito do modo de produção asiático, particularmente os textos de Karl Marx,<sup>2</sup> Maurice Godelier<sup>3</sup> e Perry Anderson.<sup>4</sup> Também me embasei nos estudos de Max Weber<sup>5</sup> sobre a Índia e a China e nas obras de Joseph Ki-Zerbo<sup>6</sup> sobre as sociedades africanas.

Em 1989, enquanto estava na etapa de finalização da dissertação de mestrado, buscando *explicar* o declínio da prática de expor recém-nascidos e refletindo sobre as

---

<sup>2</sup> MARX, Karl. **Formações econômicas pré-capitalistas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

<sup>3</sup> GODELIER, Maurice. **Racionalidad e irracionalidad em la economia**. México: Siglo XXI, 1967. Este autor propôs uma via para a compreensão das formas de Estado na África, relacionadas ao comércio de longa distância, enquanto uma variante do modo de produção asiático.

<sup>4</sup> ANDERSON, Perry. **Linhagens do Estado absolutista**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

<sup>5</sup> WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

<sup>6</sup> KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra**. [S.l.]: Europa-América, c1972.

conexões entre o romantismo e a emergência de uma nova sensibilidade em relação à criança e à maternidade, tive oportunidade de lecionar História da Arte pela primeira vez, tendo início nesse ponto a minha trajetória com essa disciplina que leciono até hoje. A disciplina era oferecida tanto no Curso de Graduação em História quanto no Curso de Arquitetura. Naquele momento minha abordagem foi bastante teórica, com a intenção de sensibilizar os alunos a estabelecerem correlações entre a produção artística e o contexto histórico, seguindo uma perspectiva que vinha desenvolvendo no mestrado. Embora essa abordagem não tenha causado estranhamento entre os alunos do Curso de Graduação em História, o mesmo não ocorreu com os alunos do Curso de Arquitetura. O que pareceu estranho aos alunos de Arquitetura foi a total ausência de imagens em minhas aulas. Em dado momento, inquietos, me arguíram: quando veremos a obra de Kandinsky e Mondrian? Hoje posso confessar minha ignorância. Eu não possuía um repertório mínimo sobre a história da arte. Naquele momento o que pude fazer foi dar um passo para trás, me recostar no quadro-negro e dizer: calma, chegaremos lá!

Os estudantes do Curso de Arquitetura me causaram grandes embaraços que implicaram desafios decisivos para a minha formação autodidata em História da Arte. Depois de algumas aulas resolvi levar algumas imagens, mas estamos falando de um momento em que, diferente de hoje, o acesso às imagens era bem mais difícil e dispendioso. Para trabalhar com imagens em aula, era necessário dispor dos eslaides e de um projetor. Havia conseguido algumas imagens de monumentos arquitetônicos e esculturas da Grécia Clássica. Enquanto projetava os eslaides e fazia algumas considerações, com base nos livros de Jean-Pierre Vernant sobre o momento histórico da pólis na época da arte clássica, os alunos interpelaram: “professor, analisa as imagens”. Eu não tinha o que dizer sobre as imagens, apenas sobre o período histórico no qual elas foram produzidas. Para a aula seguinte consegui eslaides da Roma Antiga e estudei sobre a história de alguns monumentos arquitetônicos. Acionei o projetor de eslaides e comecei a expor os conhecimentos recém-adquiridos, quando uma aluna levantou a mão e disse que minhas observações estavam erradas. A aluna havia estado em Roma e frequentado aulas de História da Arte nas quais foram abordadas as obras arquitetônicas que eu estava comentando. Um terrível nó no estômago, calor na testa. Não possuía fundamentação para uma análise formal da arte nem um repertório erudito sobre a história das obras. Eu não recordo o que me levou a prosseguir nem como me organizei para as aulas seguintes. O que lembro é que comecei a pintar. Queria vivenciar alguns dos problemas relacionados à prática da pintura. Lembro-me também

de uma aula em que ensaiei teorizar sobre os elementos plásticos e comecei a conceituar, titubeante, o ponto, a linha, a cor... Enfim, foram as expectativas plásticas dos estudantes de Arquitetura que me levaram a pensar a dimensão material e formal da arte.

Poucos meses depois desse insólito começo, tive acesso a uma bibliografia que me possibilitou refinar as articulações entre os dados visuais da obra plástica e o contexto histórico. Destaco as obras de Erwin Panofsky, Pierre Francastel, Heinrich Wölfflin e Ernst H. Gombrich. O livro *Conceitos fundamentais da História da Arte*<sup>7</sup> foi o que mais me impactou. Embora nessa obra Wölfflin faça apenas rápidas considerações sobre as correlações entre as mudanças na forma plástica e as transformações históricas, ele realiza uma análise comparativa entre a arte renascentista e a arte barroca, expondo cinco pares conceituais antinômicos que apontam vias para que observemos as mudanças que ocorrem na forma, no decorrer da história. Ainda que sem pretender o mesmo rigor conceitual, a obra de caráter introdutório de E. H. Gombrich, *A História da Arte*,<sup>8</sup> através de um percurso cronológico, expõe a historicidade das mudanças na forma plástica.

O livro *História social da Literatura e da Arte*,<sup>9</sup> de Arnold Hauser, era naquele momento a leitura mais óbvia e obrigatória para quem seguisse uma perspectiva materialista e buscasse articular a arte e o contexto histórico. No entanto, o modo como a descrição do contexto histórico se sobrepunha à percepção da obra plástica me parecia implicar que o sentido da obra ficava determinado, previamente, pelo contexto. Em Hauser, a obra plástica em si não era analisada como portadora de informações históricas. Comecei a conceber que era estratégico, em um primeiro momento, valorizar as evidências propiciadas pela observação da obra – sua materialidade – e então, no segundo momento, buscar nexos com o contexto que a originou. É claro que essas observações não obscurecem a riqueza de articulações que a obra de Hauser estabelece entre a arte e o momento histórico.

Para evitar modelos de explicação já bastante sedimentados, tal como a afirmação de que a arte é expressão/reflexo de determinado contexto (o qual é geralmente pensado como contexto socioeconômico e político), procurei experimentar junto aos alunos análises de obras antes de qualquer abordagem do contexto. Entendi

---

<sup>7</sup> WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos fundamentais da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

<sup>8</sup> GOMBRICH, Ernst H. **A História da Arte**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

<sup>9</sup> HAUSER, Arnold. **História social da Literatura e da Arte**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1972. 2 v.



que iniciar o estudo a partir das soluções formais evitaria interpretações demasiadamente precipitadas e modelos explicativos preconcebidos. Em vez de pensar o contexto como um *a priori* que condicionaria a produção artística, o procedimento que pautou as pesquisas e as experiências didáticas foi o de verificar quais experiências sócio-históricas estavam mais imediatamente conectadas a determinada obra estudada. O contexto torna-se, assim, aquilo que é repercutido pela obra, e foi essa perspectiva que guiou minha prática de pesquisa e docência.

Acreditava que era estratégico ter como ponto de partida um olhar ignorante para as obras com a intenção de estimular a observação e a formulação de questões, sem que se tivesse um conhecimento prévio do contexto histórico, de dados biográficos, de elementos simbólicos ou da narrativa figurada, ou seja, a proposta era que a forma plástica fosse considerada a primeira informação, aquela a que os alunos têm acesso ao olhar para uma imagem. A proposta era conceber a forma plástica enquanto uma informação histórica que seria a desencadeadora do processo de pesquisa: partir da percepção da forma para então compreender a sua inserção em determinado contexto histórico.

Nesse sentido a visão de conjunto proporcionada pelo livro de E. H. Gombrich foi fundamental, pois ela demonstrava que as formas artísticas mudavam no decorrer do tempo, sendo essa constatação condição indispensável para pensarmos a forma plástica como uma evidência histórica. É verdade que, embora a forma plástica possa ser percebida sem um conhecimento prévio, mediante alguns exercícios de observação, ela só se torna uma evidência quando situada em um arco de mudanças que abarca as imagens que a antecedem e aquelas que a sucedem, ou seja, para que a forma plástica se torne uma informação significativa, são necessários conhecimentos que situem as soluções formais em uma perspectiva histórica.

Um passo importante para trabalhar em aula com comparações temporais, relacionadas às mudanças na produção artística, foi aprender a produzir os eslaides a partir de reproduções de pinturas impressas em livros. Não havia eslaides prontos disponíveis. Os livros com boas imagens, naquele momento, ainda eram relativamente raros e muito caros. Além de uma câmera fotográfica, era necessário dispor de filme próprio para eslaides (diapositivo), lente de aproximação, filtro para correção de luz, mesa para fixação da câmera (*table top*), iluminação adequada e molduras para os eslaides. E, depois de fotografar, esperar a revelação dos filmes para ver se as imagens

ficaram boas. Demorei algum tempo para me apropriar desse saber técnico e produzir meus próprios eslaides.

À medida que ganhava autonomia na produção de materiais visuais, passei a realizar diversas experimentações didáticas, que se tornaram mais sistemáticas a partir de 1991, quando elaborei um projeto de pesquisa para estudar as inter-relações entre a produção artística e os estudos históricos. Nesse ano, em decorrência de uma reforma curricular, a disciplina de História da Arte passou a ser lecionada para a primeira fase do Curso de Graduação em História. Motivado pelo desenvolvimento de minhas investigações e pela realocação da disciplina na grade curricular, passei a conceber o ensino da História da Arte enquanto uma introdução aos estudos históricos, articulando exercícios metodológicos e reflexões sobre o uso das imagens como fontes. Adotar essa perspectiva de trabalho implicou assumir conscientemente uma delimitação. Na prática docente passei a me concentrar nas imagens bidimensionais, sobretudo na pintura, no intuito de proporcionar aos alunos uma visão abrangente das transformações ocorridas na criação de *soluções formais* no âmbito de uma mesma modalidade de imagem. Para proporcionar uma unidade nas análises dos processos de transformação da pintura, e também pela facilidade de acesso a imagens e bibliografia, enfatizei o repertório imagético pertinente às tradições da arte ocidental. Ainda que tenha procurado ultrapassar esse enfoque *eurocêntrico*, através de estudos sobre arte oriental, pré-colombiana e africana, é preciso frisar esta limitação: adotei o repertório imagético predominante nos livros de História Geral da Arte, os quais se concentram na pintura ocidental. Passei a desenvolver com os estudantes uma modalidade de atividade para a disciplina de História da Arte, constituída por uma sequência de etapas, com o objetivo de orientar os alunos na pesquisa de diferentes aspectos das imagens, articulando aquilo que pode ser observado na imagem com informações relacionadas a sua produção, circulação e recepção. Na escolha dos temas e dos materiais para a realização dessa atividade, com frequência os alunos apresentavam propostas para trabalhar com imagens que saíam do campo da pintura e ultrapassavam os limites daquilo que é abarcado pelo conceito de arte. Pouco a pouco fui modelando o Plano de Ensino segundo uma perspectiva metodológica, de modo que os problemas abordados em cada um dos períodos da História da Arte contribuíssem para que os alunos tivessem mais

fundamentos para analisar as imagens (mesmo aquelas que não estão no campo da arte) enquanto fontes históricas.<sup>10</sup>

## **A forma plástica como informação histórica**

O que o estudo da forma plástica pode informar aos historiadores? Como conhecer as forças presentes em dada época histórica que foram abarcadas (enformadas) pela forma plástica? Comecei a formular essas questões já nos primeiros semestres em que lecionei História da Arte. No planejamento de cada novo semestre buscava inserir novos elementos que pudessem contribuir para avançar a proposta. Persisti, a exceção de alguns poucos semestres, em uma abordagem cronológica da História da Arte que abrangia um amplo período; todavia, escolhi o período renascentista como referência para as reflexões, considerando a disponibilidade de informações que possibilitavam estabelecer conexões entre a obra plástica, as técnicas mobilizadas na sua feitura, o estatuto e a formação dos artistas e os saberes emergentes sobre a natureza.

A seguir apresentarei algumas questões que fundamentam a perspectiva que tenho utilizado nas aulas de História da Arte e em cursos de extensão para trabalhar com a produção artística, partindo da observação dos dados disponíveis na visualidade das obras. O relato sobre o ensino de História da Arte neste Memorial ficou bem mais extenso do que pretendia. Acatei o impulso de fazer sucessivas correções e acréscimos como consequência deste movimento retrospectivo suscitado pela escrita do Memorial e também compelido pela necessidade de sistematizar investigações e experiências que desenvolvo desde 1989.

A reflexão que apresento é fruto não apenas da pesquisa e da docência no campo da História da Arte, mas também de investigações sobre o audiovisual. A partir de 1994 comecei a realizar estudos sobre a produção audiovisual e participar de experiências de produção que resultaram no documentário *Vida Laboriada* (1996), na animação *A Linha de Fuga* (1997) e na criação do Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (LAPIS), questões que abordarei em outra parte do texto. As imagens produzidas por câmeras (de fotografia, cinema ou vídeo) suscitavam problemas articulados com aqueles que vinha abordando no estudo da História da Arte. Desse modo, os trabalhos que realizei com narrativas históricas audiovisuais foram marcados pela ênfase na análise dos

---

<sup>10</sup> A proposta de pesquisa em etapas foi inicialmente desenvolvida com os estudantes de Arquitetura com o objetivo de despertar para a análise das formas e a percepção dos diálogos entre a produção artística e a cultura visual da época histórica em que foi produzida.

procedimentos adotados na manipulação e na articulação das imagens e dos sons, observando os efeitos de sentido resultantes desses procedimentos.

A produção de imagens é correlata a escolhas, não necessariamente conscientes, as quais estão vinculadas a pertencimentos socioculturais e saberes e procedimentos historicamente datados. Se nos atermos às imagens bidimensionais, uma primeira escolha a ser observada remete à superfície utilizada para dar visibilidade. Essa superfície pode ser a rocha de uma caverna ou de uma encosta; a pele de um animal ou a pele humana; uma parede previamente preparada; uma tela de tecido; uma folha de papel; as telas do cinema, da TV, de um computador ou de um aparelho celular. A emergência de superfícies preparadas para servir de suporte à fixação de imagens – tais como as paredes de templos, túmulos ou palácios – corresponde a um momento importante na história da produção de imagens. A pintura a óleo sobre tela corresponde a um tipo de superfície de visibilidade com implicações e possibilidades próprias, diferentes, por exemplo, do afresco, da iluminura, do vitral, da têmpera sobre madeira ou do grafite contemporâneo, para o qual muros e paredes servem de suporte. A escolha do tipo de superfície utilizado para dar visibilidade às imagens implica questões técnicas, mas também é condicionada pelo modo como a produção e a exibição das imagens se articulam com as práticas sociais em dado contexto. Nem sempre as imagens foram produzidas para serem publicamente exibidas, ou para serem facilmente transportadas (conforme ocorreu com as telas no Renascimento), ou para a contemplação estética (conforme passou a ocorrer na Idade Moderna do Ocidente), ou para serem reproduzidas em quantidade (conforme ocorreu a partir das técnicas de impressão), ou para serem consumidas em massa (como ocorreu no século XX). Cada tipo de suporte implica uma rede de técnicas e saberes, e vincula-se a determinada função atribuída às imagens, ou seja, a um regime de funcionamento.

Depois que reconhecemos que determinada superfície foi escolhida como suporte para dar visibilidade a uma imagem, a próxima questão que se coloca é analisar o que foi inserido nessa superfície. Em cada época histórica e em cada formação social, não é qualquer parte da experiência que é escolhida para ser recortada e fixada em uma superfície que tem por finalidade tornar algo visível. É como se houvesse uma fronteira simbólica na borda das superfícies que filtra, segundo os regimes vigentes em dada configuração histórico-social, as partes da experiência que podem/devem se tornar visíveis em imagens. Essas escolhas nos informam sobre quais experiências são

tomadas como relevantes, mas também sobre a função que é atribuída às imagens, o que lhes cabe mostrar.

Aquilo que é selecionado para ser figurado está relacionado ao interesse por certos aspectos da experiência. No decurso dos séculos de imagética cristã, para citar um exemplo, é possível demarcar cronologicamente o aparecimento de determinados temas, sua difusão e também seu declínio. Pensemos, por exemplo, nas imagens da crucificação, da natividade, de Maria com o menino, do inferno, de passagens da vida dos santos etc. Mas há também, no decurso do tempo, mudanças no modo como um mesmo tema foi abordado. A narrativa de Judith e Holofernes foi recorrente nas pinturas dos séculos XV e XVI, frequentemente mostrando uma mulher com uma espada e a cabeça de Holofernes já separada do corpo. Entretanto, o instante escolhido por diversos artistas do século XVII para narrar a história de Judith e Holofernes foi justamente o momento da degolação, momento elidido nas pinturas dos séculos anteriores. Assim como a escolha dos temas, a maneira como os temas são abordados também é uma informação histórica.

Figura 1 –



Judith e Holofernes, Caravaggio, 1599.



O retorno de Judith a Betulia, Sandro Botticelli, 1470.

Observar as imagens a partir do modo como os temas nelas expressos foram figurados abre outra perspectiva de leitura das imagens como fontes históricas, e passei a exercitar esse caminho em minhas aulas. Quando propunha aos alunos que observassem as diferenças entre o quadro *A Proclamação da Independência* (1844), de François-René Moreaux, e o quadro *Independência ou Morte!* (1888) – também conhecido por *O Grito do Ipiranga* –, de Pedro Américo de Figueiredo e Melo, a tendência predominante era, e ainda é, que se instaure um debate no sentido de

estabelecer qual das duas cenas seria mais fidedigna ao fato histórico. Em vez de julgar a fidedignidade, passei a orientar que considerassem as diferenças entre as duas pinturas como um ponto de partida para investigar as diversas injunções que condicionaram a produção de cada uma das imagens.

No caso da *Independência ou Morte!*, dispomos de um texto de Pedro Américo, *O brado do Ipiranga*, no qual ele descreveu o *fato* que foi fixado na tela, mas também discorreu sobre os critérios que pautaram suas escolhas na construção de uma imagem para o *fato*. Na condição de um artista encarregado da produção de uma pintura histórica, Pedro Américo relatou as pesquisas que desenvolveu em busca de veracidade. Ao mesmo tempo, como um artista conhecedor do gênero pintura histórica e vinculado à Academia Imperial de Belas Artes, ele expõe ao leitor o modo como esse gênero de pintura opera. Ele menciona que no processo de pesquisa teve acesso a informações sobre montaria usada por D. Pedro, uma possível indisposição gástrica de D. Pedro, o vestuário da Guarda de Honra e a aparência física daqueles que estavam mais próximos de D. Pedro no instante da declaração de Independência. E também menciona que no planejamento da tela teve que decidir como iria figurar cada um desses elementos. Pedro Américo não pretendeu fazer uma obra de ficção, mas retratar um momento histórico. Compreendendo as funções atribuídas à pintura histórica e a responsabilidade de realizar uma imagem sobre uma monumental superfície de 4,15 metros de altura por 7,6 metros de largura, ele esclarece com detalhes os filtros que utilizou para estabelecer o *que* deveria entrar na tela e *como* deveria ser mostrado.<sup>11</sup>

Pedro Américo pertenceu a uma época em que já estava estabelecido que tela era o suporte privilegiado para a pintura. Da totalidade dos eventos históricos possíveis, a escolha do tema da Independência do Brasil por Pedro Américo não foi arbitrária. Responde a injunções próprias daquela época histórica. Mas, definidos o suporte (a tela) e o tema (a Independência do Brasil), o pintor elegeu um momento específico da narrativa como sendo o momento mais significativo: a cena junto às margens do Ipiranga.

---

<sup>11</sup> A cópia integral do texto de Pedro Américo está no livro: OLIVEIRA, Cecília H. de S.; MATTOS, Cláudia V. de (Org.). **O brado do Ipiranga**. São Paulo: EDUSP; Museu Paulista, 1999.



Figura 2 –



Independência ou Morte!, Pedro Américo (7,60 x 4,15).

Não dispomos de um texto de autoria de Moreaux explicando a concepção que dirigiu a sua criação. Mas o que sua obra nos oferece em relação à de Pedro Américo não é uma interpretação diferente de uma cena, e sim um outro critério para a escolha da cena relevante. Não foi o episódio às margens do Rio Ipiranga que ele tomou como significativo para evocar o processo de independência política do Brasil.

A pintura de Pedro Américo consagrou o fato *grito do Ipiranga* como o momento forte para sintetizar o processo de independência política do Brasil. A eleição desse fato está relacionada à ação que será enfatizada e, por consequência, aos atributos conferidos ao autor da ação. Em uma pintura D. Pedro ergue a espada (Pedro Américo), em outra ergue o chapéu (Moreaux). O ato de levantar o chapéu e o de erguer uma espada constituem sujeitos e lugares de ação muito distintos. Claudia Valadão de Mattos apontou as diferenças de concepção que pautaram a figuração dos monarcas brasileiros até a década de 1860 e a concepção posterior à Guerra do Paraguai, diferenças patenteadas no quadro de Moreaux e no quadro de Pedro Américo.

Tanto o príncipe, quanto várias figuras que o acompanham dirigem seus olhares para o céu, de onde desce um raio de luz que ilumina o céu. Moreaux apresenta D. Pedro como o consumidor de uma vontade divina. Nesta representação não está em jogo a sua habilidade política, tampouco o perfil de seu caráter ou sua capacidade de liderança. A imagem enfatiza o evento em sua ligação com a providência divina, diminuindo com isso o tom heróico e voluntarioso da figura do príncipe e reafirmando a legitimidade dos herdeiros da casa de Bragança ao trono do futuro reino tropical. [...] Pedro Américo, por sua vez, procura ver em D. Pedro I o equivalente de um Napoleão. O artista apresenta-o como um estadista determinado, que não mede o custo dos sacrifícios necessários para a realização do seu ideal,

elevando-o tão somente, pela coragem do seu ato, acima da posição ocupada pelos homens comuns.<sup>12</sup>

Figura 3 –



Proclamação da Independência, François-René Moreaux, 1844 (2,44 x 3,83).  
Museu Imperial de Petrópolis.

Outro ponto importante para pensar o tratamento de determinado tema é a observação dos elementos selecionados para compor a cena, elementos coadjuvantes, mas que produzem sentido e informam sobre interesses da época. Para representar a cena do Ipiranga, Pedro Américo figurou seres humanos, objetos de vestuário, animais e elementos da paisagem. A seleção dos elementos cênicos inseridos na tela é um importante indício histórico.

Desde o século XIII foram produzidas diversas imagens com o tema da Anunciação à Virgem Maria. Nas primeiras imagens bastava a presença da Virgem, do Anjo e do Espírito Santo, sob um fundo abstrato, para narrar essa passagem do Novo Testamento. Entretanto, à medida que adentramos o século XV, as cenas da Anunciação se tornaram cada vez mais repletas de elementos arquitetônicos e objetos cênicos.

<sup>12</sup> OLIVEIRA, Cecília H. de S.; MATTOS, Cláudia V. de (Org.). **O brado do Ipiranga**. São Paulo: EDUSP; Museu Paulista, 1999.



Figura 4 –



A Anunciação – manuscrito suábio, aprox. 1150, Stuttgart, Landesbibliothek.



Anunciação Rogier van der Weyden, 1440, óleo sobre madeira.

O que o crescente interesse pelos detalhes nos informa? Uma resposta seria que as imagens estavam se tornando mais realistas. Nesse caso nos caberia perguntar sobre qual realidade que estava sendo produzida: a realidade de Maria ou a realidade da época em que os quadros estavam sendo pintados? Quanto mais detalhes aparecem nas pinturas de Anunciação, mais o cenário se distancia do modo de vida que seria próprio à sua época e à sua cultura. Se o critério é fidelidade ao real, as imagens da Anunciação estavam se tornando cada vez mais *falsas* por conta dos elementos anacrônicos que se tornavam visíveis. Já as imagens mais antigas, devido a um procedimento mais essencialista que não detalhava as cenas, acabam por ser menos fantasiosas. Por outro lado, é verdade que a profusão de elementos cênicos oferece algo tangível para entreter os nossos sentidos. Aqui surge uma questão crucial: a partir de que momento histórico é esperado que as imagens contenham elementos que suscitem uma comparação com a experiência visual? Na pintura da Anunciação de 1150 o que importa é que o observador tenha referências sobre o tema narrado e reconheça os elementos necessários à sua compreensão: Maria, o anjo e Deus, na forma de pomba. A cenografia da pintura não sugere um espaço humano, mas sim o lugar do sagrado. Situar as cenas sagradas em espaços mundanos, extensivos ao mundo do receptor e ricos de apelos ao sentido da visão, corresponde a um momento determinado da experiência religiosa, e imagética, no Ocidente.

No século XIX, quando Moreaux e Pedro Américo pintaram, já estava bastante sedimentada a expectativa de que as imagens captassem com fidelidade as propriedades visíveis da matéria. Os produtores de imagens tinham convicção de que, através das técnicas adequadas, isso era possível. Embora Pedro Américo tivesse consciência do seu papel como intérprete do acontecimento figurado na tela, ele não questiona se a técnica por ele utilizada era a mais correta para figurar as propriedades reais dos seres e dos objetos. Diversos pintores na Europa Ocidental nos séculos XV e XVI se empenharam no desenvolvimento de recursos técnicos adequados para transpor para a tela as propriedades dos mais variados materiais: a pele humana, os diferentes tipos de tecidos, os metais, as madeiras, os couros, a vegetação. Cada elemento presente na tela deveria ser pintado tal e qual se apresentava ao olhar no mundo real. Quando observamos essas pinturas, não pensamos que a figuração das propriedades da matéria foi uma escolha, consideramos que os detalhes pictóricos que remetem às propriedades da matéria são mera consequência da captação daquilo que é próprio à matéria física. Mas naquele momento foi uma escolha, um aprendizado, que resultou na criação de diversos códigos para registrar nas imagens a experiência visual; códigos que se tornaram convenções adotadas e modificadas por gerações sucessivas.

Se aceitarmos acriticamente que há uma homologia entre a experiência visual e as imagens produzidas no Ocidente a partir do Renascimento, acabamos por conceber que as demais sociedades ou ignoravam o modo correto de pintar ou possuíam uma compreensão equivocada sobre a matéria do mundo.

Aliás, essa é uma armadilha recorrente na bibliografia e que se reproduz no ensino da História da Arte. Os alunos tendem a considerar o Renascimento como uma referência visual e técnica e julgam as imagens produzidas em outras épocas e sociedades com base nos cânones visuais estabelecidos nesse período. Por consequência, as imagens produzidas fora dos padrões constituídos na Idade Moderna do Ocidente costumam ser percebidas como sendo destituídas de uma técnica capaz de reproduzir e imitar o real, privadas, portanto, de verdade. Assim, costumeiramente são analisadas não pelo que apresentam e pelo que dão a ver, mas pelo que lhes falta. Dito de outra forma, essas imagens apenas nos informariam sobre sua condição de desconhecimento (ou de desinteresse), seja sobre a *realidade*, seja sobre os métodos mais adequados para figurar o *real*. Vale lembrar que foi justamente nesse momento que a Europa Ocidental iniciou o processo de instauração de uma hegemonia sobre outros

pontos do globo e, a partir dessa hegemonia, determinada visão do mundo (literalmente) passou a ser proposta como uma verdade universal.

## **Correlações entre forma plástica e saberes de época (contexto histórico)**

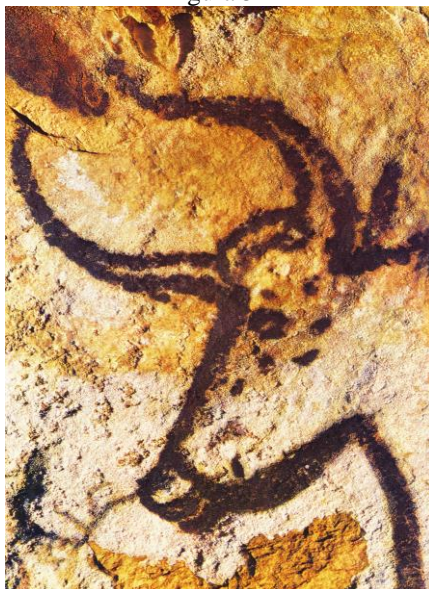
A proposta metodológica construída por mim ao longo dos anos para pensar a produção de imagens historicamente fundou-se na construção de uma atitude de estranhamento nos estudantes diante das imagens. É necessário desconstruir a visualidade renascentista a ponto de questionar a certeza de que os pintores teriam descoberto as técnicas mais adequadas para transpor para superfícies planas (telas, paredes, croquis) as reais propriedades da matéria. Para produzir esse estranhamento, é necessário recuar no tempo e no espaço, por isso o exercício de voltar ao passado, como estratégia para desnaturalizar o realismo renascentista, se tornou uma constante em minhas aulas. Entendia que assim os estudantes conseguiriam perceber as imagens do Ocidente Moderno não como cópias fiéis do real, mas como resultantes de determinados compromissos que foram sendo estabelecidos entre os saberes sobre a matéria do mundo e os saberes sobre a produção de imagens.

Entendia, e tentava fazer entender em minhas aulas, que enquanto nos mantivermos atados à noção de imagem como cópia mais ou menos fiel ao real ficamos incapacitados de tomar a *forma como informação* histórica relevante. Se a forma das imagens é concebida como sendo o recurso mais adequado de figurar o real, ela passa a ser vista apenas como um meio neutro que deve se tornar transparente, de modo a servir à revelação do real. Nesse caso, os procedimentos de modelação da forma plástica apenas nos informariam sobre a maior ou menor capacidade de os produtores de imagens copiarem o real. Essa é, aliás, a perspectiva subjacente em muitos manuais de História da Arte. No intuito de desconstruir as concepções de História da Arte pautadas na ideia de um gradual avanço em direção às imagens realistas e com o objetivo de exercitar os alunos para perceberem a diversidade de tratamentos adotados na produção de imagens em diferentes sociedades e momentos históricos, desenvolvi alguns percursos articulando análises da forma plástica e reflexões sobre os saberes conexos à produção de imagens. Nas páginas seguintes sintetizo alguns desses percursos.

Se observarmos as mais antigas imagens bidimensionais conhecidas, vemos que as coisas foram apreendidas pelas suas extremidades. A linha de contorno (ou a borda)

delimita o corpo de um ser, recortando-o no espaço; a linha circunscreve o corpo do bisonte, separando-o daquilo que está fora dele. No interior do corpo circunscrito, a linha também contorna partes como, por exemplo, os limites de um olho.

Figura 5 –



Cabeça de touro. Gruta de Laxcaux, entre 18.000 a 15.000.

É a borda que distingue aquilo que é o objeto daquilo que não o é, que separa a figura do fundo e que separa uma parte de uma totalidade mais abrangente. Independentemente das motivações e das funções que conduziram a feitura dos registros gráficos nas paredes das cavernas do Paleolítico, a produção de imagens que ocorreu nesse período testemunha o exercício da habilidade de delinear figuras, materializando graficamente a extração de uma figura que foi recortada de um fundo, operação que a teoria da Gestalt concebeu como um dos atos fundamentais da percepção visual.<sup>13</sup> Uma silhueta é demarcada através de uma linha de contorno, tendo no Paleolítico predominado a silhueta de animais. Com esse ato, uma parte de matéria foi contida pelo contorno e separada do todo. O contorno estancou o movimento e constitui uma forma estática para fixar em imagem um ser que era animado, estabelecendo um interior que contém o que é próprio do ser (suas propriedades).

Ao produzir imagens, os seres humanos, simultaneamente, manipulam a matéria do mundo e conceituam as suas propriedades. Esse gesto físico da mão que torna tangíveis os limites visíveis da matéria de um ser, circunscrevendo um interior que lhe é próprio, é uma operação mental. Segundo os pressupostos da Gestalt, o ato de pensar

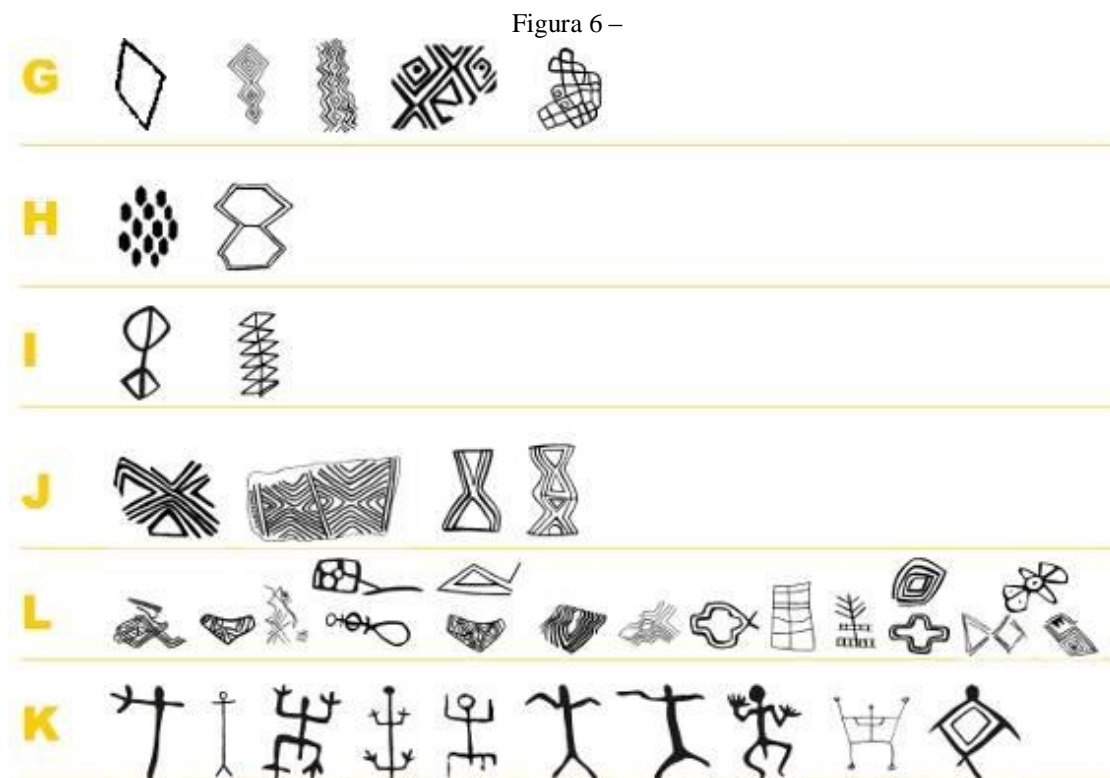
<sup>13</sup> ARNHEIN, Rudolf. **Arte e percepção visual**. 6. ed. São Paulo: Pioneira, 1991. Ver o capítulo “Configuração”, p. 33-86.

também supõe que destaquemos do fluxo contínuo da atividade mental determinadas configurações nas quais nos detemos. Se não extraíssemos e estabilizássemos determinadas formas, tanto o pensamento quanto a percepção oscilariam na pura vibração contínua da matéria (física e mental). O pensamento e a percepção supõem um estancamento provisório da matéria vibrátil e mutante. Para o filósofo Henri Bergson, a inteligência só apreende o sólido, o delimitado, o decomposto, o divisível em partes, o descontínuo, o inerte, o estável, o imutável.<sup>14</sup> Para pensar o que é vivo, o que se move, a inteligência precisa dividir, paralisar.

A ordenação da matéria do mundo, segundo novas operações de delimitações e agrupamentos, é uma operação que não cessou de se refazer na experiência humana. O pastoreio, a agricultura, a cerâmica, a tecelagem, as técnicas de polimento da pedra e demais técnicas de produção de ferramentas e utensílios ampliaram enormemente a capacidade dos grupos humanos de modelarem as matérias que mais imediatamente circundavam as suas existências. Nesse momento foram acentuadas as diferenças entre as sociedades, diferenças expressas na modelação das ferramentas, dos utensílios, das vestes, das moradias, das práticas alimentares, das práticas funerárias etc. Diferenças que foram designadas como *cultura*: um conjunto de escolhas e práticas repetidas coletivamente. De certo modo as culturas se distinguem pelos seus *adornos*, ou seja, os cuidados estéticos em relação à existência. Com a proliferação de técnicas para manipular a natureza ocorreu uma grande diversificação dos registros gráficos nos quais as linhas tenderam a seguir padrões geométricos, conferindo visibilidade a formas que não necessariamente correspondiam ao contorno naturalista dos seres.

---

<sup>14</sup> BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 139-140.



Tipos de representações rupestres do litoral central catarinense.<sup>15</sup>

A ampliação do rol de materiais e objetos que o ser humano passou a manipular – e a exercer um cuidado estético – foi correlata à constituição de novos saberes e novos procedimentos operativos sobre a matéria do mundo. Embora não tenhamos como conhecer as interações entre o tratamento plástico adotado na produção de imagens e os saberes vigentes sobre as propriedades da matéria nessas sociedades pré-históricas, parto da hipótese de que essas duas operações se interpenetraram. Os registros gráficos são operações mentais que codificam visualmente aquilo que é concebido como a matéria que compõe o existente, e isso não implica que as imagens sejam cópias da experiência visual. O gesto desenha e secciona algo na superfície onde se dá o registro da imagem (um fundo, na terminologia da Gestalt; um plano, na de Kandinsky<sup>16</sup>) e, simultaneamente, a mente delimita (apreende, estanca), na forma de conceitos, uma parte do grande fundo/plano do fluxo contínuo da existência.

Nesse sentido o exercício de marcar contornos, delimitando formas e fixando imagens, deve ter correspondido a um momento fundamental na consolidação da

<sup>15</sup> COMERLATO, Fabiana. **Representações rupestres do litoral de Santa Catarina**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. p. 65-72.

<sup>16</sup> KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



inteligência humana.<sup>17</sup> Sem pretender paralelismo entre o processo de desenvolvimento cognitivo da espécie humana e o das crianças, é interessante observar que, à medida que a criança ultrapassa a fase das garatujas e se torna mais consciente de sua própria intencionalidade em relação ao desenho, ela passa a circunscrever enfaticamente cada uma das partes que julga relevantes daquilo que é figurado e evidenciar como as partes se articulam. Ater-se apenas ao desenho genérico de uma silhueta, sem demarcar partes, é uma operação abstrata demasiadamente complexa, sendo tal operação de abstração, de generalização, perceptível nas imagens pré-históricas.

Figura 7 –

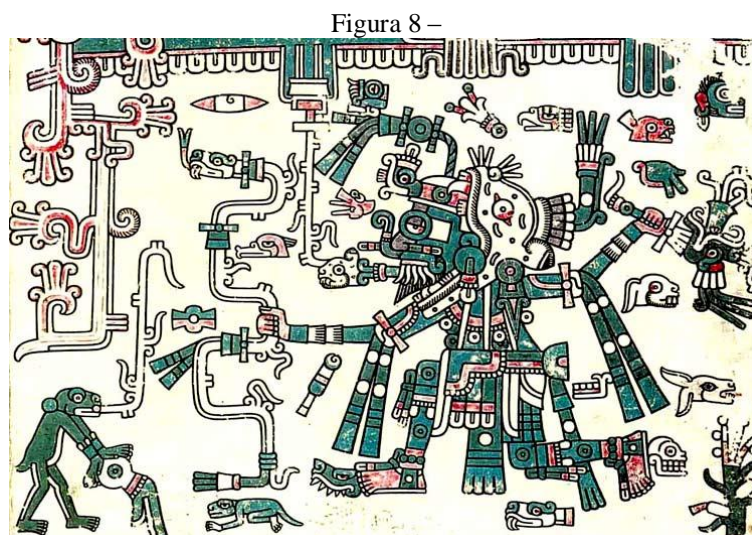


Desenho de um menino de cinco anos.<sup>18</sup>

O desenvolvimento da agricultura inscreveu as práticas de medição do espaço e do tempo em novas pragmáticas. Foi preciso constituir sistemas de cronometria para determinar e prever os ciclos da natureza: a métrica das lunações, das estações, da contabilidade dos anos. Com a constituição do Estado, o saber sobre a medição das áreas de terra – a geometria – foi indispensável para determinar a produção e os tributos das comunidades campesinas. As investigações históricas demonstram que injunções geometrizaras operaram na produção plástica das sociedades agrárias, particularmente naquelas em que se estabeleceu o Estado. Essas injunções se articularam – por caminhos que ignoramos – tanto com a rigidez das imagens egípcias quanto com as labirínticas linhas das imagens astecas.

<sup>17</sup> Ver GRAY, Martin Paul. *Cave art and the evolution of the human mind*. Master of Arts in Philosophy, Victoria University of Wellington, New Zealand, 2010.

<sup>18</sup> Arquivo pessoal.



Tlaloc com cetro de serpente unindo as águas celestes e marinhas. Códice Laud, lâmina 23.<sup>19</sup>

Embora eu não tenha efetivado investigações aprofundadas sobre os saberes que interagiram no processo de criação das imagens modeladas fora dos cânones do Ocidente Moderno, procurei provocar questionamentos sobre as articulações entre a diversidade de formas das imagens e os saberes correspondentes. Entretanto, o estudo das imagens produzidas no Ocidente Moderno me permitiu avançar as investigações, pois dispomos de uma pluralidade de documentos e pesquisas que possibilitam evidenciar as vias pelas quais os novos problemas enfrentados pelos artistas na confecção de imagens se articularam com os saberes e as práticas sociais da época. Pierre Francastel demonstrou que uma imagem é portadora de saberes e elementos do imaginário da sociedade em que foi produzida.<sup>20</sup> Michael Baxandall investigou o modo como os estilos dos pintores renascentistas integram um conjunto de capacidades visuais, desenvolvidas em diversas experiências da vida quotidiana, o que possibilitava “[...] que se estabeleça uma relação entre o estilo de pintura e a experiência resultante de atividades tais como pregar, dançar e medir barris”.<sup>21</sup> Alfred Crosby correlacionou os novos procedimentos pictóricos do Renascimento com a emergência simultânea de diversos procedimentos de mensuração aplicados na quantificação do tempo (relógios) e do espaço (cartografia) e também aplicados em campos como a música e a

<sup>19</sup> BRODA, Johanna. El agua en la cosmovisión de Mesoamérica. In: CIUDAD DE MÉXICO. **Agua en la cosmovisión de los pueblos indígenas en México**. Cidade do México: Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales, 2016. p. 16.

<sup>20</sup> FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

<sup>21</sup> BAXANDALL, Michael. **O olhar renascentista: pintura e experiência social na Itália da Renascença**. Tradução de Maria Cecília Preto da Rocha de Almeida. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 10.



contabilidade.<sup>22</sup> As pinturas documentam diferentes práticas visuais da época histórica em que foram produzidas:

Uma sociedade desenvolve suas próprias capacidades e seus próprios hábitos, os quais têm uma dimensão visual, uma vez que o sentido da visão é o principal órgão de experiência, e essas capacidades e hábitos visuais tornam-se parte integrante do meio de expressão do pintor; da mesma forma, um estilo pictural dá acesso às capacidades e aos hábitos visuais e, através destes, à experiência social típica de uma época. Um quadro antigo é um documento de uma atividade visual.<sup>23</sup>

A partir do Renascimento, os procedimentos utilizados na produção de imagens permitiram figurar seres e objetos que ostentavam as mesmas propriedades da matéria investigadas pelas ciências físicas e naturais que estavam se constituindo. A constatação de um paralelismo entre a produção de imagens no início da Idade Moderna e os saberes sobre a matéria que se constituíam naquele momento pode nos induzir a conceber que os procedimentos adotados na pintura renascentista eram, obviamente, resultantes de uma aproximação cada vez maior ao *real*. Os artistas, assim como os cientistas, estariam desvelando as verdadeiras propriedades da matéria. Uma evidência recorrentemente mencionada é o uso das técnicas de perspectiva que possibilitaram configurar as imagens bidimensionais segundo as propriedades *reais* do espaço tridimensional; recurso que seria uma espécie de carro-chefe de todos os demais procedimentos *realistas* adotados a partir do Renascimento. Erwin Panofsky,<sup>24</sup> já em 1927, entendeu que a perspectiva era uma *convenção* para representar o espaço, relacionada a uma conjunção de saberes articulados no Renascimento.

Independentemente de considerarmos se a perspectiva é apenas uma convenção ou se corresponde ao procedimento mais adequado para a representação visual do espaço, o que é relevante ressaltar é que a presença dos recursos perspectivos na pintura renascentista nos fornece pistas para investigar os saberes e os equipamentos utilizados pelos artistas na produção de imagens. As correlações entre as imagens e o contexto histórico ganham uma dimensão mais concreta, passando a ser possível *descrever* uma espécie de *contexto imediato*, ou seja, as conexões entre os elementos presentes na imagem e as condições de efetivação da sua feitura e da sua recepção. A presença do sistema de perspectiva como elemento estruturante das imagens, naquele momento

<sup>22</sup> CROSBY, Alfred W. **A mensuração da realidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

<sup>23</sup> BAXANDALL, op. cit., p. 10.

<sup>24</sup> PANOFSKY, Erwin. **A perspectiva como forma simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993.

histórico, estabeleceu correspondência com a produção de saberes e o uso de técnicas para apreender o visível.

Quando Leonardo da Vinci reivindicou que a pintura era uma coisa mental, postulava um novo estatuto para a pintura (e para o pintor): a condição de arte liberal, e não mais arte mecânica. Essa pretensão fundamentava-se nos novos saberes necessários à produção de imagens, os quais não eram supridos pelas práticas anteriormente vigentes de organização do trabalho e formação dos pintores, consubstanciadas nas corporações de ofício. Novas configurações plásticas, novos procedimentos na produção de imagens e uma nova condição social do produtor de imagens. E também a emergência de novas funções para as imagens, como a ilustração de livros de anatomia e botânica; a emergência de novas expectativas dos consumidores de imagens, como a originalidade das composições e a riqueza de detalhes; e a emergência de novas atenções no exercício de olhar para o mundo, como a observação minuciosa das propriedades visíveis que especificam e distinguem cada tipo de matéria.

No caso específico da perspectiva é possível situar um *contexto imediato* do qual dispomos de documentos, como os textos de Leon Battista Alberti<sup>25</sup> e de Da Vinci, e as gravuras de Albrecht Dürer, que descrevem engenhos mecânicos para criar uma imagem ordenada segundo a perspectiva de um único ponto de fuga. Esses documentos informam sobre os saberes e os equipamentos (suportes visuais) que foram mobilizados na configuração de um novo esquema espacial.

David Hockney,<sup>26</sup> através de pormenorizadas análises de pinturas, procurou demonstrar que o surgimento de retratos *realistas* no século XV decorreu da utilização de lentes e espelhos, utilizados para projetar a imagem dos retratados em uma superfície bidimensional. Os exercícios de observação dessas projeções, em suportes bidimensionais, treinaram o olhar para codificar os corpos tridimensionais em superfícies planas. É possível, assim, sobretudo no período denominado de Renascimento, documentar os procedimentos utilizados para produzir imagens configuradas com determinadas características que foram aceitas como índices de realismo. Esses índices de realismo correspondem à adoção de procedimentos para descrever aquilo que foi considerado relevante na caracterização das propriedades do mundo observável (seres, objetos, fenômenos). Isso implicou a escolha daquilo que

---

<sup>25</sup> ALBERTI, Leon Battista. **Da pintura**. Tradução de Antônio da Silveira Mendonça. Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

<sup>26</sup> HOCKNEY, David. **O conhecimento secreto: redescobindo as técnicas perdidas dos grandes mestres**. São Paulo: Cosac & Naif, 2001.

deve (ou pode) ser mostrado em uma tela pintada e a convenção sobre o modo como deve ser pintado para que a pintura corresponda ao real.

Em diferentes condições históricas, as sociedades fizeram escolhas em relação às partes do existente que seriam fixadas em imagens. E também escolheram os aspectos que eram considerados relevantes para caracterizar as propriedades daquilo que era figurado. Nas imagens que não seguem as convenções instauradas no Renascimento, foram codificadas certas propriedades que na atualidade não reconhecemos, seja em função do modo como tais propriedades foram codificadas, seja em função de não atribuímos existência (ou relevância) a essas propriedades. Para citar um exemplo acessível, pensemos na aura das pinturas medievais. Alguns seres e propriedades que foram concebidos como existentes no passado, hoje situamos no plano do imaginário; por outro lado, concebemos seres e propriedades impensáveis no passado. Nem sempre o pensamento humano concebeu isso que nós chamamos de micróbio, o que só foi possível a partir de um conjunto de injunções, inclusive de artefatos visuais (microscópio), mas também interagiu com determinada imaginação plástica sobre a matéria viva.

As correlações entre as imagens e os modos de apreensão da matéria não são óbvias, sobretudo nas imagens fora das convenções constituídas na Idade Moderna do Ocidente. Se estudarmos determinada tradição da pintura chinesa, constatamos que a descrição da aparência sensível das coisas também está presente nas imagens; todavia, os critérios que eram valorizados para qualificar as obras dos artistas atribuíam importância a alguns cuidados como, por exemplo, o tratamento das linhas, de modo a entrar em sintonia com o ritmo das forças cósmicas, conforme concebidas pela tradição taoista e zen-budista.<sup>27</sup> No caso da pintura indiana, a imagem do corpo humano deveria figurar qualidades que não correspondiam à cópia *fidel* da fisiologia. A figuração do corpo humano requeria um tratamento das linhas, de modo que a caracterização de cada uma das suas partes remetesse às formas de animais e vegetais que confeririam ao corpo os atributos almejados.

---

<sup>27</sup> SCHACHTER, Bony Braga. Forma e movimento: a teoria da pintura de paisagem na China, 229-589. **Concinnitas**, ano 2011, v. 2, n. 19, dez. 2011. Ver também RYCKHMANS, Pierre. **As anotações sobre pintura do Monge Abóbora-Amarga**. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2010.

Figura 9 –



O tronco, do pescoço ao abdômen, deve ter a forma de uma cabeça de vaca, composição que sugere a força do tronco.<sup>28</sup>

Embora os procedimentos adotados no Renascimento tenham sido convencionados como suficientemente adequados para descrever objetivamente o real, nos séculos subsequentes ocorreram mudanças significativas na pintura ocidental, mudanças que não decorrem apenas de variações no gosto e no estilo, mas que dialogam com novos interesses e conhecimentos sobre a matéria do mundo. No século XVII e de modo mais evidente a partir do romantismo, novas propriedades da matéria passam a se constituir em problemas de investigação: o peso dos corpos, a incidência desigual da luz, a imprecisão dos limites dos corpos, a interpenetração dos campos cromáticos, a interioridade psicológica do ser etc. A física dos fluidos, as investigações em torno do eletromagnetismo, a termodinâmica, a física quântica, a psicologia da percepção, constituem alguns dos campos de saber que estabeleceram correlações com as experimentações plásticas.

Não se trata de pensar a produção artística como reflexo da ciência, embora seja possível afirmar que a produção plástica no início da Idade Moderna buscou figurar as propriedades da matéria em consonância com as concepções da física mecanicista e que a arte modernista buscou dialogar com os saberes emergentes nas décadas iniciais do século XX. Justamente para demonstrar o quanto a noção de imagem realista é histórica, é estratégico ressaltar que o saber sobre a matéria sistematizado na pintura renascentista (que corresponde a um momento histórico muito específico) foi construído através de procedimentos de observação e compreensão compartilhados com as práticas das

<sup>28</sup> TAGORE, Abanindra Nath. **Arte e anatomia hindu**. Barcelona: Ediciones de la Tradicion Unanime, 1986. p. 43. [Tradução da publicação francesa de 1921.]

ciências em constituição. O que é relevante assinalar nas imagens renascentistas não é o seu realismo, mas sim o modo como nesse momento a produção de imagens se articulou com a constituição de um tipo de saber que afirmou ser possível descrever objetivamente o mundo e, portanto, forjou a confiança na possibilidade de se ter acesso ao conhecimento objetivo da realidade.

A transposição dessa *realidade objetiva* para a superfície de uma tela requereu a invenção de novos procedimentos técnicos, mas também a adoção de convenções plásticas que remetiam a esquemas mentais e imaginação. Discorrendo sobre as causas da evolução plástica, Wölfflin observou que “[...] na história das artes representativas, o efeito de um quadro sobre o outro é muito mais importante, enquanto valor estilístico, do que tudo que se origina diretamente da contemplação da natureza”.<sup>29</sup> Para compreendermos a historicidade e os *limites* da noção de imagem realista, é preciso observar o quanto os procedimentos utilizados na sua produção estão impregnados de esquemas mentais, convenções e imaginação plástica.

Uma primeira síntese da abordagem aqui apresentada foi publicada no artigo *O real dá-se ao olhar*.<sup>30</sup> Minha linha de raciocínio partiu da discussão de Pierre Francastel sobre a perspectiva renascentista: “[...] ela é um dos aspectos de um modo de expressão convencional baseado em determinado estágio das técnicas, da ciência e da ordem social do mundo em dado momento”.<sup>31</sup> Nas aulas de História da Arte eu estava sendo bastante enfático em evidenciar que a perspectiva renascentista não correspondia à descoberta do sistema verdadeiro para transpor o real para as imagens bidimensionais. Todavia me incomodava restringir o estudo da perspectiva a uma crítica ao seu estatuto de verdade, pois perdia assim a dimensão do seu significado para a época. Esse impasse foi superado através da leitura de um texto de Bruno Latour no qual ele afirmava que a aplicação da perspectiva na produção de imagens foi o que tornou possível a ciência moderna.<sup>32</sup> Ver o mundo em perspectiva requisitou diversos instrumentos, como vidros, espelhos, lentes, a câmara escura e os quadriculadores, instrumentos que balizavam as relações entre o visível e sua cópia em imagem. Latour remete às investigações de William Ivins, segundo o qual esses recursos serviram como uma espécie de garantia

---

<sup>29</sup> WÖLFFLIN, op. cit., p. 256.

<sup>30</sup> OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. O real dá-se ao olhar. **Revista Catarinense de História**, Florianópolis, 1996.

<sup>31</sup> FRANCASTEL, Pierre. **Pintura e sociedade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

<sup>32</sup> LATOUR, Bruno. Les ‘vues’ de l’esprit: une introduction à l’antropologie des sciences et des techniques. **Culture Technique**, n. 14, 1985.

empírica de que as imagens em perspectiva corresponderiam efetivamente aos dados do mundo.

A ciência e a tecnologia têm progredido em relação direta com a capacidade do homem de inventar métodos graças aos quais fenômenos que só poderiam ser conhecidos pelo tato, pelo paladar e pelo olfato, puderam ser visualmente identificados e medidos e, portanto, ser o objeto dessa simbolização lógica sem a qual o pensamento racional e a análise são impossíveis. A descoberta das formas iniciais dessas gramáticas e dessas técnicas constitui o início dessa racionalização do olhar que, penso, foi o evento mais importante da Renascença.<sup>33</sup>

Para que a experiência da visão se tornasse o sentido fundamental na apreensão do mundo objetivo, foi preciso um sistema capaz de oferecer garantias de correspondência entre a experiência de ver e aquilo que passou a ser concebido como sendo o real. Através de novas técnicas utilizadas na construção das imagens, foram sedimentados princípios para garantir uma filtragem dos dados da percepção, de modo a estabelecer quais são verdadeiramente os dados objetivos da experiência visual. A definição de um território da experiência como sendo *o visível* foi fundamental na formulação da concepção de realidade que se constituiu na Idade Moderna do Ocidente. Graças às tecnologias de visualização foi possível constituir a noção de objetividade – desvinculada dos afetos e das idiossincrasias –, a qual passou a ser o critério de produção e validação do conhecimento. A imagem fixada em uma superfície bidimensional, equalizada pela perspectiva, tornou-se a intermediária entre o olhar e o real. Dito de modo radical, a imagem perspectivada passou a ser aquilo que modela a experiência do olhar e possibilita uma materialização objetiva do real, e isso é de importância capital para a noção de verdade e realidade no Ocidente.

Jonathan Crary destacou que há uma descontinuidade entre o modelo constituído no início da Idade Moderna para pensar as relações estabelecidas entre o espectador e o mundo – que teria a câmara escura como paradigma – e o modelo que se constituiu no século XIX.<sup>34</sup> Observa que é recorrente na bibliografia o estabelecimento de uma grande linha de continuidade entre a perspectiva, a câmara escura, a fotografia e o cinema, perfazendo uma crescente progressão rumo à verossimilhança que teria resultado na representação cada vez mais precisa do mundo físico. Para Crary, até o século XVIII a câmara escura foi tomada como uma demonstração fiel do funcionamento do mecanismo da visão humana; no entanto, no início de século XIX,

<sup>33</sup> IVINS, William M. La rationalisation du regard. *Culture Technique*, n. 14, p. 36, 1985.

<sup>34</sup> CRARY, Jonathan. *Técnicas do observador*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ela deixa de ser concebida como lugar da produção da verdade e aquilo que é visto pelo observador nela posicionado deixa de ser concebido como a visão verdadeira.

O colapso da câmara escura como modelo da condição do observador foi parte de um processo de modernização, embora a própria câmara tenha sido um elemento do início de uma modernidade anterior, ajudando a definir um sujeito individualizado, 'livre' e privado no século XVII. Contudo, até o princípio do século XX, a rigidez da câmara escura, seu sistema óptico linear, suas posições fixas, sua identificação da percepção e do objeto foram, todos eles, demasiadamente inflexíveis e imóveis diante de um conjunto de exigências políticas e culturais que se transformavam com rapidez. Nos séculos XVII e XVIII os artistas haviam feito inúmeras tentativas de operar fora das restrições da câmara escura e de outras técnicas de racionalização da visão, mas sempre em um terreno de experimentação muito delimitado. Só no início do século XIX, o modelo da câmara perde sua autoridade suprema. A visão deixa de estar subordinada a uma imagem exterior do verdadeiro ou do certo. Não é mais o olho que alardeia um 'mundo real'. [...] O novo estatuto do observador, para o qual Turner aponta, talvez seja mais bem discutido se nos detivermos na sua célebre relação com o Sol. Assim como o Sol, antes descrito pela mecânica clássica, deu lugar às novas noções [termodinâmicas] de calor, tempo, morte e entropia, do mesmo modo o Sol pressuposto pela câmara escura (ou seja, um Sol que só indiretamente poderia ser rerepresentado ao olho humano) foi transformado pela posição do novo artista-observador.<sup>35</sup>

Ao acentuar uma ruptura na experiência visual do século XIX em relação aos séculos anteriores, Cray esclarece que mesmo no território daquilo que é entendido como imagens realistas ocorreram transformações associadas a saberes e aparatos técnicos que redefinem as relações entre o observador e o visível. Desvincular o estudo da História da Arte de uma narrativa que ordenaria a produção plástica segundo o critério de uma progressiva aproximação da realidade, mais do que o questionamento do estatuto de verdade da imagem, tem uma implicação epistemológica. Supor que determinadas imagens sejam mais realistas do que outras implica conceber as *soluções plásticas* adotadas na produção de imagens apenas como um indicador do esforço de fidelidade ao real, ou então, um indicador de um deliberado afastamento do realismo motivado por intenções puramente estéticas. Quando se parte do pressuposto de que os elementos plásticos que suscitam *efeitos de realidade* em uma imagem estão vinculados às experiências imagéticas compartilhadas no âmbito de determinada cultura visual, as soluções plásticas adotadas na produção de imagens se tornam importantes evidências históricas, indicando saberes, técnicas, intencionalidades, precauções e expectativas mobilizadas nos processos de produção, exibição e recepção de imagens.

O desenvolvimento do percurso de reflexão que norteou o trabalho que desenvolvi no ensino da disciplina de História da Arte se deu em duas dimensões: em

---

<sup>35</sup> Idem, 2012, p. 135-136.

primeiro lugar, foi motivada pela intenção de afirmar a possibilidade de trabalhar a forma plástica como uma informação histórica; em segundo lugar, implicou a formulação de uma metodologia na qual o acervo visual da História da Arte e as discussões realizadas nesse campo se tornam vias de acesso à compreensão (e balizas para a análise) das diversas modalidades de imagens enquanto portadoras de informações históricas.



## Principais produções decorrentes

### I – Atividades de Ensino e Orientação

#### Disciplinas lecionadas na Graduação

História Antiga do Oriente Próximo – HST1157 (1984-1985)

História Econômica Geral – HST1142 (1985)

História da Educação I – HST1114 (1988)

História da Educação II – HST1204 (1988)

História Moderna da Ásia e África – HST1162 (1985-1989)

História Contemporânea da Ásia e África – HST 1171 (1985-1989)

História da Arte – Curso de Graduação em História – HST5112 e HST 7104 (1989-2017)

História da Arte – Curso de Graduação em Arquitetura – HST5145 (1989-1996)

Tópico Especial: História e Imagem – HST5837 (1993)

História da Arte – Curso de Graduação em Cinema – HST5113 (2006-2014)

Laboratório de Ensino de História: Imagem e Narrativa Histórica (2016-2017)

#### Orientação de TCC

Evandro André de Sousa. **Mar, tragédia e fantástico nos desenhos a bico de pena de Franklin Cascaes**. 1994. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

Roberta Heloísa Correia dos Santos. **Memória e imagem**: estudo de práticas sociais em Brusque nos anos 40 e 50 através da fotografia. 1994. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

Valdete de Oliveira. **Representação feminina na propaganda de Florianópolis**. 1994. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

Rogério de Souza Confortin. **A fotografia na era ‘Pós-fotográfica’**. 1995. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

Tatiana dos Santos. **A construção urbana a partir da década de 70 em Florianópolis**. 1996. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

Janete Magalhães Silva Costa. **A moda fazendo história:** a emancipação de mulheres florianopolitanas na década de sessenta. 1996. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

Alexander Dimow. **Consulado do Samba:** uma questão de identidade. 1996. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

Joicenara da Rosa. **Ingênuos ou engenhosos.** 1996. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

Otávio Jorge Caldas. **A transformação da comunidade de pescadores da praia da Pinheira, através do turismo:** 1978-1996. 1996. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

Ricardo Pinho. **Homem-alga:** uma visão do pescador do litoral catarinense. 1996. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

Joatan Preis Dutra. **História e história em quadrinhos.** 2002. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Manoel Costa Neto. **História e capas de disco de rock dos anos 60 e 70.** 2005. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Giovana de Novaes Costa Pereira. **História em quadrinhos da turma da Mônica:** indícios de transformações históricas na infância dos anos 90. 2008. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Diego Klein. **Entre a politização e a alienação.** 2009. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Rafael Zeiz Paim. **Os pés descalços de Gen** – história e memória. 2014. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Cristiane Gonçalves. **Araçá Azul:** o Brasil revisitado. 2015. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

## II – Produção Intelectual

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Fricção e Descoberta. **Manifestações Surrealistas em Santa Catarina**. Publicação do Laboratório de Psicologia da Comunicação CFH/UFSC, 1991.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. **Produção de material didático para o uso do vídeo “Muita História e Pouca Cor”**, como parte do Programa Materiais Instrucionais do Projeto Arte na Escola, Universidade do Estado de Santa Catarina e Fundação Iochpe, 1993.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Exorcizando o passado. **Ô Catarina!**, n. 10, maio/jun. 1994, p. 21.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. O real dá-se ao olhar: perspectiva e visualização da verdade nas imagens da Renascença. **Revista Catarinense de História**, n. 4, p. 147-161, 1996.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Introdução. In: SILVA, Dirce M. N. da; OLIVEIRA, Ieda M. Souza de. **Slides: catálogo**. Florianópolis: UFSC, Biblioteca Universitária, 1996.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Imagens do tempo. In: BRANCHER, Ana. **História de Santa Catarina: estudos contemporâneos**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999. p. 11-25.

## IV – Coordenação de Projetos

Projeto de pesquisa **A produção artística e os estudos históricos** (1991-1994).

Tutor do **Programa Especial de Treinamento (PET)**, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na área de História, de 15/04/1992 até 31/01/1994, conforme Portaria n. 126/PRPG/92, de 15 de abril de 1992.

## V – Coordenação de Cursos ou Programas de Graduação

Coordenador do Curso de Graduação em História do Centro de Filosofia em Ciências Humanas, no período de 28/03/1991 a 06/10/1991.

Subcoordenador do Curso de Graduação em História do Centro de Filosofia em Ciências Humanas, a partir de 01/11/1991, para um mandato de dois anos, conforme Portaria n. 0434/GR/92.

## VI – Participação em Bancas

### Banca de Doutorado e Mestrado

Participação em Banca Examinadora de Mario César Coelho. **Os panoramas perdidos de Victor Meirelles**: aventuras de um pintor acadêmico nos caminhos da modernidade.

2007. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Participação em Banca Examinadora de Silvia Gomes Bento de Mello. **Esses moços do Paraná...** Livre circulação da palavra nos albores da República. 2008. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

### Banca de TCC

Membro da Banca Examinadora de Carla Regina da Silva. **O significado político do advento da República para monarquistas e republicanos na narrativa literária e no discurso histórico:** uma análise da obra Esaú e Jacó de Machado de Assis. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Em 30/11/2004, Portaria n. 62/HST/04.

Membro da Banca Examinadora de Kely Umbelino da Costa. **O processo abolicionista no Brasil expresso na literatura de Machado de Assis:** uma análise da obra “Memorial de Ayres”. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Em 30/11/2004, Portaria n. 61/HST/04.

Membro da Banca Examinadora de Pedro Franz Broering. **A quarta dimensão do trabalho de Bréccia.** Monografia (Graduação em Design) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Em 21/08/2008, Portaria n. 053/Design/2008.

Membro da Banca Examinadora de Salete Stock. **As memórias do cárcere de Graciliano Ramos como testemunho histórico da repressão política no período de 1935-1945.** Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Em 30/11/2004, Portaria n. 55/HST/04.

Membro da Banca Examinadora de Luziana Cavalli de Oliveira. **Bahia – um olhar contemporâneo:** o GDC e a consolidação da dança contemporânea. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Em 11/08/2006, Portaria n. 060/HST/06.

Membro da Banca Examinadora de Silvia Consoni. **Tradição e Modernidade:** urbanismo e patrimônio cultural no Primeiro Plano Diretor de Florianópolis (1950-1955). Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Em 26/02/2007, Portaria n. 010/HST/07.

Membro da Banca Examinadora de Andreia Cristina da Silva Góes. **A Eletrosul e a cidade:** um estudo sobre o impacto urbano após a transferência para Florianópolis. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Em 09/06/2009, Portaria n. 034/HST/2009.

Membro da Banca Examinadora de Mayra Hartmann da Cunha. **A pintura de História no século XIX.** Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Em 02/07/2010, Portaria n. 18/HST/2010.

Membro da Banca Examinadora de Andréia Balz. **Dos pinheirais de Lages:** o legado artístico de Maliverni Filho. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Em 14/12/2010, Portaria n. 41/HST2010.

Membro da Banca Examinadora de Mateus Pinho Bernardes. **A cidade do Marechal? Polêmica e embate sobre a denominação da capital catarinense.** Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Em 10/12/2010, Portaria n. 56/HST/2010.

Membro da Banca Examinadora de Natália Mendes Cardoso. **O rio, a bandeira e a enchente:** a cidade de Tubarão nas obras de Willy Zumblick, no século XX. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Em 26/06/2012, Portaria n. 14/HST/2012.

Membro da Banca Examinadora de Carolina Ferreira de Figueiredo. **Persistências e ressignificações de Nakba:** narrativas palestinas segundo as artes de Ismail Shammout, Abdel Tamam e Manal Deeb. Conforme declaração do Diretor Geral do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, datada de 4 de novembro de 2013.

## VIII – Apresentação de Palestras ou Cursos em Eventos Acadêmicos

Palestra **Florianópolis Era: as décadas de 60 e 70 nos filmes de Hassis**, juntamente com o pesquisador Fernando C. Boppré, no Circuito Cultural Banco do Brasil – Etapa Florianópolis, realizado no Centro de Convenções da UFSC, Florianópolis, em 22 de junho de 2005.

Palestra proferida no dia 5 de abril de 2006, integrando o módulo **Olhares Históricos**, como parte do curso Semana de Hassis, realizado no Museu Victor Meirelles.

Participação como expositor no ciclo **Outros olhares: conversando sobre a vida e a obra de Franklin Cascaes**, no dia 16 de julho de 2006, na Galeria de Arte da UFSC, com duração de 2 horas.

Mediador da **Conferência de abertura do II Colóquio História e Arte: Imagens da América Latina**, realizado no dia 16 de setembro de 2009, conforme certificado emitido pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina.

Participação na mesa-redonda intitulada **Ensino e Arte**, como parte da Semana Acadêmica de História, Cultura e Arte, realizada entre 27 de setembro e 01 de outubro

de 2010, no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

### **X – Participação em Atividades Editoriais e/ou de Arbitragem de Produção Intelectual e/ou Artística**

Membro do Conselho Editorial da primeira edição da **Revista Catarinense de História**, criada em 1990.

Membro da Comissão Editorial da **Revista de Ciências Humanas** no período julho de 1991 a 1993.

### **3 Primeiras experiências com produção de narrativas audiovisuais [1994-1997]**

#### **Criação do Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (LAPIS) [1994-1996]**

A criação do Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som, que começou a ser constituído em 1994, acarretou uma ampliação das investigações que eu já vinha realizando sobre as imagens no campo da História da Arte, as quais ganharam uma nova dimensão e também uma aplicabilidade, consubstanciada nas experiências de produção de audiovisuais educativos.

A constituição do LAPIS ocorreu em um momento de reconfiguração do quadro institucional do Departamento de História. Em 1991 havia sido implantado um novo currículo no Curso de Graduação em História. Estive bastante envolvido na concepção do novo currículo e assumi a Coordenação do Curso de História na fase de implantação. Com a Reforma Curricular, o Curso de Graduação em História da UFSC passou a integrar a formação em licenciatura e bacharelado. A implantação de monografias semestrais, a inclusão de disciplinas de Teoria e Metodologia da História da 1ª a 5ª fases do Curso, e a criação de disciplinas de Tópicos Especiais e dos Trabalhos de Conclusão de Curso fortaleceram a reflexão teórica e metodológica no âmbito do Curso. Através da criação de um sistema de disciplinas cursadas em blocos, de reuniões por fases e de reuniões para a articulação horizontal e vertical dos planos de ensino, buscou-se criar uma maior integração entre as diversas disciplinas. Essa nova orientação curricular resultou em uma significativa melhoria na capacitação dos alunos para a realização de atividades de pesquisa. Uma das intenções da reforma curricular era propiciar uma ampliação da inserção social do Curso e no campo de atuação dos alunos. Com esse objetivo, juntamente com colegas do Departamento, formulei uma proposta para a implantação do Programa Especial de Treinamento (PET). O projeto foi aprovado, e assumi a tutoria do Programa em março de 1992. A construção da proposta de trabalho para os bolsistas do PET foi concomitante ao amadurecimento de minhas pesquisas sobre a utilização da produção artística como fonte para os estudos históricos.

No início de 1994 solicitei o desligamento do PET. Desejava criar um espaço para a guarda de um acervo de imagens e músicas, e também para a produção dos eslaides e a gravação de fitas que atendessem às necessidades das aulas de História da Arte. Além das aulas, estava realizando diversas experiências com o ensino de História

da Arte em atividades de extensão. Para socializar essas experiências, sentia a necessidade de um meio que permitisse incluir imagens e sons. Os recursos multimídia (leitor de CD, sistema de som e equipamento para captura de imagem) começavam a ser difundidos, mas ainda eram muito caros. Para organizar um acervo de eslaides e músicas, e para viabilizar a produção de narrativas multimídias, comecei a conceber a criação de um núcleo de imagem e som. Foi nesse período que tive contato com as câmeras de vídeo e fiquei entusiasmado com a capacidade de fusão propiciada pelo vídeo (imagem/som/texto), que me pareceu o meio ideal para construir materiais didáticos na perspectiva que vinha investigando.

No segundo semestre de 1994 passei a coordenar o Laboratório de Apoio à Graduação (Labgrad), recém-criado pela Direção do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, com recursos do Prograd. Junto ao Labgrad foi instalado o Núcleo de Pesquisa em Imagem e Som, equipado com uma ilha de edição de vídeos no formato Super VHS. Dois anos depois, em 1996, com recursos provenientes do Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação (Proin/Capes), foi implantado o projeto *Oficinas de Vídeo-História: o ensino da História através da produção de audiovisuais*. Com os recursos do projeto foi complementada a ilha de edição (S-VHS), adquirida uma câmera de vídeo para estúdio e custeada a adaptação de uma pequena sala para funcionar como estúdio de gravação. A implantação desse projeto resultou na reestruturação do Núcleo de Pesquisa em Imagem e Som, o qual passou a constituir o Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som, tendo por objetivo o desenvolvimento de investigações, de forma experimental, sobre a produção e a utilização de audiovisuais na pesquisa e no ensino da História.

O próprio nome LAPIS sintetiza minha intenção naquele momento: a ideia de que a câmera de vídeo se tornaria um lápis eletrônico. Ainda não existia câmera em celular, nem edição de vídeo no computador, nem a possibilidade de compartilhar as produções no Youtube. Queria aproximar o ensino da História e o audiovisual inserindo os alunos na prática da produção audiovisual e experimentando a criação de formatos audiovisuais que estimulassem reflexões históricas.

Na fase de implantação do LAPIS ocorreu uma tensão entre duas possibilidades: o Laboratório tornar-se um espaço para prestação de serviços (cópia de fitas, gravação de eventos, solicitações de edição de vídeos) ou um espaço voltado à pesquisa e à produção de audiovisuais educativos. Os sucessivos projetos visaram consolidar o



Laboratório como espaço de formação de realizadores, de pesquisa e de criação de audiovisuais educativos.

A constituição do LAPIS só foi possível através do apoio de diversa pessoas, em especial os colegas Louise Lhullier, Luiz Fernando Scheibe, Paulo Pinheiro Machado, Elio Cantalício Serpa, Liane Nagel e Cleusa Ramos. Também foi fundamental a contribuição dos técnicos Paulo Marino das Neves, Eduardo Bandeira, Joel Cordeiro Filho, Sergio Brenner e Paulo Henrique Gonçalves. Muitos alunos participaram na etapa de constituição do LAPIS, destacadamente: Ricardo Pinho, Evandro Bernardi, Helena Alpíni, Vanderley Secco, Tathiana dos Santos, Jose Carlos Debus, Sandro Medeiros, Renato Uliano dos Santos, Fernando C. Boppré, Bárbara Zacher Vitória, Sissi Valente Pereira, Rodrigo Nascimento Santiago, Helinton Lacerda, Thiago Pedro Chuma, Mariana Pettres Bley Martins e Mário Sérgio Fregolão.

### **Produção do documentário *Vida Laboriada* [1994-1996]**

Sem ter qualquer experiência anterior com produção de vídeos, em 1994 acabei dirigindo a produção de um documentário gravado na cidade de Lages, no interior do estado de Santa Catarina. O vídeo, intitulado *Vida Laboriada*,<sup>36</sup> foi realizado como parte do projeto *Uma reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, na perspectiva da construção do projeto político-pedagógico da região serrana – SC*, realizado em parceria da Universidade Federal de Santa Catarina com a Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense (UNIPLAC). O projeto foi financiado com recursos do Prolicen, um Programa SESu-MEC que visava à valorização das licenciaturas e à interação da Universidade com a rede pública de ensino. A intenção inicial era produzir um CD-ROM, mas essa tecnologia, conforme já mencionado, ainda era bastante cara. Em função dos recursos disponíveis, que possibilitavam a aquisição de uma câmera de vídeo semiprofissional e o pagamento de estadias e alimentação para uma pequena equipe, sugeri que fosse produzido um vídeo didático.

Munidos de uma câmera de vídeo, que chegou na véspera da viagem, um grupo de professores e alunos do Curso de Graduação em História da UFSC partiu para a cidade de Lages com o intuito de realizar um documentário. O grupo que foi a Lages era composto dos professores Alexis Acauan Borloz, Élio Cantalício Serpa, Paulo Pinheiro Machado e por mim; pelos estudantes Evandro Bernardi e Ricardo Pinho; e por Onor

---

<sup>36</sup> Disponível em <http://lapis.ufsc.br/%E2%80%A2-videos-do-lapis/documentarios/> e em <https://vimeo.com/16735494>.

Filomeno.<sup>37</sup> A câmera foi operada pelo Evandro, que leu o manual de instruções durante o traslado. Contávamos com o nosso entusiasmo e a colaboração do publicitário Onor Filomeno, que cuidou da direção de fotografia, orientando o operador da câmera a fazer enquadramentos menos convencionais, de modo a *esconder* os erros de gravação.

Saímos sem um roteiro, apenas com algumas ideias, decorrentes de pesquisas bibliográficas e de uma visita preliminar à região. À medida que os depoimentos iam sendo coletados, as próprias questões que formulávamos eram alteradas. Uma parte das pessoas entrevistadas foi encontrada por acaso. As imagens e os 23 depoimentos foram coletados durante cinco dias, na semana que antecedeu ao Natal de 1994. Tendo em mãos 11 horas de gravação, o grupo ficou durante um ano analisando as imagens e os depoimentos. Somente em agosto de 1996 o documentário foi finalizado.

Antes das gravações, tínhamos o propósito de abordar o êxodo rural e os processos de exclusão social na região. Em função do material coletado, parecia impossível seguir esse intento. O que fazer com o material gravado? A solução mais óbvia era descrever cronologicamente a história econômica da região – pecuária e exploração da araucária –, apontando suas consequências sociais. Embora a sucessão cronológica e linear contribua para suprimir a arbitrariedade da narrativa no documentário tradicional, ela acaba por velar as escolhas dos realizadores, suprimindo os múltiplos possíveis acontecimentos e ocultando as incertezas sobre o passado. Tal estratégia narrativa rechaça a complexidade de causas e exclui a sutileza do discurso histórico.<sup>38</sup> Acabamos optando por estruturar a narrativa a partir da história de vida de alguns trabalhadores, articulando os seus depoimentos com a formação econômica da região.

À medida que o roteiro de edição amadurecia, a questão das escolhas tornava-se crucial. Muitas dúvidas remetiam à postura ética que deveríamos adotar. Identificávamo-nos com os *oprimidos* e pretendíamos evidenciar as formas de dominação, sem assumir um tom panfletário. Certos entrevistados foram repudiados pelos alunos que fizeram a seleção do material gravado, outros geraram simpatia. Dessa forma, algumas passagens dos depoimentos foram omitidas mais por critérios estéticos e afetivos do que por razões ideológicas ou históricas.

---

<sup>37</sup> O professor Élio Serpa coordenava o projeto Prolicen, que financiou a produção do vídeo. O professor Paulo Pinheiro, motivado pela experiência de realização das entrevistas para o vídeo, passou a investigar a guerra sertaneja do Contestado, que foi o tema da sua tese de doutorado.

<sup>38</sup> ROSENSTONE, Robert A. **El pasado en imágenes**: el desafío del cine a nuestra idea de la historia. Tradução de Sergio Alegre. Barcelona: Editorial Ariel, 1997. p. 29.

A definição da forma também acarretava problemas. Optamos por suprimir a figura do narrador clássico, que detém a compreensão da totalidade e explica os problemas. Construimos a narrativa unicamente com a junção das falas dos entrevistados e com imagens da região. Embora não houvesse um narrador, os procedimentos de fragmentação e junção das falas construíram um discurso que não era o dos entrevistados, mas o nosso. Tal solução tinha implicações éticas que na época não soubemos contornar. Por outro lado, entendíamos que era ético evidenciar que o documentário era resultante de certo modo de recortar e pensar a realidade, que a narrativa audiovisual era o resultado das escolhas derivadas de determinadas concepções, convicções, sentimentos, preconceitos etc. Portanto, deveríamos explicitar a intervenção dos realizadores. Procuramos minimizar o tom realista do documentário utilizando efeitos em algumas imagens, de modo a enfatizar que se tratava de uma construção, e não de um espelhamento do real. A distorção das imagens também visava compensar o fato de muitas tomadas terem sido gravadas com problemas de foco, balanço de cor, enquadramento, planos tremidos etc.

Em função do público-alvo, alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas, procuramos mostrar a dignidade do *caboclo* e evitar um caráter paternalista ou depreciativo. A primeira versão do documentário terminava com depoimentos sobre o futuro, o que acarretava um tom fortemente pessimista. Optamos por alterar a montagem. A sequência de depoimentos sobre o futuro foi antecipada na narrativa, e no final do documentário entraram os depoimentos dos trabalhadores definindo o que é ser caboclo, enfatizando sua autoafirmação através da apropriação do conceito de caboclo – que muitas vezes é utilizado pela elite local com um sentido pejorativo. Essa troca na ordem dos segmentos alterou significativamente o impacto emocional do vídeo.

A realização do vídeo *Vida Laboriada* propiciou aprendizados práticos, como a construção de roteiros e a gravação e edição de imagens, e consolidou uma conexão entre as reflexões que vinha formulando sobre a História da Arte e os problemas relacionados à produção audiovisual. Com base nas referências teóricas sobre cinema que estava lendo na época, já não poderia usar o audiovisual como um meio neutro para transmitir uma mensagem.<sup>39</sup> Embora tenhamos utilizado recursos de distorção das imagens para sinalizar a presença do narrador, a história do gênero documentário

---

<sup>39</sup> Naquele momento minhas referências para pensar a narrativa audiovisual eram: BERNARDET, Jean-Claude. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Brasiliense, 1985; e XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

constituiu um tipo de expectativa por parte do receptor, que tende a naturalizar os elementos da narrativa. Eu tinha ciência de que havíamos construído o *nosso* discurso na forma de um mosaico composto de pedaços dos depoimentos. Mas o receptor perceberia essa construção? Qual foi o impacto causado pela circulação do vídeo na vida dos depoentes? Cada uma das pessoas entrevistadas, sobretudo os trabalhadores, nos recebeu em suas casas e expressou para a câmera as suas memórias, vivências e posições sobre a vida, sem necessariamente ter ciência de que doravante as imagens andariam por si mesmas e construiriam sentidos sem a presença deles para retificar as interpretações. Foi a incômoda sensação de roubar imagens e memórias alheias e usá-las para sustentar minhas próprias posições, sem ter certeza de não estar causando prejuízos a quem as cedeu de modo franco e generoso, um dos fatores que me direcionaram para as narrativas audiovisuais com técnicas de animação.

**Sinopse:** Através de fragmentos das histórias de suas vidas, trabalhadores da região do planalto serrano catarinense narram aspectos fundamentais da história social da região, onde o processo de mudança nas relações entre trabalhador rural e a terra transcorreu intimamente relacionado com o desenvolvimento da exploração da araucária para a produção de madeiras. Para muitos indivíduos a atividade madeireira teve um peso relevante no êxodo para a cidade de Lages.

## **Produção da animação educativa *A Linha de Fuga* [1996-1997]**

Em 1995, um ano antes da publicação do meu artigo *O real dá-se ao olhar*, enviei um projeto ao Fundo de Incentivo à Pesquisa (Funpesquisa), um programa para financiamento de pequenos projetos, mantido pela Universidade Federal de Santa Catarina. O projeto intitulava-se *Criação de protótipo para série de vídeos didáticos: produção de imagens e formação cultural do coletivo*,<sup>40</sup> e dentre os objetivos constava a intenção de “[...] evidenciar como as imagens criam os efeitos de realidade e de verdade típicos da moderna cultura ocidental”.

As leituras realizadas nessa pesquisa, bem como a análise de produções artísticas, sobretudo do período renascentista, contribuíram para a construção de um problema: como se constituiu no Ocidente Moderno um consenso sobre a possibilidade de replicar o real em imagens? Quais foram os conhecimentos e as tecnologias da época que embasaram a confiança de que as imagens poderiam apreender o real? Um dos resultados dessa investigação foi o artigo *O real dá-se ao olhar*, anteriormente mencionado. Outro importante desdobramento da pesquisa foi a produção do vídeo *A Linha de Fuga*,<sup>41</sup> gravado em S-VHS, com duração de 10 minutos, e integralmente produzido no Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som. A execução desse projeto ocorreu paralelamente à implantação do projeto *Oficinas de Vídeo-História: o ensino da História através da produção de audiovisuais*, que propiciou a consolidação do Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som.

Utilizando marionetes e cenário miniaturizado, a narrativa de *A Linha de Fuga* passa-se no interior de uma oficina em que um marceneiro, em uma época não claramente definida, mas já na Idade Moderna, recebe um estranho cliente. Esse cliente, um egípcio, lhe entrega um desenho e uma pequena bolsa.

---

<sup>40</sup> Conforme veremos adiante, em 1994 o Departamento de História adquiriu uma câmera de vídeo e havia sido criado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas um Núcleo de Imagem e Som, com equipamentos para edição de vídeos.

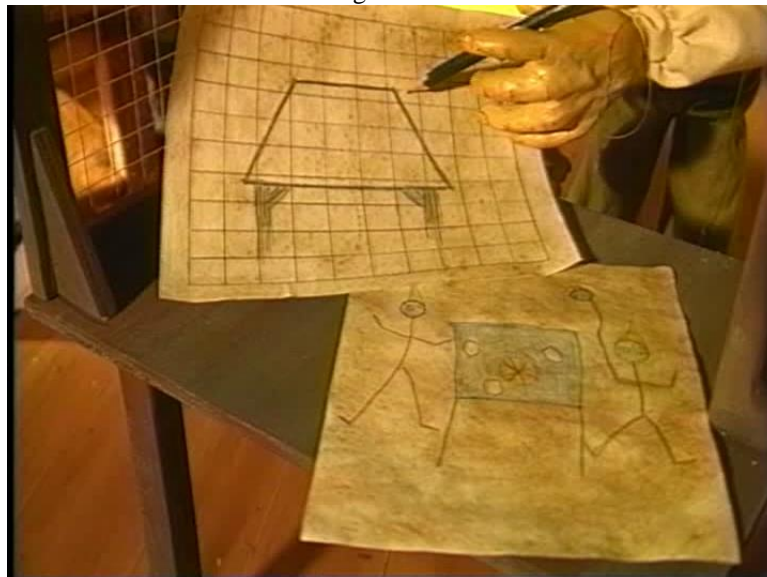
<sup>41</sup> Disponível em <<http://lapis.ufsc.br/%E2%80%A2-videos-do-lapis/videos/a-linha-de-fuga/>> ou <<https://www.youtube.com/watch?v=OmEuPozWDy4>>.

Figura 10 –

Desenho entregue pelo egípcio para o marceneiro.<sup>42</sup>

Não compreendendo a língua do egípcio, o marceneiro entende que se tratava de uma encomenda e do respectivo pagamento. Inicialmente o marceneiro julga ter entendido o desenho e constrói um objeto que, no entanto, não era o que o egípcio desejava. Intrigado, o marceneiro passa a investigar qual seria o objeto figurado no desenho, quando recebe uma carta de seu neto que continha um desenho da sua mesa de aniversário.

Figura 11 –

Marceneiro compara seu desenho com o desenho enviado pelo neto.<sup>43</sup>

Para comparar o seu próprio modo de desenhar com o do neto, o marceneiro utiliza um aparelho chamado perspectivador, cuja finalidade é propiciar a observação dos objetos a partir de um único ponto de vista.

<sup>42</sup> Fotograma da animação *A Linha de Fuga*.

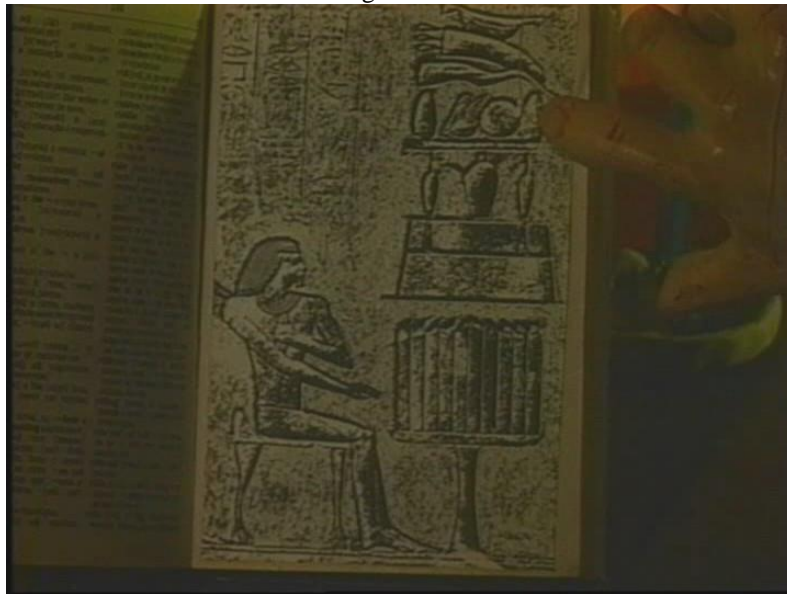
<sup>43</sup> Fotograma da animação *A Linha de Fuga*.

Figura 12 –

Equipamento ótico utilizado pelo marceneiro.<sup>44</sup>

Ao folhear um velho livro, encontra uma imagem semelhante àquela entregue pelo egípcio e descobre que o que este solicitara era apenas uma mesa.

Figura 13 –

Imagem que o marceneiro encontrou em um livro antigo.<sup>45</sup>

Ao compreender as diferenças entre duas culturas, o marceneiro sente-se livre das linhas que limitavam sua própria percepção. Na cena final, o marceneiro abre a bolsa que lhe foi dada como pagamento e corta os fios. Essa cena inicialmente surgiu como uma solução para dar um sentido à presença dos fios de manipulação da

<sup>44</sup> Fotograma da animação *A Linha de Fuga*.

<sup>45</sup> Fotograma da animação *A Linha de Fuga*.



marionete, cuja aparição eu julgava inconveniente. Mas posteriormente a cena ganhou um sentido mais amplo, redefinindo a trajetória da narrativa. Ao propor um enigma, o egípcio recompensa o marceneiro com a possibilidade de romper os fios que o condicionavam a determinada visão de mundo. Cortando a linha que o manipulava, a tesoura permitiu ao marceneiro liberar o seu olhar para perceber outras convenções figurativas e outras formas de codificar as percepções ante a existência.

Figura 14 –



Marceneiro usa a tesoura que recebeu como pagamento para cortar as linhas usadas na sua manipulação.<sup>46</sup>

A proposta do vídeo *A Linha de Fuga* fundou-se no entendimento de que a percepção humana é portadora de uma historicidade que pode ser enfocada em três níveis: constituição do tipo humano (filogênese), diferenciações culturais (etogênese), singularizações individuais (ontogênese). Nas experiências com o ensino de História da Arte pretendia, através de exercícios de criação, que os alunos observassem seus próprios hábitos perceptivos e ao mesmo tempo constatassem, através da produção artística, que a percepção humana e as formas de figuração possuem uma dimensão histórica. A intenção era causar um estranhamento através de um confronto entre o que é considerado natural na atualidade e as produções do passado, mas também situar historicamente a ideia de real, mostrando que ela é produzida a partir de convenções e dispositivos próprios de cada época.

No vídeo *A Linha de Fuga*, a imagem utilizada para causar esse estranhamento foi o desenho entregue pelo egípcio, uma imagem que representa um objeto banal (uma

<sup>46</sup> Fotograma da animação *A Linha de Fuga*.



mesa), mas que é indecifrável para o marceneiro, condicionado pelas convenções renascentistas. A comparação entre diferentes modos de perceber o mundo sensível e figurá-lo, mostrada através da relação entre o marceneiro e o egípcio, evidencia diferenças entre duas culturas. A imagem da mesa egípcia e o perspectivador foram elementos que estavam presentes desde o início da concepção do roteiro. Recriar um perspectivador, colocá-lo em cena, demonstrar como funciona e o modo como opera sobre a visão pareceu-me um grande trunfo para demonstrar o papel das tecnologias na produção de imagens no Renascimento. O desafio foi criar uma situação dramática na qual o perspectivador funcionasse como evidência que auxiliasse no processo de investigação do marceneiro.

Em consonância com o problema investigativo já mencionado, a construção do roteiro foi pautada pela intenção de evidenciar a historicidade do olhar e da produção de imagens. Optou-se por criar uma *situação geradora* – a imagem indecifrável – com a finalidade de envolver alunos espectadores, desencadeando um processo de incerteza e o desejo de investigação. Para criar uma empatia dos receptores com o problema gerador, já que o público-alvo do vídeo seriam alunos da educação básica, adotou-se uma narrativa ficcional, de modo a mobilizar o intelecto e as emoções.

Eu estava entendendo que um audiovisual destinado ao ensino da História deveria ter a própria imagem como objeto de reflexão, e esse critério pautou a definição do conteúdo. Nesse sentido tanto a escolha do tema, a formulação do problema e a elaboração da trama visaram construir uma narrativa na qual as imagens não fossem apenas ilustrações. O problema formulado só poderia ser explicado e elucidado através de imagens.

Na proposta pedagógica do vídeo *A Linha de Fuga*, a reflexão sobre a historicidade do olhar implica pôr as próprias experiências visuais dos alunos em questão. Se as imagens, a partir da Idade Moderna, foram investidas de um estatuto de verdade através do uso da perspectiva, as imagens geradas mecanicamente (fotografia, cinema, vídeo) herdaram e potencializaram essa credibilidade. Nessa perspectiva, trabalhar com audiovisual no ensino implica uma reflexão sobre o próprio funcionamento do audiovisual na construção do *efeito de verdade* no intuito de propiciar aos alunos elementos para pensarem os procedimentos de produção de verdades, seja em relação ao conhecimento escolar, seja em relação às informações veiculadas na mídia. Entendia, e ainda mantenho a convicção, que na concepção de audiovisuais para o ensino da História as imagens e os sons não deveriam ser utilizados

apenas como meios neutros para transmitir conteúdos, mas a matéria audiovisual deve se tornar objeto da reflexão.

### **Ficha Técnica da animação *A Linha de Fuga***

Animação – Duração: 10 minutos – Ano: 1996. Financiamento: Funpesquisa/1995.

#### **Pesquisa e Roteiro:**

Henrique Luiz Pereira Oliveira

#### **Direção de Arte e Imagem:**

Vanessa Binder

#### **Produção:**

Cleusa Ramos

Eduardo Bandeira

Joel Cordeiro Filho

Paulo Neves

Vanessa Binder

#### **Criação de Cenário:**

Joel Cordeiro Filho

Vanessa Binder

#### **Execução de Cenário:**

Alan Camargo

Pedro Norberto

#### **Criação e Manipulação de Bonecos:**

Hieronymus Parth

Marlene Miranda

#### **Voz do Boneco:**

Hieronymus Parth

#### **Produção Musical e Efeitos Sonoros:**

Ernesto Quiroga

Juliano Binder

Milton Mantau

#### **Trilha Sonora:**

Ernesto Quiroga

Juliano Binder

Vanderley Secco

#### **Iluminação:**

Henrique Tobal Neto

Henrique Tobal Filho

**Sinopse:** Um personagem do Antigo Egito encomenda a confecção de um objeto a um marceneiro renascentista, entregando para ele um estranho desenho. No entanto, para realizar a encomenda, o marceneiro precisa entender o desenho. Através de pesquisa, ele descobre que existem diferentes maneiras de representar volume e espaço nos desenhos. Ao conhecer outras formas de ver e outras culturas, o marceneiro soluciona a encomenda e rompe as linhas que limitavam a sua percepção.

#### **Câmera:**

Joel Cordeiro Filho

#### **Assistente de Câmera:**

Eduardo Bandeira Braga

Paulo Neves

#### **Operador de BVE:**

Paulo Neves

#### **Gravação de Áudio e Mixagem:**

Milton Mantau

#### **Financiamento:**

Funpesquisa/UFSC

#### **Promoção:**

Departamento de História

Centro de Filosofia e Ciências Humanas

UFSC

#### **Realização:**

LAPIS

Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som

#### **Coordenador do Projeto:**

Henrique Luiz Pereira Oliveira

#### **Agradecimentos:**

LANTEC – CED – UFSC

FAPEU

Manuel Rodriguez Alvez

Dario e Maria Emília

## Principais produções decorrentes

### II – Produção Intelectual

#### Produção audiovisual

**Vida Laboriada.** Direção de Henrique Luiz Pereira Oliveira. Produção de Paulo Pinheiro Machado, Evandro Bernardi, Helena Alpini, Ricardo Pinho, Vanderley Secco, Onor Filomeno, Elio Cantalício Serpa, Aléxis Acauan Borloz, Juliano Binder, Marcos Antônio de Souza, Vanessa Binder, Tatiana dos Santos e Paulo Marino das Neves. Documentário – Duração: 17 minutos – Ano: 1996. Financiamento: Prolicen/1994.

**A Linha de Fuga.** Roteiro e pesquisa de Henrique Luiz Pereira Oliveira. Direção de arte de Vanessa Binder. Apoio técnico de Joel Cordeiro, Paulo Marino das Neves e Henrique Tobal Junior. Animação com marionete – Duração: 10 minutos – Ano: 1996. Financiamento: Funpesquisa/1995.

### IV – Coordenação de Projetos

Projeto de pesquisa **Criação de um protótipo para série de vídeos didáticos: produção de imagens e formação cultural do coletivo.** Financiado pelo programa Funpesquisa/1994 (1994-1995).

Coordenação e implantação do **Laboratório de Apoio à Graduação – Projeto Prograd**, a partir de 01/08/1994, conforme Portaria n. 013/HST/94, Portaria n. 020/CFH/94 e Portaria n. 30/CFH/95.

### XI – Assessoria, Consultoria ou Participação em Órgãos de Fomento à Pesquisa, ao Ensino ou à Extensão

Membro do Grupo de trabalho para elaboração do projeto de criação do Centro de Pesquisa e Documentação da Universidade Federal de Santa Catarina, conforme Portaria n. 35/PRCE/93, de 4 de outubro de 1993.

Representante da UFSC no Conselho Superior da Fundação Catarinense de Difusão Educativa e Cultural Jerônimo Coelho, conforme Ofício n. 0877/GR/94, de 28 de setembro de 1994.

## 4 Reflexões históricas e oficinas de produção de documentários [1996-2005]

Motivado pela experiência de produção do documentário *Vida Laboriada*, elaborei o projeto *Oficinas de Vídeo-História: o ensino da História através da produção de audiovisuais*. A proposta consistia na realização de oficinas nas quais os alunos recebiam as noções básicas sobre a produção de vídeos educativos, elaboravam roteiros e participavam da gravação e da edição dos vídeos. Abrangendo diferentes dimensões da produção e do uso de audiovisuais, as Oficinas de Vídeo-História foram criadas com a intenção de gerar múltiplos desdobramentos: (a) pretendia que, através das escolhas envolvidas nas diversas etapas de realização dos vídeos, os alunos refletissem sobre os procedimentos de construção que estão presentes na produção do conhecimento histórico; (b) almejava que a realização dos vídeos, ao instrumentalizar os alunos para manipular e decodificar imagens e sons, os capacitaria para a recepção crítica dos meios de comunicação e a análise dos processos midiáticos de modelação da subjetividade; (c) concebia as oficinas como um espaço de treinamento para a criação de vídeos de apoio ao ensino; e (d) tinha a expectativa de que os vídeos produzidos nas oficinas pudessem ser utilizados nas escolas, suscitando debates sobre a produção do conhecimento histórico e as características da narrativa audiovisual.

A primeira oficina foi custeada pelo projeto, o que possibilitou a contratação de uma equipe de profissionais para ministrar as aulas e supervisionar a realização dos vídeos. Eu estava entre os alunos. A oficina foi estruturada em quatro módulos: pesquisa, roteiro, gravação e edição. As pesquisas e a criação dos roteiros tiveram por base dissertações desenvolvidas no Curso de Pós-Graduação em História da UFSC. Definiu-se *a priori* que os vídeos teriam no máximo cinco minutos e seriam realizados em grupos. Cinco roteiros foram elaborados, mas apenas dois foram finalizados.

Posteriormente, apesar da inexperiência com produção audiovisual, passei a oferecer as Oficinas de Vídeo-História semestralmente. Nesse processo, além das atividades de coordenação e administração, participei da produção de roteiros e da gravação de vídeos, tendo inclusive aprendido a operar os equipamentos de edição.

De 1996 até 2005 as Oficinas de Vídeo-História foram direcionadas à produção de documentários, envolvendo os alunos nas diversas etapas do processo: definição do tema, formulação do problema, elaboração da pauta de entrevistas, escolha dos depoentes, gravação de depoimentos e imagens, seleção dos depoimentos e de imagens,

montagem das sequências e articulação entre áudio e imagem.<sup>47</sup> Paralelamente à formação técnica e à participação nas diversas etapas de realização, os alunos assistiam a audiovisuais com enfoque histórico, analisando as abordagens adotadas e as estratégias narrativas utilizadas para conduzir o fazer cognitivo do espectador.

Na proposta das Oficinas de Vídeo-História estava implícita a intenção de superar alguns impasses dos audiovisuais de apoio ao ensino da História, em particular o descompasso entre as abordagens desses audiovisuais e as perspectivas abertas pela historiografia contemporânea. A maior parte dos vídeos educativos é produzida dentro de uma divisão de trabalho que separa os especialistas nos conteúdos que serão transmitidos e os especialistas na técnica e na linguagem do audiovisual. Resulta que muitas vezes as formas dos vídeos não contribuem para fomentar reflexões sobre os conteúdos. Através das oficinas busquei aproximar o estudante e o professor de História dos procedimentos técnicos de produção do audiovisual, visando superar essa dicotomia. Dado que a forma do audiovisual não é neutra, é preciso considerar que as modalidades narrativas desenvolvidas no âmbito da produção televisiva (telejornal, novela, publicidade, programas de auditório etc.) visando ao entretenimento e à persuasão não necessariamente são as formas mais adequadas para suscitar o pensamento e a reflexão.

De modo simplificado, poderíamos dizer que o vídeo didático convencional é herdeiro de alguns modelos que regulam a sua abordagem e forma: o livro didático, a sala de aula, o telejornal e o documentário clássico, o que acaba por resultar, na maioria das vezes, numa teleaula. Do ponto de vista da forma, tal herança implica a presença de um explicador que tudo sabe, o qual pode aparecer ou não na tela. Do ponto de vista da abordagem, tal herança implica uma concepção do conhecimento como algo pronto, sem contradições. O audiovisual seria apenas um meio neutro de transferir o conhecimento daquele que sabe para aquele que não sabe.

Uma parte significativa das atividades das oficinas era dedicada às análises de audiovisuais, enfatizando as relações entre a forma, a construção da narrativa e as concepções de história. Embora os audiovisuais escolhidos fossem bastante heterogêneos, distinguíamos dois polos: os audiovisuais que pretendiam transmitir a *verdade histórica*, utilizando recursos para assegurar o realismo e a veracidade da narrativa; e os audiovisuais que assumiam o caráter *problemático e interpretativo* do

---

<sup>47</sup> Os documentários produzidos no LAPIS podem ser acessados em <[www.lapis.ufsc.br](http://www.lapis.ufsc.br)>.

conhecimento, seus aspectos contraditórios e provisórios, estimulando uma reflexão sobre os próprios procedimentos constitutivos da narrativa histórica e audiovisual.

Num primeiro momento as oficinas foram oferecidas em um único semestre. Os alunos, divididos em equipes, escolhiam um tema, desenvolviam uma pesquisa, elaboravam um roteiro e participavam das etapas de gravação e edição dos vídeos. A maior parte do tempo era despendida na escolha de temas, na realização das pesquisas, na criação de roteiros e na análise de audiovisuais. Os alunos concebiam os vídeos, mas não operavam os equipamentos. No segundo semestre de 2002 as oficinas passaram a ser divididas em dois semestres – o primeiro dedicado à pesquisa e ao roteiro; e o segundo à gravação e à edição. Os alunos passaram a receber treinamento para operar os equipamentos. Cada grupo escolhia um membro para participar de um minicurso de câmera e outro para participar de um minicurso de edição.

Em 2006 a disciplina Oficina de Vídeo-História foi remodelada e passei a orientar a produção de audiovisuais educativos com técnicas de animação, conforme será relatado mais adiante neste Memorial. Os documentários produzidos na disciplina Oficina de Vídeo-História estão disponíveis no *site* do LAPIS ([www.lapis.ufsc.br](http://www.lapis.ufsc.br)) e no canal do Vimeo (<https://vimeo.com/lapisufsc>). Os documentários também estão disponíveis no DVD que acompanha o presente Memorial, na pasta correspondente ao item da atividade (ex.: Atividades de Ensino e Orientação, Produção Intelectual, Atividades de Extensão etc.). No DVD, os documentários produzidos na disciplina de Vídeo-História estão na pasta Atividades de Ensino e Orientação, estando essas subdivididas em pastas por ano de produção.

## Principais produções decorrentes

### I – Atividades de Ensino e Orientação

#### Orientação de TCC

Helilnton Lacerda. **A história vai ao cinema**: Canudos sob diferentes estratégias narrativas audiovisuais. 2007. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Amanda Isabel Müller. **São Bernardo**: reflexões sobre o Brasil da década de 1930. 2007. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Murilo dos Santos Garcia. **Eles não usam black tie**: o brilho fictício de uma opaca realidade. 2014. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

#### Orientação de produção audiovisual na Graduação

**[Os documentários estão disponíveis no DVD, na pasta Atividades de Ensino e Orientação, organizadas em subpastas, conforme o semestre de produção.]**

**Memória urbana**. Direção de Vanessa Binder e Renata de Oliveira Ramos. Documentário – Duração: 5 minutos – Ano: Florianópolis, 1996. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 1996-1.

**Franklin Cascaes: uma cultura em transe**. Direção de Cleusa Teresinha Ramos, Tatiana dos Santos Baltar e Joel Cordeiro. Apoio técnico de Paulo Marino das Neves. Documentário – Duração: 5 minutos – Ano: Florianópolis, 1996. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 1996-1.

**O Nosso Boi de Mamão**. Produção de Adriano Denovac, Daniel N. Starling, Daniel Pfeifer Pithan, José Umberto Teixeira e Vilmar Peres Júnior. Animação em *stop motion* – Duração: 6'46 – Ano: 2001. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2001-1.

**Movimentos sociais: história e lentes**. Produção de Brunela C. Murgia, Gustavo T. P. de Souza, Jefferson Braga e Liomar Arouca. Documentário – Duração: 6 minutos – Ano: Florianópolis, 2002. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2001-2.

**Bruxas... O mesmo de outra forma**. Produção de Eduardo T. Coelho, Carolina Dominschek, Clarice C. Lemos, Maria Fernanda Araújo, Rafael B. Ferreira e Tamires Q. Furtado. Documentário – Duração: 13 minutos – Ano: Florianópolis, 2002. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2002-1.

**Compartimentos da memória**. Produção de Thiago Chuma, Luciano Cardoso, Maria das Graças Brightwell, Thiago Ricci, Raul Lhullier e Sandra Martins. Documentário – Duração: 20 minutos – Ano: Florianópolis, 2002. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2002-1.

**Música.** Produção de Lauren P. Fraiz, Mariana Klug e Paulo Roberto Pieres. Documentário – Duração: 5 minutos – Ano: Florianópolis, 2002. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2002-1.

**Os azurianos.** Produção de Oto Novaes Luna, Anderson Athos Gotz e Rodrigo Nascimento Santiago. Animação digital – Duração: 6 minutos – Ano: 2002-2003. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2002-2 e 2003-1.

**Vai Tomar Banho.** Produção de Lucila Adan e Julio Eduardo Mandagarán. Ficção – Duração: 17 minutos – Ano: 2003-2004. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2003-1 e 2003-2.

## II – Produção Intelectual

### Publicações

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Limites e possibilidades da narrativa histórica audiovisual. **Fronteiras**, v. 1, p. 89-102, 1997.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Narrativa histórica audiovisual e o ensino da História. **O Olho da História**, v. 1, p. 117-125, 1998.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. O vídeo como fonte para a História. **Projeto História**, PUC/SP, v. 1, p. 237-246, 2000.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Produção de vídeos e ensino da História. **História & Ensino**, Londrina: UEL, v. 10, p. 65-75, 2004.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira; COSTA, Gláucia Dias da; SCHUH, Marcos; RAMOS, Maria Bernardete; SALOMON, Marlon. O conhecimento como uma relação de composição: encontro com Denise Bernuzzi Sant'Anna (entrevista). **Esboços**, Florianópolis: UFSC, v. 9, p. 9-39, 2002.

### Produção audiovisual

**Video Home Stories.** Roteiro, direção e produção de Henrique Luiz Pereira Oliveira. Florianópolis, 2004. Videocassete (17 min.): Hi-8, son., color, experimental. [Apresentado no Catavídeo 2004, Centro Integrado de Cultura.]

“**Terra**” – **L’enjeu politique des brésiliens.** Direção e realização de José Huerta. Montagem de Claude Reznik. Assistente de produção no Brasil Henrique Luiz Pereira Oliveira. Apoio de Frères des Hommes, Paris – França. Videocassete (17 min.): mini-DV, Pal-N, son., color., documentário. [Lançado em novembro de 2000.]

**Suberfície Alternativa.** Direção de Lucas Oliveira e Bruno Barbi. Edição de Flávia Zancheta. Montagem e finalização de Henrique Luiz Pereira Oliveira. Florianópolis, 2001. 1. Videocassete (42 min.): VHS, NTSC, son., color, programa para televisão. [Exibido na TV Floripa, Canal Comunitário em 14/07/2001.]



**Ah, Esta Ilha... Já Foi Boemia Também.** Direção de Marina Moros. Produção de Glaucia Dias da Costa e Marina Moros. Roteiro final de Marina Moros. Edição de Marina Moros e Henrique Luiz Pereira Oliveira. Finalização de Henrique Luiz Pereira Oliveira. Florianópolis, 2001. Videocassete (41 min.): mini DV, NTSC, son., color, documentário. [Projeto aprovado pelo Edital de Cinema da Fundação Catarinense de Cultura 2000.]

**Jornal Audiovisual sobre um Centro de Informação e Prevenção da AIDS – CRIPS.** Direção, imagens e roteiro de Nestor Habkost. Edição de Nestor Habkost e Henrique Luiz Pereira Oliveira. Montagem e finalização de Henrique Luiz Pereira Oliveira. Paris/Florianópolis, 2001. Videocassete (17 min.): VHS, NTSC, son., color. Legendado. Port. Documentário.

**Incomunicabilidade.** Roteiro e produção de Fernando C. Boppré e Felipe Canova. Edição de Henrique Luiz Pereira Oliveira. Recife/Florianópolis, 2004. Videocassete.

#### **IV – Coordenação de Projetos**

**Oficinas de Vídeo-História: o ensino da História através da produção de audiovisuais.** Projeto financiado pelo Programa de Apoio à Integração Graduação/Pós-Graduação (Proin), 1995-1996.

**Utilização de tecnologias audiovisuais na produção do conhecimento: uma estratégia para integrar a formação para a pesquisa e a formação para a docência no Curso de Graduação em História.** Projeto financiado pelo Programa Fungrad/UFSC, 2002.

Coordenação do Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (LAPIS) do Departamento de História (CFH-UFSC).

#### **VI – Participação em Bancas**

##### **Banca de Concurso**

Membro da Comissão Avaliadora do Concurso Público para Professor Adjunto – área de conhecimento História do Cinema – realizado no período de 25 a 28 de setembro de 2006 no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC.

##### **Banca de Doutorado**

Membro da Banca Examinadora de Qualificação ao Doutorado de José Henrique Nunes Pires. **Cinema digital** – os avanços tecnológicos e suas influências na produção cinematográfica no início do terceiro milênio. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Em 12/05/2004.

### Banca de TCC

Membro da Banca Examinadora de José Ricardo Ramos de Sousa. **Cinema e História:** uma reflexão sobre o filme como arte e mercadoria. 2004. Monografia (Graduação em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2004. Em 14/07/2004.

Participação em Banca Examinadora de Carolina da Silva Guesser. **As chaves, o mimeógrafo e a prova de Matemática.** Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Conforme Declaração emitida pela Coordenadoria do Curso de Graduação em Cinema em 08/12/2008.

Participação em Banca Examinadora de Fabrício Roberto Pacheco. **O cinema como complemento metodológico no ensino de Geografia.** Monografia (Graduação em Geociências) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Conforme Portaria n. 032/GCN/2009 emitida pelo Departamento de Geociências em 16/06/2009.

Participação em Banca Examinadora de Eveline Lucas Leite. **O banquete.** Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Conforme Certificado emitido pelo Curso de Graduação em Cinema em 07/06/2009.

Participação em Banca Examinadora de Alessandra Collaço. **Cinema e educação:** uma experiência na Escola da Ilha. Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Conforme Certificado emitido pela Coordenadoria do Curso de Graduação em Cinema em 07/12/2009.

Participação em Banca Examinadora de Bruno Calve Lorenzoni. **O processo.** Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Conforme Certificado emitido pela Coordenação do Curso de Graduação em Cinema em 12/03/2010.

Participação em Banca Examinadora de Rafael Antônio Motta Boeing. **O milho novo.** Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Conforme Certificado emitido pela Coordenadoria do Curso de Graduação em Cinema em 30/03/2011.

Participação em Banca Examinadora de Daniel Priori. **O peixe voador.** Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Conforme Certificado emitido pela Coordenadoria do Curso de Graduação em Cinema em 01/04/2011.

Participação em Banca Examinadora de Raphael Matheus Custódio Ribeiro. **Primeiro Amor:** roteiro adaptado. Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Conforme Certificado emitido pela Coordenação do Curso de Graduação em Cinema em 06/12/2011.

Participação em Banca Examinadora de Lourenço Kawakami Tristão. **A importância do filme de franquia para a indústria cinematográfica contemporânea:** o caso da franquia Rambo. Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. Conforme Certificado emitido pela Coordenadoria do Curso de Graduação em Cinema em 05/12/2011.

Participação em Banca Examinadora de Bernardo Galvão Menezes. **MTV Brasil e cultura jovem: encontros e diálogos culturais através do videoclipe** – uma breve análise dos casos de Michael Jackson e Nirvana, no início da década de 1990. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Conforme Portaria n. 43/HST/2013 emitida pelo Departamento de História em 16/08/2013.

## VIII – Apresentação de Palestras ou Cursos em Eventos Acadêmicos

Conferência intitulada **Tecnologias audiovisuais e transformação social: o movimento de vídeo popular no Brasil (19984-1995)**, no I Encontro Acadêmico de Vídeo, evento promovido pelo Centro de Ciências da Educação/UDESC, de 29/03 a 01/04/2004.

Conferência ministrada para o projeto **Memória dos aposentados de Criciúma**, realizada em 22/10/2004, com carga horária de 8 horas/aula, na Universidade do Extremo Sul.

Palestra sobre o filme **O homem que copiava**, ministrada no evento comemorativo ao Dia do Estudante, em 11/08/2004, promovida pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE).

Palestra intitulada **O estudo da História através da produção de audiovisuais**, em 13/08/2004, para o curso de História da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

Participação como debatedor do filme **A roda dos expostos**, no CinePET do Curso de Educação Física/UFSC, em 26/10/2004.

Participação do I Encontro Acadêmico de Vídeo, exibindo e discutindo o vídeo **A Linha de Fuga**, evento promovido pelo Centro de Ciências da Educação/UDESC, de 29/03 a 01/04/2004.

Participação do I Encontro Acadêmico de Vídeo, exibindo e discutindo o vídeo **Vida Laboriada**, evento promovido pelo Centro de Ciências da Educação/UDESC, de 29/03 a 01/04/2004.

Integrante da mesa-redonda com o tema **História e mídia: possibilidades de pesquisa** no XI Encontro Estadual de História: Mídia e Cidadania, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina entre os dias 05 a 08/06/2006, com carga horária de 2 horas.

Palestra proferida na IV Semana de História, sob o título **Produção audiovisual e relações de trabalho**, realizada no período de 31/03 a 04/04/2008, com carga horária de 2 horas.

Palestra sobre o filme **Os 39 degraus**, de Alfred Hitchcock, na programação do Cinema Falado, realizada no Museu Victor Meirelles, no dia 27/08/2009, conforme Declaração datada de 26/09/2009.

Participação no **Seminário Estadual de Cineclubismo, Cinema e Educação**, integrante da 10ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, realizada em 05/07/2011 no Majestic Palace Hotel em Florianópolis.

Participação como painelistas sobre o filme **Brazilian Lumber – Extração e beneficiamento da madeira no Contestado** no Seminário Nacional 100 anos da Guerra do Contestado, promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico de Santa Catarina e pelo Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional, realizado de 01/08 a 03/08/2012 na Procuradoria-Geral de Justiça, em Florianópolis.

## **X – Participação em Atividades Editoriais e/ou de Arbitragem de Produção Intelectual e/ou Artística**

Membro do Conselho Editorial da **Revista Esboços**, n. 9 e n. 10, durante os anos de 2001 e 2002.

Membro da Comissão de Avaliação dos Projetos do Programa de Auxílio a Projetos de Extensão – Pró-Extensão, conforme Portaria n. 11/PRCE/2002, de 12 de agosto de 2002.

Membro da Comissão Avaliadora dos trabalhos apresentados no XII Seminário de Iniciação Científica da UFSC – 2002.

Membro da Comissão de Seleção e Acompanhamento dos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica da UFSC, 2002-2003, no âmbito do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, conforme Portaria n. 048/CFH/2002, de 15 de agosto de 2002.

Membro da Comissão de Seleção e Acompanhamento dos Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica da UFSC, 2003-2004, no âmbito do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, conforme Portaria n. 003/CFH/03, de 18 de março de 2003.

Membro da Comissão de Classificação de projetos apresentados ao Fungrad/2003, conforme convocação de 24 de novembro de 2003.

Membro da Comissão Avaliadora dos trabalhos apresentados no XIII Seminário de Iniciação Científica da UFSC – 2003.

Membro da Banca Examinadora do processo de seleção dos novos bolsistas do PET-História nos anos de 2002 e 2003.

Membro do Júri de Vídeos do 8º FAM – Florianópolis Audiovisual Mercosul, realizado no CIC de 28/05 a 04/06/2004, com carga horária de 4 horas de atividades diárias.

Membro desde o primeiro semestre de 2004 do Conselho Consultivo Externo dos Cadernos do CEON, publicação semestral, de circulação nacional, editados pelo Centro de Memória do Oeste do Estado de Santa Catarina, Chapecó.

## **5 Narrativas audiovisuais e movimentos sociais [Doutorado 1997-2000]**

### **Correlações entre forma audiovisual e abordagens dos movimentos sociais**

Em 1996, ainda durante a fase de implantação das Oficinas de Vídeo-História, elaborei um projeto de doutorado cujo objetivo inicial era o de investigar as abordagens e as formas narrativas dos vídeos de apoio ao ensino de História. Primeiramente pesquisei diferentes modalidades de produção em vídeo; todavia, no desenvolvimento da pesquisa tive acesso a informações sobre o movimento de vídeo popular no Brasil. Foi quando constatei as afinidades entre as propostas desse movimento e algumas das concepções que estavam motivando as atividades que eu desenvolvia no LAPIS. A tese foi defendida no início de 2001 com o título *Tecnologias audiovisuais e transformação social: o movimento de vídeo popular no Brasil (1984-1995)*.

Já nos anos 1960, na Europa e nos Estados Unidos, diversos grupos passaram a utilizar os equipamentos de vídeo para desenvolver experiências de criação e comunicação. Grupos engajados em atividades políticas, pedagógicas, culturais e artísticas vislumbraram a possibilidade de utilizar o vídeo para desenvolver processos de produção e exibição de audiovisuais desvinculados de coações do poder econômico, do Estado ou de outros mecanismos de dominação. Muitas vezes a intenção era justamente estabelecer um confronto com as estruturas de comunicação dominante. Nesse sentido pode-se falar de uma conjunção histórica entre o uso do vídeo e projetos políticos.

No Brasil a difusão do videocassete e das câmeras de vídeo ocorreu nos anos 1980, em um momento de grande efervescência política no país. Após o término da ditadura militar, diversas entidades (sindicatos, associações, ONGs etc.) passaram a utilizar tais equipamentos como um instrumento de ação política e pedagógica. Criada em fins de 1984, com o objetivo de articular os produtores de vídeos que atuavam junto aos movimentos sociais, a Associação Brasileira de Vídeo Popular (ABVP) no decorrer dos 11 anos de atuação constituiu um acervo de aproximadamente 500 títulos de vídeos, realizados em diferentes localidades do Brasil.

A exibição dos vídeos populares era feita em locais que reuniam pessoas que compartilhavam de interesses em comum, como sindicatos, associações de moradores ou grupos de minorias. Com o intuito de atingir um público mais amplo, foram criadas

as TVs de Rua, caracterizadas pela exibição dos vídeos em telões instalados em espaços abertos. Nos anos 1990 a ABVP se mobilizou para romper o monopólio das redes de televisão, defendendo a criação de TVs populares. Foi desenvolvido um projeto para equipar Centros de Comunicação Popular, os quais deveriam ser instalados em cada uma das regiões do país. O projeto também previa a realização de oficinas de capacitação técnica para operar canais de TV de alcance local.

Através da análise dos vídeos e da documentação da ABVP, pude perceber que havia a proposição de dar voz àqueles que, excluídos econômica e politicamente, não tinham acesso aos meios de comunicação. A intenção dos produtores dos vídeos ligados à ABVP era de que efetivamente os movimentos populares participassem da maneira mais ampla possível do processo de produção dos vídeos. Embora a intenção fosse incluir os diferentes atores dos movimentos sociais nas diversas etapas de produção dos vídeos, é necessário destacar que um dos traços que singularizaram o movimento de vídeo popular foi o fato de que essa modalidade de produção audiovisual correspondeu a um momento em que os sujeitos que atuavam junto aos movimentos sociais (comunicadores, educadores etc.) tiveram acesso aos meios de produção de audiovisuais. Os vídeos populares eram produzidos visando contribuir para a dinamização dos movimentos sociais. Para tanto, seus produtores tinham como objetivo *conscientizar* e transformar os indivíduos, incitando-os a se tornarem sujeitos ativos no processo de mudança social.

Na realização da pesquisa, além da análise das produções em vídeo, tive acesso ao arquivo de documentos da ABVP, valiosa fonte para a história da própria Associação e de diversas outras entidades no Brasil que utilizaram o vídeo em atividades de educação e comunicação popular. Meu intuito era compreender como os recursos do audiovisual foram utilizados para sensibilizar os receptores a perceberem determinados problemas, de modo a mobilizá-los a participar dos movimentos sociais. Através da análise dos vídeos, verifiquei metamorfoses ocorridas nas expectativas dos realizadores dos vídeos e no trabalho que pretendiam realizar sobre os receptores.

Utilizei o conceito de *Movimento de Vídeo Popular* para denominar o conjunto de concepções político-pedagógicas e de práticas narrativas adotadas na produção de audiovisuais por uma gama de grupos e instituições espalhados pelo país que mantiveram vínculos com a Associação Brasileira de Vídeo Popular. Para compreender as mudanças ocorridas nas abordagens dos vídeos, busquei correlacioná-las às transformações ocorridas na prática dos movimentos sociais e na produção teórica sobre

esses movimentos. A análise do conjunto dos vídeos existentes no acervo da ABVP evidenciou um claro deslocamento em relação ao modo de conceber os movimentos sociais. Dentro de determinada perspectiva de engajamento político, seria possível esperar que o término da ditadura militar resultasse na realização de vídeos que assumissem uma discussão mais radical sobre a ordem social vigente e a urgência de transformações estruturais da sociedade brasileira. Todavia, não foi esse o itinerário da produção dos vídeos populares.

Para entender as transformações que ocorreram na forma e na abordagem dos vídeos populares, formulei o modelo do que seria o *vídeo popular típico*. As narrativas audiovisuais constituídas segundo esse modelo buscariam deixar patente uma sentença do tipo “é preciso que isto mude!”. Essa sentença ficava mais evidente em duas modalidades: os *vídeos de denúncia* (que mostram situações de miséria, opressão, violência, destruição etc.) e os *vídeos de luta* (que registram ações como greve, ocupação de terra etc.). Alguns vídeos contemplam essas duas modalidades, como dois momentos de um mesmo processo: a motivação (ou justificação) e a ação. Para caracterizar o *vídeo popular típico* e conhecer as suas transformações, busquei investigar os elementos mobilizados nos audiovisuais para instaurar o imperativo “é preciso que isto mude!”.

O vídeo popular se diferenciava dos audiovisuais de entretenimento e do noticiário. Ele não era produzido com a finalidade de servir ao lazer nem de noticiar acontecimentos da mesma maneira como é feita pelo jornalismo televisivo. O que singularizou o vídeo popular foram os vínculos que se buscou estabelecer com as comunidades abordadas nos vídeos e o público que assistia. A noção de participação, além de um envolvimento das comunidades no processo de produção dos vídeos, compreendia o envolvimento da coletividade na transformação da sua própria existência.

A criação de imagens com potência para incitar à ação exigiu a delimitação de um campo de observação, centrando a atenção em determinados aspectos da existência, de modo a deixar patente qual era o aspecto da existência que deveria ser problematizado. A materialização de uma realidade-problema frequentemente foi efetivada pela acumulação de evidências sensíveis, sustentadas pelo caráter documental das imagens em vídeo. A câmera foi utilizada para expor a realidade na sua crueza, de modo a produzir evidências realistas aptas a captar o interesse e a mobilizar a vontade

de agir dos espectadores, por isso muitas vezes os vídeos sustentavam seu apelo na densidade da situação enfocada: miséria, violência, opressão, resistência etc.

A condição de vida e de trabalho dos moradores vizinhos ao aterro sanitário do Bairro Alvarenga, em São Bernardo do Campo, foi o tema do vídeo *O último garimpo*.<sup>48</sup> A situação dramática de trabalhadores mutilados pelas máquinas utilizadas para esmagar as palmas do sisal foi o tema de *Na terra dos corta-braços*.<sup>49</sup> O vídeo *Batalha em Guararapes* desenvolveu de modo exemplar o processo de justificação de uma ação coletiva: um grupo retornava de uma atividade de lazer e se deparava com a situação de um morador ameaçado de despejo.<sup>50</sup> Em *Com união e trabalho* também se parte de uma realidade que não pode ser tolerada: a morte de um operário da construção.<sup>51</sup> O meio mais direto para materializar um plano de realidade abominável é fazer ver aquilo que não pode ser tolerado: corpos mutilados, pessoas misturadas ao lixo, corpos sem vida, violência, exploração e humilhação. Mas a indignação diante de uma situação intolerável não basta para gerar uma ação. O desencadeamento de uma ação supõe que se explicita a relação entre uma situação localizada e um todo maior. A falta de investimento na segurança dos trabalhadores do sisal vinculava-se à maximização do lucro na comercialização da fibra. Foi a relação entre a morte do operário e o sistema de exploração capitalista que permitiu que em *Com união e trabalho* fosse apontado que a organização sindical era a ação necessária. A situação imediata apresentada em *Conversando a gente se entende* foi o estado de alienação e conformismo da família proletária, cujo vínculo com uma situação maior, o uso dos meios de comunicação para manter a dominação na sociedade capitalista, era explicado em um programa produzido por um sindicato ao qual, na narrativa ficcional, uma família assistia na TV.<sup>52</sup> Ao evidenciar as relações entre alienação, consumismo e as estratégias de utilização dos meios de comunicação na manutenção da ordem capitalista, foi possível indicar que a ação necessária seria a criação de sistemas de comunicação alternativos.

<sup>48</sup> **O último garimpo**, São Bernardo do Campo, 1984, 23', U-Matic. Direção de Waldir Martins e Nelson Baltrusis. Produção do Núcleo de Estudo da Memória Popular do Grande ABC. Ganhou o Prêmio Alceu Amoroso Lima de Direitos Humanos – II Lugar – Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1984; e o prêmio de Melhor Documentário U-Matic no Festival Fotóptica-Videobrasil de 1985.

<sup>49</sup> **Na terra dos corta-braços**, Brasília, 1989, 17', U-Matic. Direção de Achilles Pantazoupoulos. Produção de Jaime Sautchuk. Ganhou o prêmio de melhor vídeo, melhor direção e melhor tema da 12ª Jornada de Cinema e Vídeo do Maranhão.

<sup>50</sup> **Batalha em Guararapes**, Rio de Janeiro, 1984, 42', U-Matic. Direção de João Luiz van Tilburg e Luiz Rodolfo Viveiros de Castro. Produção da FASE – Regional Sudeste-Sul.

<sup>51</sup> **Com união e trabalho**, Rio de Janeiro, 1983, 33', U-Matic. Produção da FASE – Regional Sudeste-Sul.

<sup>52</sup> **Conversando a gente se entende**, João Pessoa, 1989, 15', VHS. Direção de José Barbosa, Mara Cordeiro e Dirk Segal. Produção do Centro de Documentação e Publicações Populares.



O que estava em jogo no *vídeo popular típico* era uma transformação mais ampla da sociedade. A inserção do problema específico em uma realidade mais abrangente permitia diagnosticar a ação necessária, o que remetia àquele que deveria agir, mas também aos procedimentos que esse deveria adotar para atingir os seus objetivos. Duas situações se desdobravam: os procedimentos pelos quais indivíduos e grupos se tornavam sujeitos e os procedimentos que deveriam pautar as suas ações. Nesse ponto, os vídeos *Com união e trabalho* e *Batalha em Guararapes* são exemplares. Tornar-se sujeito implicava, no primeiro vídeo, vincular-se às lutas sindicais; e, no segundo, participar das lutas das associações de moradores. Esses dois vídeos também discutiam os procedimentos que deveriam nortear a ação dos sujeitos. Em *Batalha em Guararapes* foi posto em cena o conjunto de fazeres que propiciariam a consecução dos objetivos, consubstanciados nas diversas tarefas necessárias à organização para resistir a uma ação judicial de despejo. *Com união e trabalho* enfatizava as atividades que deveriam ser realizadas pelos trabalhadores quando retornassem aos seus espaços de trabalho: o fortalecimento dos sindicatos e a realização do trabalho de base.

O *vídeo popular típico* seria, dessa forma, aquele que solicitava a asserção do espectador quanto à necessidade de mudar determinada realidade, ou seja, tratava-se de contribuir para a percepção de alguma coisa que deveria ser transformada. Mais ainda: tratava-se de engajar a vontade de indivíduos e grupos em uma ação, o que implicava torná-los agentes de uma ação transformadora. Havia assim, em primeiro lugar, uma operação que recortava uma parte do mundo como problema. Esse recorte era então inserido em um fundo (um contexto), o que permitia dar visibilidade à ação necessária e ao sujeito que deveria agir. O território da existência diagnosticado como problema, em geral, remetia ao mundo do trabalho e o sujeito da ação era invariavelmente um sujeito coletivo: ele se configurava como agente por pertencer a uma organização que o unificava e potencializava a sua ação, daí resulta que as reuniões e as assembleias fossem lugares recorrentes. Mas também identificamos como uma característica dessas produções o fato de que as ações não findavam em si mesmas. Da mesma forma que o problema imediato era articulado a um todo maior (a estrutura social), as ações imediatas também estavam encadeadas em uma ação maior. A ação maior, a teleologia que conduzia as ações, ficava mais evidente em vídeos com temáticas sindicais, como em *Com união e trabalho* e em *Entre nós*, que encadeavam a prática sindical à transformação global da sociedade. As ações locais estavam associadas a uma

transformação da sociedade que não necessariamente seria a revolução, mas implicava o conjunto da sociedade.

O que categorizei como *vídeo popular típico* não constituiu a maioria dos vídeos existentes na ABVP, mas evidenciou uma maneira de propor ações engajadas em relação à sociedade, características de uma tendência que matizou o movimento de vídeo popular. A tendência dos vídeos posteriores não foi a radicalização da discussão política nem mesmo o desenvolvimento de reflexões mais aprofundadas sobre as relações entre as práticas de comunicação/educação popular e a formulação de um projeto político para a sociedade. Ao contrário, o que se verificou foi um crescente repúdio a tais enfoques, que foram estigmatizados como aquilo que era *velho*, que deveria ser superado. A crítica ao vídeo panfletário e chato, e a apologia ao *novo* acarretaram também a desqualificação de determinado projeto político. Nas discussões que opunham o *velho* ao *novo*, o *velho* correspondia à intenção de *fazer a cabeça*, podendo ser associado ao que denominamos de *vídeo popular típico*. A luta por uma nova sociedade deu lugar, em muitos vídeos, a propostas de transformações mais circunscritas a determinados espaços da existência.

Embora os temas ligados às lutas dos trabalhadores, urbanos e rurais, fossem predominantes entre os vídeos mais antigos disponíveis no acervo da ABVP (os primeiros vídeos datam de 1982), rapidamente as produções passaram a abordar uma profusão de temas: habitação, minorias, práticas culturais, ecologia, sexualidade, saúde e prevenção à Aids etc. Uma análise das transformações ocorridas nos vídeos no período entre 1984 e 1995 evidenciou um crescente interesse por temas relacionados ao corpo e à percepção, bem como às formas de articulação e resistência de movimentos nos quais os vínculos entre os indivíduos já não decorriam das relações de trabalho: movimentos de mulheres, crianças de rua, homossexuais, prostitutas, índios, negros, sem-teto etc. Gradualmente, tornou-se menos incisiva a denúncia das relações de trabalho e exploração, ao mesmo tempo que a problematização da responsabilidade individual foi acentuada, acarretando deslocamentos na forma e no conteúdo dos audiovisuais.

Novos movimentos sociais com pautas específicas ganharam maior densidade no final dos anos 1980 e tiveram no vídeo popular um importante meio de expressão. Percebi já nos primeiros anos do vídeo popular uma tensão entre as formas de encadeamento das ações que remetiam à transformação estrutural da sociedade e as novas modalidades de encadeamento que já não apontavam necessariamente para essa

grande transformação. No entanto, o crescente interesse por aspectos mais diversificados da existência e pelas novas modalidades de luta tornava cada vez mais complexa a articulação entre as ações específicas e a transformação estrutural da sociedade. Ao mesmo tempo a crescente visibilidade de uma pluralidade de sujeitos tornou problemática a definição de uma linha geral, de uma direção que unificasse a diversidade de ações, levando à exaustão do modelo do *vídeo popular típico*.

A partir da análise de um conjunto de vídeos produzidos no decorrer da década de 1990, constatei que eles tinham em comum a adoção de procedimentos narrativos que simulavam uma relação de interatividade com o espectador. Já não se tratava de propor uma saída de mão única (a definição da ação necessária), mas de situar o espectador em um campo de escolhas, de possibilidades. No lugar de um problema previamente dado e de uma sequência de argumentos induzindo a determinada ação, o espectador era chamado a participar do exercício mental de construção do problema. Não lhe cabia apenas ser o agente da solução que era apresentada, pois a ação que se esperava dele era o envolvimento no manejo dos dados, no equacionamento do problema. Algumas estratégias narrativas se destacam nesses *vídeos de interatividade*. Uma primeira seria o erro, a indução ao engano. Nesse sentido podemos apontar dois vídeos como precursores: *Acorda, Raimundo... Acorda!!!* (1990) e *Olha! Isso pode dar bolo...* (1991).<sup>53</sup> Coincidentemente, ambos os vídeos tinham reticências em seus títulos, e uma omissão intencional do comportamento que se esperaria dos personagens. Tudo levava a crer que os personagens constatariam a necessidade de mudar a maneira de ser, que realizariam a ação esperada, mas o espectador era induzido ao erro. Era o equívoco, a inesperada mudança de rota, o fator de engajamento. O que se encaminhava como sendo a ação necessária não ocorria e o espectador era convocado a se posicionar.

Constatei que a reversibilidade da narrativa seria um segundo traço presente em alguns vídeos. Essa característica já aparecia na história de Raimundo, na qual havia uma troca dos papéis no espaço doméstico, mas a troca era apenas um sonho. Quando Raimundo acordou, a situação se reverteu e tudo voltou ao *normal*. Em *Amor em dois*

---

<sup>53</sup> **Acorda, Raimundo... Acorda!!!**, Rio de Janeiro, 1990, 16', Betacam. Direção de Alfredo Alves. Produção de IBASE Vídeo e ISER. Vencedor do Festival Internacional do Novo Cinema Latino-Americano de Cinema, Televisão e Vídeo, Cuba, 1990. E escolhido como melhor vídeo pelo júri oficial e popular da Jornada do Maranhão de 1991. **Olha! Isso pode dar bolo...**, Rio de Janeiro, 1991, 25', U-Matic. Direção de Alfredo Alves. Produção de IBASE Vídeo.

*tempos*<sup>54</sup> um casal de adolescentes estava prestes a fazer sexo sem camisinha. A cena é interrompida e as imagens passam a projetar situações possíveis no futuro: a menina grávida, os dois morando juntos, o rapaz procurando emprego na construção civil, o nascimento da criança, os desentendimentos do casal. No auge de um desentendimento do casal, um corte retorna à cena inicial: os dois adolescentes na cama. Aquilo que foi vivido em outro tempo, na imaginação, interrompeu o fluxo do presente. Em vez de seguir a ação iniciada, o garoto saiu para *descolar* uma camisinha. A perspectiva de futuro apresentada foi revertida com a interrupção da relação sexual. Um texto na tela esclarecia o sentido do movimento reverso: “O futuro é o presente. Planeje o seu com amor”.

Diferentemente do modelo de *vídeo popular típico*, nos audiovisuais de interatividade a denúncia da situação-problema deixou de ser uma justificativa para a ação. A formulação de uma situação-problema tornou-se a própria ação possível, que passou a ser o exercício mental de construção do problema por parte do espectador. O conflito não era mais um elemento que se apresentava no embate com a situação dada ou com as forças que se opunham à ação, o conflito passou a compor o exercício de constituição do problema, de exposição da sua complexidade. No vídeo *Morô?!*, questões de múltipla escolha apareciam na tela, solicitando a participação do espectador no desenrolar de uma discussão sobre reforma urbana.<sup>55</sup> As questões de múltipla escolha propiciavam a multiplicação de interlocutores. Cada pergunta era seguida por pequenas histórias, que apresentavam posições diversificadas, servindo de suporte para desencadear reflexões sobre temas como a violência das cidades, o caos dos engarrafamentos, a exclusão social e as diferenças entre os habitantes, o déficit habitacional, a distribuição dos recursos públicos e os interesses conflitantes que interagem na discussão da reforma urbana. A multiplicação de vozes não apontava para uma única direção, mas inseria o espectador na complexidade do problema.

O que estava em jogo nesses vídeos não era o deslocamento do enfoque, que teria passado de uma dimensão social para um espaço mais próximo às relações pessoais, também não se tratava simplesmente de uma mudança na escolha dos aspectos da existência abordados, fundamentalmente o que estava sendo proposto nesses vídeos

---

<sup>54</sup> **Amor em dois tempos**, Salvador, 1993, 8', U-Matic. Produção de Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. O vídeo foi produzido a partir do roteiro de Carlos Ernesto Valério, um aluno de 17 anos de uma escola da Rede Estadual de Ensino de Salvador.

<sup>55</sup> **Morô?!**, São Paulo, 1995, 19', U-Matic. Direção de Júlio Wainer. Produção do Instituto Cajamar e da TV dos Trabalhadores.

era a transformação das formas de perceber a realidade, por essa razão as ações suscitadas nos espectadores pareciam já não remeter ao exterior, mas tendiam a permanecer circunscritas à atividade mental, aos conceitos e às escolhas; e pelo mesmo motivo muitos deles remetiam às experiências íntimas (sexualidade) e ao âmbito das relações familiares. São interrompidas as amplificações sucessivas que caracterizavam o vídeo popular típico, no qual o problema remetia às estruturas sociais e a ação necessária se desdobrava na perspectiva da transformação da sociedade.<sup>56</sup> No *vídeo popular típico*, essas amplificações correspondiam a uma prática política e também a uma forma de exposição, de encadeamento narrativo; em ambos os casos servindo para motivar a ação. Os vídeos de interatividade tinham por objetivo questionar as representações e os conceitos socialmente construídos, revelando afinidades com uma tendência da produção historiográfica brasileira das décadas de 1980 e 1990.

Outro deslocamento observado na pesquisa foi que a ênfase na participação popular durante o processo de produção, que permeou o *vídeo popular típico*, deixou de ser relevante nos vídeos de interatividade. Nesses audiovisuais de interatividade, que eram produções tecnicamente mais elaboradas, a ênfase passou a ser o exercício de desconstrução de conceitos e representações, o que implicou outro modo de engajar os receptores nos problemas enfocados pelos vídeos.

A ruptura com a linearidade, as situações que induziam ao erro e à correção, a possibilidade de reversão dos acontecimentos, a pluralidade de vozes dissonantes, a presença dos equipamentos ou de sinais do processo de produção dos vídeos e o cuidado com a estética eram elementos recorrentes nessa tendência dos vídeos populares. Essa nova tendência testemunhou os deslocamentos ocorridos na prática dos movimentos sociais da primeira metade dos anos 1990, evidenciando mudanças no modo como os seus realizadores concebiam os movimentos sociais e também no modo como eles pretenderam operar sobre os espectadores.

Teria sido possível fazer uma análise do conteúdo dos vídeos disponíveis no acervo da ABVP tratando esses audiovisuais como fontes para uma história dos movimentos sociais no Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Todavia, na medida em que escolhi investigar os processos de produção e circulação dos vídeos, bem como as

---

<sup>56</sup> Em textos que analisou o cinema dos anos 1990, Ismail Xavier assinalou um deslocamento em relação aos anos 1960-1970, expresso no fato de estar ausente nos filmes um horizonte utópico, o cineasta deixa de ser o porta-voz de uma perspectiva emancipadora. Ver XAVIER, Ismail. Figuras do ressentimento no cinema brasileiro dos anos 90. In: RAMOS, Fernão Pessoa et al. (Org.). **Estudos de cinema 2000 – SOCINE**. Porto Alegre: Sulina, 2001. p. 78-98. Ver também XAVIER, Ismail. O cinema brasileiro dos anos 90. **Revista Praga – Estudos marxistas**, São Paulo: Hucitec, n. 9, p. 97-138, jun. 2000.

mudanças nos procedimentos narrativos, os fatos mencionados nas narrativas, aquilo que seria propriamente o *conteúdo*, deixaram de ter primazia nas análises. Coerente com a perspectiva que vinha adotando no ensino da História da Arte, quis evidenciar que a forma dos vídeos – o tratamento dado à matéria audiovisual – era também portadora de informações históricas.

Através da redução dos vídeos à sua materialidade (as práticas de produção e exibição e as formas de organização da matéria audiovisual), procurei vias para pensar a historicidade de um trabalho pedagógico. Insisti, em diversas passagens da tese, que as mudanças ocorridas nos vídeos evidenciavam os deslocamentos no tipo de trabalho que os realizadores pretenderam operar sobre a percepção dos espectadores. Também ressaltei que, para tornar alguma coisa perceptível, não bastaria que ela fosse mostrada, era necessário produzir sensações e mobilizar sentimentos naquele que percebe. A forma dos vídeos torna-se portadora de informações na medida em que a entendemos como uma estratégia de organização da matéria audiovisual com a intenção de produzir determinados efeitos sobre os receptores. No caso do vídeo popular, as escolhas no tratamento dado à forma dos vídeos corresponderam àquilo que se entendia necessário fazer perceber e àquilo que se entendia como as ações necessárias. Assim, de um ponto de vista metodológico, as diversas informações propiciadas pelos documentos disponíveis na ABVP a respeito da intencionalidade das produções, dos processos de realização e dos circuitos de exibição permitiram estabelecer um nexo entre os audiovisuais e o momento histórico em que foram produzidos, nexo que poderíamos denominar de *contexto imediato*. O *contexto imediato* seria aquilo que está fora da matéria audiovisual, mas que está intrinsecamente ligado à sua modelação e aos processos que lhe atribuem sentido.

## Principais produções decorrentes

### II – Produção Intelectual

#### Publicações

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Da participação à interatividade: o vídeo popular no Brasil. **Fronteiras**, Florianópolis, p. 133-151, 1999.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. **Tecnologias audiovisuais e transformação social: o movimento de vídeo popular no Brasil (1984-1995)**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Transformações no vídeo popular. **Sinopse**, v. 7, p. 8-15, 2001.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Imagens dos movimentos populares: apontamentos para uma metodologia de análise do audiovisual como fonte histórica. **História & Perspectivas**, v. 25/26, p. 99-119, 2002.

#### Trabalhos publicados em anais de eventos

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. A utilização do vídeo e a produção do sujeito consciente. In: XIV ENCONTRO DO NÚCLEO REGIONAL DE SÃO PAULO – ANPUH. Sujeito na História: práticas e representações, 1998, São Paulo. **Anais...** Bauru, SP: EDUSC, 1998. p. 153.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Tecnologia e comunicação popular: do *slide* ao vídeo. In: XIV ENCONTRO DO NÚCLEO REGIONAL DE SÃO PAULO – ANPUH. Sujeito na História: práticas e representações, 1998, São Paulo. **Anais...** Bauru, SP: EDUSC, 1998. p. 153.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. A produção de audiovisuais como estratégia de ensino. In: VIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 2000, Florianópolis. p. 74. Caderno de Programação e Resumos: História: Experiências e desafios.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira; BITTENCOURT, Jane; SILVA, Renata Ferreira da. Ensino de História e Linguagens: experiências na formação de professores. In: VIII ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 2000, Florianópolis. p. 75. Caderno de Programação e Resumos: História: Experiências e desafios.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Passado escrito e passado visual: a história na narrativa audiovisual. In: IX ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 2002, Florianópolis. p. 65. Caderno de Programação e Resumos: História: Inclusões e exclusões.

## 6 Arte, cultura e transformações urbanas em Florianópolis [2003-2005]

Após a conclusão da tese de doutoramento, retornei ao ensino de História da Arte agregando questões decorrentes das reflexões sobre o movimento de vídeo popular. Ao estudar as relações entre vídeos populares e o contexto histórico, foi fundamental investigar os saberes, as tecnologias e as intenções que condicionaram a produção dos vídeos, e ao mesmo tempo levar em conta os processos de circulação e exibição. Essas articulações – o que denomino de *contexto imediato* à obra – passaram a estar mais presentes nas reflexões desenvolvidas nas aulas de História da Arte. Também passei a refletir mais detidamente sobre as implicações decorrentes da escolha do suporte para a produção de imagens: rocha, parede, tela de tecido, película, vídeo etc. Pressupondo que o suporte de fixação da imagem não é neutro, pois cada tipo de suporte acarreta implicações técnicas, saberes específicos, relações de poder, possibilidades de enunciação, âmbitos de exibição etc., as discussões sobre o suporte das imagens ganharam espaço em minhas reflexões e aulas.

Retomei a coordenação do LAPIS, dando continuidade às Oficinas de Vídeo-História. Durante o doutorado, havia acumulado uma significativa discussão sobre a produção de audiovisuais, particularmente sobre documentários, o que me permitiu oferecer uma formação mais sólida aos alunos que participavam das oficinas e uma melhor orientação nas etapas de produção dos vídeos. Busquei refletir com os alunos sobre as interações possíveis entre a narrativa do documentário e o conhecimento histórico.

No ano de 2003 foi iniciada uma nova fase na produção de vídeos pelo LAPIS. Até então – a exceção de *Vida Laboriada* e *A Linha de Fuga* – as produções do LAPIS estavam restritas aos vídeos realizados pelos alunos nas Oficinas de Vídeo-História. No ano de 2003, pela primeira vez, constituía-se no Laboratório um grupo de pesquisa com o objetivo de produzir vídeos com temáticas históricas. O grupo foi articulado em torno do projeto *Protótipo de uma série de vídeos: Produção cultural e transformações urbanas em Florianópolis na segunda metade do século XX*, tendo recebido um pequeno financiamento do Funpesquisa. A intenção era construir uma narrativa audiovisual que evidenciasse as interações entre as abordagens da produção cultural local e as transformações urbanas em curso na cidade de Florianópolis a partir da segunda metade do século XX.



O grupo de pesquisa histórica e de produção de vídeos era constituído por professores, técnicos-administrativos, estudantes bolsistas, estudantes desenvolvendo pesquisas de iniciação científica, TCC, em disciplinas da graduação (disciplinas de História da Arte e Oficina de Vídeo-História) e no mestrado, além de profissionais não vinculados à UFSC (professores, pesquisadores, artistas, produtores de audiovisuais). Eram realizados encontros semanais para estudar textos a respeito de cinema e concepções de história, discutir roteiros e analisar documentários, mas também para compartilhar resultados de pesquisas individuais de cada um dos membros, visando à elaboração de roteiros para a produção de vídeos. Essa articulação agregou ao projeto uma pluralidade de fontes de pesquisa: filmes, vídeos, jornais, obras literárias, pinturas, músicas. Para integrar e dar suporte ao grupo, foram desencadeadas diversas ações: formação de grupos de estudo, criação de banco de dados para a sistematização das fontes consultadas, criação de uma lista de discussão na internet, formação de acervo de audiovisuais pertinentes, atividades de exibição e análise de audiovisuais, atividades de capacitação da equipe para produção de vídeos.

A problemática de fundo do projeto partiu de uma análise das fontes que apontavam para as transformações ocorridas na cidade de Florianópolis nas décadas recentes. Em diversas localidades do município a expansão da malha urbana e dos empreendimentos imobiliários e turísticos deparou-se com contingentes populacionais que perpetuam traços de um modo de vida regido por valores tradicionais. Percebia-se que essas formas de existência estavam associadas a determinadas práticas culturais e econômicas que dependiam da posse de terras e do acesso aos recursos naturais, tais como a pesca e a coleta de moluscos; no entanto, tal condição se degradava com a perda da terra, a especulação imobiliária e a privatização dos recursos naturais. Paralelamente, constatávamos que, sob o rótulo de *açorianidade* ou de *manezinho da ilha*, os modos de vida e as práticas culturais tradicionais passaram a ser valorizados sob a condição de servirem de atrativos turísticos. Nesse sentido a hipótese de fundo do projeto era a de que as ações voltadas à afirmação de uma identidade cultural local acabaram capitalizadas, de modo a agregar valor aos empreendimentos e a dissipar a resistência das comunidades afetadas. Tal apropriação acarretava, por um lado, vulgarizações simplificadoras de traços da cultura local e, por outro, o acirramento da especulação imobiliária, com a conseqüente expulsão dos contingentes populacionais que seriam os remanescentes dessa cultura.

No desenvolvimento da pesquisa, demarcamos uma distinção entre *produção cultural* e *práticas culturais tradicionais*. Utilizamos o conceito de *produção cultural* para abranger diversas instâncias de criação e divulgação de saberes sobre as práticas culturais tradicionais. Essas instâncias envolvem a produção acadêmica, a produção das instituições públicas ligadas à cultura e ao turismo, e a produção das diversas formas de expressão artística. Essas diversas instâncias de produção cultural produziam e faziam circular saberes que delimitavam e conferiam materialidade àquilo que poderíamos denominar de *práticas culturais tradicionais*, por isso, na perspectiva adotada na investigação, as *práticas tradicionais* não eram entendidas como uma realidade empírica, preexistente e estável, mas concebidas dentro de uma dimensão histórica e em um campo de tensões e disputas.

Estávamos entendendo que era fundamental investigar historicamente a atuação das instâncias locais de produção cultural na constituição de saberes sobre as práticas culturais tradicionais. Questionávamos se concepções sobre a história e a cultura da cidade, elaboradas e difundidas pelas instâncias de produção cultural, não estariam servindo para fundamentar e legitimar a definição do turismo como uma vocação natural da cidade, e dessa forma contribuindo para legitimar os projetos dos empreendedores imobiliários e turísticos e as escolhas dos gestores públicos. Nesse sentido a intenção era que o audiovisual resultante da pesquisa se tornasse uma ferramenta para socializar as reflexões sobre a cidade, sobretudo junto às comunidades mais ameaçadas pelos empreendimentos imobiliários, tal como constatei na prática dos vídeos populares que investiguei no doutorado.

Partindo da hipótese de que, na atualidade, uma significativa parcela das produções culturais vem formulando enunciados que subsidiam a mercantilização das práticas tradicionais pelo turismo, encetamos um movimento retrospectivo ao início da ocupação da Ilha de Santa Catarina e do litoral adjacente, buscando situar, em diferentes momentos históricos, o campo de forças que incitou a produção de saberes sobre a população local. O tema da *ociosidade* como causa da decadência do povoamento, que matizou a perspectiva pela qual as autoridades governamentais no século XVIII caracterizaram a população local, reapareceu na primeira metade do século XX através da questão da *índole*.<sup>57</sup> No quadro das grandes reformas sanitárias, realizadas na cidade

---

<sup>57</sup> “Os açorianos e madeirenses aqui chegados sucessivamente depois de 1748 constituíram fatores negativos no amanhã da terra. O regime militar do tempo, afirma Jacintho de Mattos, agravou-lhes as qualidades de inaptidão e extinguiu lhes o poder do querer e da iniciativa. Tornou-os humildes,

de Florianópolis na Primeira República, se configurou por parte de governantes e intelectuais uma aguda percepção da *indolência*, da falta de índole para o trabalho, como um traço persistente do homem do litoral.<sup>58</sup>

A realização do Primeiro Congresso Catarinense de História, comemorando o bicentenário de colonização açoriana em Santa Catarina, implicou uma inflexão nas formas de pensar a população local.<sup>59</sup> Além de atualizar as concepções de história e cultura no âmbito da produção local, o evento, e os desdobramentos dele decorrentes, estabeleceu as bases para uma leitura não pejorativa dos contingentes populacionais não integrados à modernização.<sup>60</sup> Ao definir uma ascendência para essa população – os *açorianos* – a par de novas concepções de cultura, foi possível construir uma percepção positiva das práticas culturais tradicionais. Uma consequência direta do Congresso foi a criação da Comissão Catarinense do Folclore, já no ano de 1949.<sup>61</sup>

As instâncias de produção cultural, em meados do século XX, conferiram historicidade e visibilidade às populações não integradas às relações capitalistas que foram sendo instauradas no litoral catarinense a partir do século XIX. Atribuíram-se a essas populações um lastro histórico e uma origem: a transferência dos açorianos em meados do século XVIII. No plano cultural, passou-se a repertoriar os diversos elementos da existência material e subjetiva que guardavam traços dos modos de vida trazidos pelos colonizadores açorianos. Não havia, no entanto, na produção das décadas de 1940 e 1950, mesmo nos trabalhos dos folcloristas, uma investigação voltada à compreensão da dinâmica interna dessas comunidades. Foi a partir dos anos 1960 que,

---

resignados, abdicados do governo e do domínio próprio.” (Flagrantes econômicos, **Santa Catarina – Revista de Propaganda do Estado e dos Municípios**, Florianópolis: Edição do Departamento de Administração Municipal, ano 1, n. 1, p. 42, set. 1939).

<sup>58</sup> ARAÚJO, Hermetes Reis de. **A invenção do litoral**: reformas urbanas e reajustamento social em Florianópolis na Primeira República. 1989. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.

<sup>59</sup> O Primeiro Congresso Catarinense de História foi verdadeiramente um marco na construção do *açorianismo* através do resgate da história do povoamento do litoral de Santa Catarina com imigrantes provenientes do arquipélago de Açores. Nos Anais desse congresso, Oswaldo Rodrigues Cabral publicou dois trabalhos: "Os Juizes de Fora" e "Os Açorianos – contribuição ao estudo do povoamento e da evolução econômica e social de Santa Catarina". O Primeiro Congresso de História Catarinense foi realizado em Florianópolis, no período de 5 a 12 de outubro de 1948, tendo sido os Anais publicados em 1950.

<sup>60</sup> Sobre o tema, ver FLORES, Maria Bernadete Ramos. A autoridade do passado. In: \_\_\_\_\_. **Teatros da vida, cenários da história**: a farra do boi e outras festas da Ilha de Santa Catarina – leitura e interpretação. 1991. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991; e CORRÊA, Carlos Humberto. O Primeiro Congresso de História Catarinense e as mudanças de olhar o passado. In: \_\_\_\_\_. **Diálogo com Clio**: ensaios de História Política e Cultural. Florianópolis: Insular, 2003. p. 175-206.

<sup>61</sup> Ver SAYÃO, Thiago Juliano. **Nas veredas do folclore**: leituras sobre política cultural e identidade em Santa Catarina (1948-1975). 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

com novos referenciais teóricos, se passou a investigar a dinâmica própria às sociedades pesqueiras e tradicionais, momento em que foram formulados novos problemas que já não eram aqueles das causas da decadência da Ilha (século XVIII) nem da clivagem entre o adequado e o inadequado à vida urbana civilizada ou à modernização (século XIX e décadas iniciais do século XX). Em nossa pesquisa, constatamos que a criação do Instituto de Antropologia, em 1965, foi um marco importante para a abertura de novas perspectivas de investigação sobre as comunidades tradicionais. Inicialmente vinculado ao Curso de História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, as pesquisas produzidas no Instituto de Antropologia constituíram-se as bases para estudar a dinâmica das sociedades tradicionais e pensá-las enquanto formas sociais ameaçadas de extinção pela expansão das relações capitalistas de produção.<sup>62</sup>

Essa perspectiva acadêmica foi, em certa medida, precedida pelo escritor Othon D’Eça e por Franklin Cascaes, que, atendendo a motivações diferentes, procuraram compreender o modo de percepção próprio aos contingentes populacionais que não se inseriam no projeto de modernização. O primeiro, na obra *Homens e algas*,<sup>63</sup> buscou apreender o sentido que os pescadores e os jornaleiros, que viviam em comunidades praias da Ilha de Santa Catarina e no litoral continental adjacente, atribuíam a sua própria existência. O segundo, Franklin Cascaes, sistematizou os traços do modo de vida e do saber próprios às populações pesqueiras/rurais do litoral, recolhendo abundantes informações sobre sua cultura material e imaterial.<sup>64</sup> Talvez, na obra *Nossa Senhora do Desterro*,<sup>65</sup> publicada em 1972, Oswaldo Rodrigues Cabral, ao estudar o cotidiano de Desterro dos séculos XVIII e XIX, tenha intuído a existência de um modo de vida e uma forma de relação com a natureza diferentes do ritmo acelerado e pragmático característico da vida moderna. Todavia, a percepção de Cabral, que era médico de formação, ainda foi acentuadamente marcada por uma visão solidária às concepções sanitaristas e modernizadoras, apesar de sua fina ironia.

Três filmes de curta metragem, produzidos nas décadas de 1960 e 1970, chamaram nossa atenção de modo especial, pois atualizavam a crítica às relações

---

<sup>62</sup> Dentre os trabalhos decorrentes dessas novas concepções, ver BECK, Anamaria. **Lavradores e pescadores**: um estudo sobre o trabalho familiar e trabalho acessório. Florianópolis: UFSC, 1979. Mimeografado.

<sup>63</sup> D’EÇA, Othon. **Homens e algas**. 3. ed. Florianópolis: FCC; UFSC, 1992.

<sup>64</sup> Ver CARUSO, Raimundo C. (Org.). **Franklin Cascaes**: vida e arte e a colonização açoriana. Florianópolis: UFSC, 1988.

<sup>65</sup> CABRAL, Oswaldo Rodrigues. **Nossa Senhora do Desterro**. Florianópolis: UFSC, 1971.

capitalistas de produção: *Novelo*, *Via-Crúcis* e *Olaria*. São filmes contemporâneos às transformações urbanas que culminaram no distanciamento do centro da cidade em relação ao mar, consolidado com a implantação de um aterro para distribuir o fluxo de veículos em direção à nova ponte, a ponte Colombo Salles. *Novelo*<sup>66</sup> mostra o congestionamento da Ponte Hercílio Luz e também a congestão psíquica de um indivíduo que se descongestiona através do despojamento dos traços da civilização. *A Via-Crúcis*<sup>67</sup> pontua, através de cinco estações, os processos sociais de condicionamento das individualizações que culminam com uma crucificação. Os planos finais sugerem uma cidade que prossegue, talvez indiferente ou automatizada. *Olaria*,<sup>68</sup> através do depoimento de um ceramista, aborda a tensão entre as formas tradicionais de existência e a expansão das relações capitalistas de produção.

Ao final dos anos 1970 o processo de transformação das praias em balneários já havia se expandido para diferentes pontos da Ilha de Santa Catarina. A incorporação de terras comunais e o loteamento de terras na orla litorânea tiveram, como contrapartida da exclusão, a gradual inserção de membros das comunidades tradicionais em funções assalariadas.<sup>69</sup> O confronto entre as formas de existência tradicionais e as formas capitalistas não estava resolvido, mas a dinâmica das comunidades do interior da Ilha já havia se alterado significativamente, o bastante para que as práticas tradicionais ganhassem valor de culto para a indústria do lazer. A década de 1980 foi marcada pela *institucionalização da tradição*, que se tornou atrativo turístico, processo que culminou com a criação do Troféu Manezinho da Ilha. Institucionalizava-se o culto à tradição através de um personagem capaz de expressar o vínculo entre o tradicional e o contemporâneo. No final dos anos 1990 o *manezinho* ganhou um *devoir Guga*.<sup>70</sup> a perspectiva de sucesso na sociedade contemporânea associado à permanência de vínculos com traços culturais *tradicionais*. No decorrer dos anos 1990 ocorreu uma divulgação cada vez mais intensa dos atrativos turísticos da Ilha de Santa Catarina: ambiente natural, patrimônio histórico e cultural, infraestrutura urbana e tranquilidade.

---

<sup>66</sup> **Novelo**, Florianópolis, 1968, P&B, son. 16', 16 mm. Direção de Pedro Paulo de Souza. [filme ficção]

<sup>67</sup> **A Via-Crúcis**, Florianópolis, 1972, P&B, son. 10', 16 mm. Direção de Deborah C. Duarte e Nelson M. dos Santos. [filme ficção]

<sup>68</sup> **Olaria**, Florianópolis, 1976, P&B, son. 10', 16 mm. Direção de Deborah C. Duarte e Nelson M. dos Santos. [filme documentário]

<sup>69</sup> Ver NAZARENO, José de Campos. **Terras comunais na Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: FCC; UFSC, 1991.

<sup>70</sup> O sucesso internacional de Gustavo Kuerten, que se autoproclamava manezinho da ilha, serviu para consolidar esse epíteto como elemento identificador da população da Ilha de Santa Catarina.

A produção audiovisual desse período se concentrou nos temas vinculados à história e à cultura local, criando imagens para especificar o local.<sup>71</sup>

As análises das fontes consultadas apontam para o fato de que nos anos próximos ao Congresso de 1948 inexistia a perspectiva de grandes ganhos financeiros com o turismo e a especulação de imóveis na orla litorânea. Conseqüentemente, nesse momento, não estava explícita a relação entre cultura e turismo, tal como veio a se configurar de modo bastante incisivo a partir da década de 1980. O conhecimento histórico jogou um papel importante na criação das condições que possibilitaram tal relação. A partir dos anos 1980, embora a produção historiográfica realizada no âmbito universitário tenha se mantido distanciada – e eventualmente crítica – em relação aos processos em curso na cidade de Florianópolis, o conhecimento histórico passou a ser insistentemente apropriado por diversas instâncias. As pesquisas iniciadas com o Congresso de História da década de 1940 foram apropriadas e retomadas, servindo como instrumento para valorizar *as coisas locais*, pois conferiam a elas o valor histórico. Legitimada pelos saberes históricos, uma ampla rede de agentes se dedicou a construir e divulgar uma identidade cultural para o município de Florianópolis, tendo por base o legado açoriano. Nesse processo, diferentes elementos, materiais ou imateriais, ganham o *status* de bem cultural (ou seja, passível de virar mercadoria) quando são investidos de historicidade. Seja um casarão, uma dança, uma brincadeira, um artefato, uma narrativa, enfim, para que algo se torne um bem cultural, é necessário que seja investido de historicidade.

Uma das conclusões a que chegamos no decorrer do projeto foi que, embora o Congresso de História tenha criado as bases para a tematização do legado açoriano na formação cultural da cidade de Florianópolis, a discussão que se colocava naquele momento era muito distinta da *questão da açorianidade* que passou a ser abordada a partir da década de 1980. Manifestações artístico-culturais significativas das décadas de 1940 e 1950 como o Grupo Sul<sup>72</sup> e o Grupo de Artísticas Plásticos de Florianópolis,<sup>73</sup>

---

<sup>71</sup> CHUMA, Thiago Pedro. **Vídeos de apoio ao ensino da História**: abordagens sobre a formação cultural da Ilha de Santa Catarina. Relatório de Iniciação Científica. Florianópolis, 2004.

<sup>72</sup> O termo “Grupo Sul” remete ao Círculo de Arte Moderna (CAM), criado em Florianópolis no ano de 1947, engajado na renovação do referencial estético e filosófico, tendo como principal veículo de propagação a Revista Sul, a qual alcançou 30 edições entre os anos de 1948 a 1957. Ver SABINO, Lina Leal. **O Grupo Sul**: o modernismo em Santa Catarina. Florianópolis: FCC, 1981.

<sup>73</sup> Grupo vinculado às propostas modernistas, constituído em 1957, composto de nove artistas plásticos: Pedro Paulo Vecchietti, Hiedy de Assis Corrêa (Hassis), Ernesto Meyer Filho, Tércio da Gama, Hugo Mund Júnior, Aldo João Nunes, Dimas Rosa, Rodrigo de Haro e Thales Brognoli. Ver LEHMKUHL, Luciene. **Imagens além do círculo**: o grupo de artistas plásticos de Florianópolis e a posituação de uma

em conformidade com as tendências do modernismo brasileiro do pós-guerra, se engajaram em um levantamento dos traços que matizavam o regional sem dar destaque à origem açoriana da população local. Nesse sentido é preciso frisar que o tema da açorianidade, enquanto um amplo movimento de repertoriar elementos materiais e imateriais que seriam vinculados à presença açoriana, transformando-os em bens culturais, é um fenômeno recente, cuja consolidação só ocorreu efetivamente nas décadas de 1980-1990.

A pesquisa também apontou para o fato de, através de diversos programas dos órgãos públicos municipais e estaduais, se construir uma pauta político-cultural para o município, pauta que, apoiada pela mídia e tendo por objetivo o fomento do turismo, passou a orientar as ações dos produtores culturais. A produção de bens culturais, que com frequência enaltece um passado feliz, mais tranquilo – o tempo lento dos *açorianos* ou dos *manezinhos* –, passou a servir à propagação do mito do paraíso ilhéu (Ilha das Bruxas, Ilha da Magia etc.). Resultou daí uma cumplicidade entre a produção cultural e os projetos para o futuro da cidade, até porque o estado e a iniciativa privada subsidiam essas produções, estabelecendo parâmetros que são seguidos por boa parte dos produtores culturais ainda hoje.

Submeter a cultura ao mercado e ao consumo turístico não é um processo exclusivo de dada localidade.<sup>74</sup> É preciso ter em conta que no Brasil a democratização do acesso aos *bens culturais* é um fenômeno contemporâneo à indústria cultural e turística. Para a Ilha de Santa Catarina, uma das consequências desse fenômeno tem sido a tendência de restringir o seu repertório cultural ao legado açoriano, excluindo a diversidade étnica, e ao mesmo tempo de restringir a cultura açoriana a determinadas práticas específicas, com ênfase no imaginário das bruxas e no fantástico, que atendem à demanda pelo exotismo fascinante e de fácil assimilação. Constatou-se também um direcionamento das políticas culturais para ações objetivando a divulgação turística de Florianópolis, em detrimento de iniciativas visando ao enriquecimento cultural dos habitantes dessa localidade. Nem mesmo foram priorizadas ações com vistas a capacitar aqueles que seriam os remanescentes da colonização açoriana para a produção de bens culturais, de modo a viabilizar sua sobrevivência econômica. Resultou que a divulgação

---

cultura nos anos 50. 1996. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

<sup>74</sup> A respeito das relações entre cultura, turismo e consumo, ver MENEZES, Ulpiano T. Bezerra. Os ‘usos culturais’ da cultura: contribuição para uma abordagem crítica das práticas e políticas culturais. In: YÁZIGI, Eduardo (Org.). **Turismo: espaço, paisagem e cultura**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. p. 88-99; e CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Estação Liberdade; Ed. UNESP, 2001.

turística da Ilha fomentou uma acirrada especulação imobiliária que devasta o patrimônio natural e histórico, expulsando da cidade de Florianópolis, ou marginalizando, todos aqueles que por razões diversas não se inserem na nova dinâmica das relações de trabalho ou não alcançam determinados níveis de renda.

A temática da identidade local, que mobilizou e continua mobilizando os produtores culturais, não propiciou benefícios aos supostos detentores dessa identidade. Ao contrário, tem servido para dissolver resistências ao processo de apropriação e transformação do espaço (que por fim os expulsa) e estimular uma paradoxal xenofobia. O material de pesquisa permitiu perceber que, sobretudo a partir de meados dos anos 1980, ao mesmo tempo que a cidade passou a ser intensivamente divulgada na mídia local e nacional, essa mesma mídia, quando abordava as perdas decorrentes do crescimento da cidade, atribuía a culpa aos “de fora”, sem discutir as políticas e os interesses que pautavam a intensa divulgação da cidade. A questão que nos colocamos naquele momento da pesquisa foi sobre a possibilidade de o turismo gerar um retorno econômico para a população, particularmente aquela cuja cultura tem sido apropriada para *merchandising*. Segundo pesquisa de Helton Ouriques, os benefícios econômicos do turismo para Florianópolis foram insignificantes.<sup>75</sup>

Ao final do projeto não foi possível concluir o protótipo para a série de documentários que pretendíamos, embora o grupo tenha realizado diversas gravações em vídeo e coletado muitos documentos visuais e audiovisuais. Particularmente, estava vivendo um processo de esgotamento, beirando a um quadro depressivo. Minha percepção em relação aos processos em curso na cidade estava bastante aguçada e me indignava com a observação das múltiplas dimensões de uma especulação imobiliária desenfreada e predatória. Esse quadro emocional foi intensificado pelo acompanhamento da enfermidade de minha mãe, pela experiência do luto por sua morte e, dois anos e meio depois, de meu pai. Dor amenizada pelo nascimento de uma filha, Catarina. Como uma espécie de antídoto ao desânimo, passei a investigar as possibilidades pedagógicas da produção de audiovisuais com técnicas de animação. Mesmo não tendo concluído o vídeo pretendido, o projeto fomentou uma significativa produção, e ainda em anos recentes tenho realizado orientações decorrentes da proposta do projeto.

---

<sup>75</sup> OURIQUES, Helton Ricardo. **Turismo em Florianópolis**: uma crítica à "indústria pós-moderna". Florianópolis: Ed. UFSC, 1998.



## **Participantes da execução do projeto**

### **Professores da UFSC**

Henrique Luiz Pereira Oliveira (coordenador do Projeto)

Fátima Sebastiana Lisboa (bolsa de recém-doutor no Departamento de História da UFSC)

### **Professores não vinculados à UFSC**

Gláucia Dias da Costa (mestre em História pela UFSC)

Paulo César dos Santos (professor de História da UNIVALI)

Ana Lúcia Vilela (mestre em História da Arte)

### **Servidores Técnicos-Administrativos**

Paulo Henrique Gonçalves

Sérgio Leonardo Brenner

### **Alunos do Curso de Graduação em História**

Bárbara Zacher Vitória

Fernando Chíquio Boppré

Helinton Lacerda

Marco Antonio F. de Souza

Mariana Pettres Bley Martins

Renato Uliano dos Santos

Rodrigo Nascimento Santiago

Sissi Valente Pereira

Tamires Quesada Furtado

Thaiana Zenari dos Santos

Thiago Pedro Chuma

Vinicius Possebon Anaissi

## Principais produções decorrentes

### I – Atividades de Ensino e Orientação

#### Orientação de TCC vinculado à temática do Projeto

Ernesto Henrique Ballstaedt Junior. **A cidade personagem:** Florianópolis nos filmes do Grupo Sul e do GUCA. 2002. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

João Rômulo de Azevedo Philippi. **Preservação do Centro Histórico de São José.** 2003. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

Gunnar da Cruz Lima Gerlach. **Clube de Cinema Nossa Senhora do Desterro:** o cinema entre 1968-1998. 2003. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

Fernando Chiquio Boppré. **Hassis entre-imagens ou a gaivota sempre está em movimento:** do desenho ao cinema Super 8. 2004. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Thaiana Zenari dos Santos. **Hassis:** Florianópolis em seus pincéis. 2004. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Henrique Tobal Junior. **Cinema catarinense:** identidades e políticas culturais – o regionalismo selecionado da produção cinematográfica local. 2005. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Aline Carmes Krüger. **O objeto no museu enquanto leitura histórica:** o caso da preservação da Coleção Elizabeth Pavan Cascaes. 2005. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

Tamires Quesada Furtado. **Homens e algas:** uma reflexão sobre a modernidade através de Othon D'Eça. 2006. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Rodrigo Nascimento Santiago. **Céu, terra, homem e animal:** a polêmica sobre a farra do boi a partir do ponto de vista de quatro documentários, 1988-1998. 2006. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Marco Antonio Ferreira de Souza. **Os sons da Ilha:** a cultura local na produção musical do Grupo Engenho. 2007. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Sissi Valente Pereira. **Novelo, A Via-Crúcis e Olaria:** experiências cinematográficas em Florianópolis das décadas de 1960 e 1970. 2007. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Renato Uliano dos Santos. **O desenvolvimento da pesca artesanal como atividade comercial**: uma mudança no modo de vida das comunidades do litoral catarinense. 2007. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Mariana Pettres Bley Martins. **Arte rupestre na Ilha do Campeche**: a problemática da interpretação no campo científico e no imaginário popular. 2009. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

Sabrina Fernandes Melo. **A presença da Art Déco nas construções urbanas de Florianópolis (1930-1950)**. 2010. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

Juliana Hackmann. **Cultura popular e modernidade**: a Comissão Catarinense de Folclore e as articulações com o turismo em Florianópolis (1948-1980). 2011. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

Maykon Luiz Conceição. **O desenvolvimento urbano do Campeche**: um olhar sobre a mudança repentina dos padrões de ocupação do solo. 2013. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Nichollas Bichuete Munhoz. **Pichadores de Florianópolis**: relação de grupo em meio a cidade contemporânea. 2014. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Alan Cristhian Michelmann. **Franklin Cascaes, a divulgação turística de Florianópolis e a invenção da Ilha da Magia**. 2015. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Georgie Alves de Barros. **O discurso do manezinho**: o que antes era xingamento virou elogio. 2017. Monografia (Graduação em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

### **Relatórios de Pesquisa de Orientandos**

Projeto de Iniciação Científica de Fernando Chiquio Boppré, intitulado **Vídeos de apoio ao ensino da História: estratégias narrativas e concepções de História**. Relatório concluído em 31/08/2004.

Projeto de Iniciação Científica de Thiago Pedro Chuma, intitulado **Vídeos de apoio ao ensino da História: abordagens sobre a formação cultural da Ilha de Santa Catarina**. Relatório concluído em 31/08/2004.

### **Orientação de produção audiovisual relacionada à temática do Projeto**

[Os documentários estão disponíveis no DVD, na pasta Atividades de Ensino e Orientação, organizadas em subpastas, conforme o semestre de produção.]

**Tem drama na União**. Roteiro, direção e produção de Fernando Chiquio Boppré. Documentário – Duração 45' – Florianópolis, 2004.

**Como um peixe fora d'água.** Produção de Helinton Lacerda, Vinicius Possebon Anaissi, Juliano Malinverni da Silveira, Vitor Hugo Cardoso e Jordana Coan. Documentário – Duração: 18' – Ano: Florianópolis, 2004-2005. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2004-1 e 2004-2.

**Mesma velha história de sempre.** Produção de Pedro Paulo Amorim, Amilcar Oliveira, Mário Sérgio Fregolão, José Soares Júnior e Gustavo Henrique O. C. de Castro. Documentário – Duração: 23' – Ano: Florianópolis, 2004-2005. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2004-1 e 2004-2.

**A guerra sertaneja do Contestado.** Produção de Bárbara Vitória Zacher, Sissi Pereira, Fernando C. Boppré, Renato Uliano dos Santos, Cristiane Dias Melo, Gustavo Perez Lemos, Juliana Vamerlati, Rodrigo Santiago, Thiago Chuma, Sergio Brenner e Paulo Henrique Gonçalves. Documentário – Duração: 29' – Ano: 2004.

**Memórias da Trindade.** Produção de Cassiano Silveira dos Santos, Juarez Dornelles Prestes, Elke Siedler, Janaína da Silva, Helena Ferreira de Freitas, Liziane M. de Souza e Philipe Medeiros Costa. Documentário – Duração: 24' – Ano: 2005. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2005-1 e 2005-2.

**O cheiro do povo, o cheiro da pólvora.** Produção de Alexandre Antunes, Jean Hallal Jr., João Serraglio, Luis Eduardo Coelho, Maurício S. R. Leiri, Talita M. Peixer e Lígia C. de Brito. Documentário – Duração: 22' – Ano: 2005. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2005-1 e 2005-2.

**Pontilhados.** Produção de Danyelle Meireles Magalhães de Matos, Jaime José dos Santos Silva, Mariana Pettres Bley Martins, Rafael Baró e Yarssan Danbrós Salomão. Documentário – Duração: 25' – Ano: 2006. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2005-1 e 2005-2.

## II – Produção Intelectual

### Livro publicado

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira; SALOMON, Marlon. **A decadência de Santa Catarina.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

### Livro organizado

LISBOA, Fátima Sebastiana Gomes; OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira; COELHO, Maria Cecília de Miranda Nogueira; CORSEUIL, Anelise Reich. **Cinema lanterna mágica da História e da Mitologia.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

### Capítulos de livros publicados

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. O verdadeiro e o falso segundo o homem que copiava. In: SOLTAU, Andre (Org.). **Palavra nômade:** o cinema nacional em pauta. Blumenau, SC: Cultura em Movimento; UNIFEBE, 2005. p. 45-59.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. O cinema de experimentação em Florianópolis nas décadas de 1960 e 1970: contrapontos à mercantilização da cultura local. In: LISBOA, Fátima (Org.). **Cinema lanterna mágica da História e da Mitologia**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009. p. 237-261.

#### *Relatório de Pesquisa concluído*

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira et al. Relatório para o Funpesquisa, referente ao projeto **Protótipo para uma série de vídeos: produção cultural e transformações urbanas na segunda metade do século XX**. Florianópolis, junho de 1995.

#### *Demais Trabalhos*

Depoimento de Henrique Luiz Pereira Oliveira para o documentário “Franklin Cascaes” da série **Alma de Artista**, de autoria de Edina de Marco, José Rafael Mamigonian e Norberto Verani Depizzolatti, realizado pela Fundação Cultural Franklin Cascaes, com duração de 30 min., 2008.

### **IV – Coordenação de Projetos**

Projeto de extensão **Produção Cultural e Transformações Urbanas em Florianópolis na segunda metade do século XX**, financiado pelo Funpesquisa/UFSC 2003.

### **VI – Participação em Bancas**

#### *Banca de Doutorado*

Participação em Banca Examinadora de Marlon Jeison Salomon. **O saber do espaço**: ensaio sobre a geografização do espaço em Santa Catarina no século XIX. 2002. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

Participação em Banca Examinadora de Marcos Batista Schuh. **Palavras de fé em mãos que trabalham ou caminhos para a organização da Paróquia de São Carlos Barromeu – São Carlos/SC**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Participação em Banca Examinadora de Antonio Emilio Morga. **Masculinidade, economia e sociabilidade**: Nossa Senhora do Desterro no século XIX. 2004. Tese (Doutorado em História Econômica) – Programa de Pós-Graduação em História Econômica, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

#### *Banca de Mestrado*

Participação em Banca Examinadora de Sissi Valente Pereira. **Inquietude e Tragédia**: o cinema experimental em Florianópolis, 1968-1976. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Florianópolis, 2012.

Participação em Banca Examinadora de Marco Antonio Ferreira de Souza. **Entre a Cantoria e a Nossa Barulheira: Florianópolis nas canções do Grupo Engenho e da Banda Dazaranha (1980-2004)**. 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

### **VIII – Apresentação de Palestras ou Cursos em Eventos Acadêmicos**

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira; LISBOA, Fátima Sebastiana; COSTA, Gláucia Dias da; VITÓRIA, Bárbara Zacher; PEREIRA, Sissi Valente; LACERDA, Helinton; VILELA, Ana Lúcia. **Produção cultural e transformações urbanas em Florianópolis durante a segunda metade do século XX**. Painel apresentado no IV SEPEX da UFSC. Florianópolis, setembro de 2004.

Participação da mesa-redonda **Debatendo o curta-metragem *Novelo*** no Encontro Comemorativo Centenário Jean-Paul Sartre (1905-2005), realizado em Florianópolis, no auditório do CFH/UFSC, em Florianópolis, em 21/06/2005.

Participação de mesa-redonda **Meio Ambiente, Urbanismo e Movimento Social em Florianópolis**, no 1º Geografia, café e temas, realizado no Centro de Ciências da Educação – FAED/UDESC, em Florianópolis, em 26/10/2005.

Coordenação do debate sobre os curtas-metragens *Novembrada!*, *Desterro*, *A Via-Crúcis* e *Olaria*, na Primeira Jornada Histórica do PET, realizada no período de 14 a 18 de outubro de 2011 na Universidade Federal de Santa Catarina.

## 7 Reflexões históricas através de oficinas de animação [2006-2014]

A partir do ano de 2006, as Oficinas de Vídeo-História, oferecidas semestralmente na forma de disciplina aos alunos da graduação, passaram a possibilitar experiências de produção de audiovisuais utilizando técnicas de animação.<sup>76</sup> Escolhi trabalhar com a técnica de *stop motion*, frequentemente conhecida como animação de massinha, por ser bastante artesanal, possibilitando o desenvolvimento de soluções adaptadas em função das habilidades e dos recursos de cada realizador. Essa escolha não se deu ao acaso; houve uma arbitrariedade de minha parte, que estava relacionada com o modo como concebia a recepção da forma. Nas animações feitas com a técnica de *stop motion* o que fascina não é necessariamente o realismo, mas, muitas vezes, justamente seu oposto, sua capacidade de lembrar a todo instante o caráter discursivo do audiovisual. “Quanto mais os objetos e personagens se parecem com brinquedos e materiais artísticos, e menos com a ‘realidade’, maior é o seu efeito de encantamento sobre o público”.<sup>77</sup> O desafio para uma produção com baixo orçamento é encontrar maneiras de simplificar a confecção dos personagens e dos cenários, reduzindo o tempo de gravação e minimizando os equipamentos necessários, sem comprometer a clareza da narrativa audiovisual. Diversas soluções para problemas relacionados à produção das animações foram desenvolvidas pelo técnico Paulo Henrique Gonçalves.<sup>78</sup>

Uma das vantagens da técnica de *stop motion* é que os alunos não precisam ter habilidade com o desenho. Em contrapartida eles precisam se envolver na criação do enredo, na transposição do enredo para uma narrativa audiovisual e na produção manual de cenários, personagens e objetos cênicos. Buscamos aliar processos artesanais e de baixo custo com recursos digitais de fácil acesso. Nas primeiras oficinas com técnicas de animação tive que enfrentar duas grandes dificuldades: minha falta de conhecimento sobre como desenvolver cada uma das etapas de produção de uma animação e o desconhecimento sobre a construção de roteiros para narrativas ficcionais. A

---

<sup>76</sup> As animações produzidas no LAPIS podem ser acessadas nos seguintes sites: <<http://lapis.ufsc.br/%E2%80%A2-videos-do-lapis/videos/>> e <<http://www.youtube.com/user/LapisUfsc>>.

<sup>77</sup> WERNECK, Daniel Leal. **Estratégias digitais para o cinema de animação independente**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. p. 68.

<sup>78</sup> O técnico Paulo Henrique Gonçalves, vinculado ao LAPIS desde 2000, gradualmente passou a acompanhar as aulas das Oficinas de Vídeo-História, contribuindo para as reflexões sobre as interações entre audiovisual e ensino da História e para o desenvolvimento de metodologias para as oficinas.

expectativa não era a realização de animações com elevada qualidade técnica. Na prática pudemos observar que a técnica de *stop motion* possibilitava que os alunos encontrassem suas próprias soluções para a criação dos cenários e dos objetos cênicos e para a caracterização dos personagens. No início das oficinas de animação fiz um pequeno curso no qual aprendi técnicas para a construção da estrutura dos bonecos. As partes articuladas precisavam ser flexíveis para realizar os movimentos e suficientemente firmes para que os bonecos permanecessem imóveis.

Gradualmente, através de tentativas e erros, aprendi a coordenar as etapas de produção. Todavia, constatava que as intenções iniciais que motivavam a construção dos roteiros não ficavam claras no resultado final. Por vezes, acontecimentos simples, mas fundamentais para a narrativa, não ficavam compreensíveis. Como consequência, a reflexão sobre o conhecimento histórico que se pretendia suscitar ficava muitas vezes inviabilizada. Como se tratava de animações de curta duração, de cinco a dez minutos, sabíamos que não era possível pretender narrar ou explicar acontecimentos ou processos históricos. O que poderia ser feito era a construção de narrativas ficcionais que provocassem reflexões sobre o conhecimento ou um conceito histórico. Um aspecto importante dessas histórias curtas é a necessidade de trabalhar com signos e figuras de linguagem que permitam sugerir de modo sintético, através de objetos e ações, experiências históricas concretas, embora remetendo a um plano ficcional. Para incentivar os grupos a explorarem as possibilidades da narrativa visual, foi estabelecido que as narrativas não recorressem ao uso de diálogos nem ao recurso do narrador. Essa orientação implicava que os grupos concebessem imagens e encadeamentos que possibilitassem contar histórias sem o uso de palavras; todo o sentido tinha que ser resolvido no plano visual.

Na Oficina de Vídeo-História realizada em 2007, um grupo propôs a construção de um roteiro tendo por base a tese de doutorado do professor Paulo Pinheiro Machado sobre a Guerra do Contestado.<sup>79</sup> Havia por parte do grupo a intenção de discutir aspectos bastante complexos sobre as relações entre as elites locais e as lideranças caboclas, de modo que a elaboração do roteiro não avançava. Foram diversas conversas com o grupo, até que em um encontro, buscando chegar em uma síntese da narrativa, foi

---

<sup>79</sup> MACHADO, Paulo Pinheiro. **Um estudo sobre as origens sociais e a formação política das lideranças sertanejas do Contestado, 1912-1916**. Tese (Doutorado em História), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.



feito um pequeno desenho em que ficavam frente a frente a casa de um caboclo e uma locomotiva.

Figura 15 –



Ao retornar roça o camponês vê uma locomotiva prestes a avançar sobre a sua casa.<sup>80</sup>

A partir desse desenho foi possível ao grupo conceber a cena síntese da animação, que tem um elemento fantasioso: o súbito aparecimento do trem. Todavia, a cena permite sintetizar o conflito principal da narrativa: de um lado, o processo de modernização capitalista que se impunha ao sertanejo; e, de outro lado, o modo de vida da população prestes a ser desestruturado. Assim foi possível conceber a narrativa em duas grandes partes: a vida do personagem antes da chegada do trem e as ações do personagem após esse evento.

A animação recebeu o título de *Paisagem Perdida*.<sup>81</sup> Até a chegada do trem, que ocorre um pouco antes da metade da narrativa, foi mostrada a relação do personagem com o meio ambiente. As imagens, com planos de maior duração, descrevem o lugar onde ele mora e suas atitudes e sentimentos através de uma série de ações: alimentar os porcos, beber chimarrão, cumprimentar vizinhos que passam e capinar o milharal. Então ele ouve o apito do trem e segue para a casa. As imagens relacionadas à chegada do trem evidenciam destruição: árvores caídas, animais mortos, casa prestes a ser derrubada. Nessa sequência, o personagem não age, ele vê. Essas imagens, em planos

<sup>80</sup> Fotograma da animação *Paisagem Perdida*.

<sup>81</sup> **Paisagem Perdida**, Florianópolis, 2007, 1 vídeo, color, son. 5', de Elisa Motta Machado e Roni Pereira.

de curta duração, estabelecem uma ruptura com o ritmo e também com o fluxo das situações que vinham sendo apresentadas.

Depois de constatar aquilo que o ameaça, o personagem reage: tenta empurrar o trem, percebe sua impotência e chora, bate no trem com o facão e conversa com o maquinista. É uma sequência marcadamente de ação. O espectador pode compreender, e pode até mesmo compartilhar, a indignação e a revolta do personagem. A tentativa de reação do personagem é derrotada quando um segurança bate em sua cabeça e ele desmaia. Esse seria o clímax negativo da narrativa. Então ocorre uma reviravolta quando o personagem recebe a ajuda de dois indivíduos, que o arrastam até o centro de uma vila. No local existem diversas ferramentas e o personagem escolhe uma enxada, como se quisesse voltar à situação anterior e continuar plantando. Todavia, alguém lhe entrega um facão, chamando-o para outra ação. O personagem levanta o braço com o facão e diversas pessoas repetem o seu gesto. A cena congela e entram na tela breves informações sobre o Movimento do Contestado.

Figura 16 –



Grupo com os braços erguidos.<sup>82</sup>

A produção de *Paisagem Perdida* coincidiu com o período em que começamos a estudar um livro de Robert McKee<sup>83</sup> no qual o autor propõe alguns conceitos operatórios na criação de um roteiro audiovisual. Um conceito-chave é o de *incidente*

<sup>82</sup> Fotograma da animação *Paisagem Perdida*.

<sup>83</sup> McKEE, Robert. **Story**: substância, estrutura, estilo e os princípios da escritura de roteiros. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

*incitante*, ou seja, um evento capaz de desarranjar radicalmente o equilíbrio de forças na vida de um personagem:<sup>84</sup>

Quando uma estória começa, o protagonista vive uma vida mais ou menos equilibrada. Ele tem sucessos e fracassos, altos e baixos. Quem não tem? Mas a vida está relativamente sobre controle. Então, talvez súbita, mas em todo caso decisivamente, um evento ocorre e desarranja radicalmente o seu equilíbrio, mudando a carga de valores da realidade do protagonista para o positivo ou para o negativo.<sup>85</sup>

O conceito de *incidente incitante* foi fundamental para que compreendêssemos qual foi o procedimento que ajudou a resolver o roteiro de *Paisagem Perdida* e o que também favoreceu a clareza do resultado final, constatada em diversas exposições. Como consequência, a dinâmica de criação dos roteiros utilizada nas Oficinas de Vídeo-História foi modificada. Até então os grupos se constituíam em torno de temas, sugeridos pelos próprios alunos. Com frequência, os temas suscitavam grandes debates entre os membros de cada grupo, mas a passagem das discussões para a etapa de construção de um roteiro era muito truncada e morosa, e algumas vezes não ocorria.

Na Oficina de Vídeo-História realizada em 2009, utilizamos o *incidente incitante*, que denominamos de *evento desencadeador*, como um elemento estruturador do processo de criação dos roteiros. Em vez de começarmos com o levantamento de propostas de temas, iniciamos pela escolha de um acontecimento que mudaria a rotina dos personagens.

## **Zé Maneca e a metodologia de oficinas de animação com recortes de papel**

No início do semestre de 2009 os alunos do Curso de Graduação em História da UFSC solicitaram que eu oferecesse uma oficina de animação durante a Semana de História, prevista para o mês de maio. Inicialmente me foram propostos dois encontros, totalizando quatro horas. Era impossível. Até então as oficinas duravam os dois semestres previstos – um semestre para a criação dos roteiros e um semestre para a produção das animações – mais um terceiro, pois no segundo semestre da oficina eu deixava os alunos com conceito pendente, de modo que eles retornassem no terceiro semestre para concluir a animação. Acabei propondo o que denominei de minioficina de

---

<sup>84</sup> Ibid., p. 183.

<sup>85</sup> Ibid., p. 183-184.

animação com recortes de papel, que seria realizada em cinco manhãs, mas confesso que não acreditava que fosse possível chegar a um resultado.

A minioficina foi concebida em cinco módulos: produção do enredo; criação do *storyboard*; produção dos cenários e dos personagens previstos no *storyboard*, utilizando recortes de papel; animação das cenas previstas no *storyboard*; e edição das imagens e do áudio. Apenas três alunos compareceram à minioficina, sendo apenas um, a aluna Kennya dos Santos, do curso de História. O primeiro módulo da minioficina começou com a exibição de um audiovisual em que ficava evidente o evento que desencadeava a quebra da rotina dos personagens. Depois de ser explicado o conceito de evento desencadeador, cada um dos participantes sugeriu um evento e foi realizada uma votação. Com base no evento escolhido, cada um dos participantes teve 10 minutos para escrever um pequeno texto descrevendo como era a rotina do personagem, como a rotina foi alterada pelo evento desencadeador escolhido e qual o desfecho da narrativa. O evento escolhido foi a especulação imobiliária, tendo sido construídas três narrativas. Na primeira narrativa, um empreendimento imobiliário destruía o ambiente, mas a comunidade se organizava e resistia vitoriosamente. Na segunda narrativa, a comunidade tentava resistir ao empreendimento, mas era derrotada. A terceira narrativa, que foi a escolhida pelo grupo, contava a história de um pescador, o único de uma aldeia, que se recusou a vender seu terreno para os empreendedores. O resultado da minioficina foi a animação *Zé Maneca*.<sup>86</sup> Embora a especulação imobiliária também seja o tema de *Zé Maneca*, no processo de criação do enredo ela funciona como elemento dramático que desencadeia uma mudança na rotina dos pescadores e possibilita avançar a trama, gerando expectativas em torno do que irá acontecer.

O segundo módulo da minioficina foi a transformação do conto em uma narrativa através de imagens. Para cada situação descrita no texto, foram sendo propostas imagens capazes de sintetizar a ideia visualmente, as quais foram desenhadas no quadro. Cada uma dessas imagens desenhadas correspondeu a um plano na narrativa audiovisual e o conjunto dessas imagens constituiu um *storyboard* – uma espécie de história em quadrinhos com todas as ações que ocorrem na narrativa. À medida que as imagens foram sendo desenhadas no quadro, o argumento inicial foi sendo reelaborado e ganhou novos detalhes. O processo de transformar o texto escrito em narrativa

---

<sup>86</sup> **Zé Maneca em: ói ói ói eu não**, Florianópolis, 2009, cor, animação com recorte (son. 2'38''). Argumento, roteiro, *storyboard*, recortes e animação de Kennya Souza Santos, Luigi Califano e Walter Fernando da Silva Arauz. Edição de Everson Antunes Costa. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=-g2XwMQHpUU>>.

audiovisual é um momento-chave na oficina. É quando são criados os signos e os conceitos visuais capazes de descrever as situações propostas no argumento.

Figura 17 –



Storyboard da animação *Zé Maneca*.

O terceiro módulo consistiu na produção dos cenários e dos personagens, tendo por base o que foi previsto no *storyboard*. Foram utilizados recortes de papel para a confecção dos materiais. Além de ser um recurso de baixo custo, o uso de recortes de papel é uma maneira de evitar que os grupos atribuam a função de produzir os materiais àqueles que possuem maior habilidade com o desenho. Qualquer um pode recortar um círculo, um triângulo ou um quadrado e começar a compor formas como sol, casa, mesa etc. O uso de recortes induz à criação de imagens planas, compostas de elementos geométricos básicos, ou seja, induz a um afastamento do realismo e à criação de signos visuais.



Figura 18 –



Produção dos cenários com recortes de papel.

O módulo quatro foi a gravação dos planos, momento em que foram fotografados os movimentos dos personagens e dos objetos no cenário. Uma característica importante do *Zé Maneca* é que foram utilizadas apenas três fotos para cada segundo de animação, ou seja, os movimentos nas cenas são muito simplificados e truncados.

Figura 19 –

Gravação das cenas da animação *Zé Maneca*.

O módulo final consistiu na edição, realizada em um computador com um programa para a edição de vídeo. Nessa etapa as fotografias foram organizadas na sequência prevista no *storyboard* e adicionados os sons de ambiente, a trilha sonora, o título da animação e os nomes dos realizadores.

## **Animação e criação de conceitos: uma proposta para o ensino da História**

A experiência com a produção da animação *Zé Maneca* mostrou que era possível simplificar a realização através de uma conceitualização extrema. A partir daí construí uma metodologia para a criação de animações em um espaço de tempo reduzido. A primeira implicação dessa metodologia foi a diminuição da duração das Oficinas de Vídeo-História, que de três semestres passaram a ser ministradas em apenas um semestre. Outra implicação foi a possibilidade de oferta dessas *miniofícinas* em forma de extensão para públicos diversos, entre eles professores de História da rede pública. Tais oficinas me levaram a refletir sobre a possibilidade dessa metodologia para o ensino de História na educação básica.

As técnicas da animação possuem algumas singularidades que contribuem para iniciar os alunos do ensino fundamental e médio no exercício de reflexões próprias ao conhecimento histórico. As diferentes técnicas de animação têm em comum o fato de que os personagens e os cenários (o ambiente histórico) que aparecerão na tela precisam ser previamente construídos – diferente do que ocorre no documentário, que, em princípio, filma uma realidade que “já estava aí”, ou seja, o estatuto da imagem na animação tem uma natureza distinta daquela do documentário. Enquanto no documentário a imagem é tributária da fotografia e herdeira da sua credibilidade, na animação a imagem é cartunizada, isto é, ela é reduzida a traços e a movimentos elementares que buscam de modo sintético caracterizar – cartunizar – determinada situação.<sup>87</sup> Nesse sentido a imagem torna-se conceito, esquema.<sup>88</sup> Embora existam

---

<sup>87</sup> Uma imagem desenhada não é uma cópia da informação sensorial, mas sim uma informação codificada. A animação, além de ser portadora dessa característica do desenho, é a manipulação da diferença entre os sucessivos desenhos, que é o que cria a impressão de movimento, ou seja, o movimento na animação também é uma codificação. Na animação podem-se imitar as leis físicas do movimento ou descartá-las, criando movimentos estilizados e metamorfoses súbitas. Sobre essas questões, ver GRAÇA, Marina Estela. **Entre o olhar e o gesto**: elementos para uma poética da imagem animada. São Paulo: Senac, 2006.

<sup>88</sup> Diversas animações produzidas nos anos 1950, estabelecendo um diálogo com a pintura modernista, apresentaram um tratamento bastante sintético e minimalista, reduzindo os personagens e os elementos

formas de animação mais realistas, na animação com recortes a cartunização é bem acentuada: o cenário não tem profundidade, as formas e os detalhes dos objetos são simplificados, os personagens são claramente bidimensionais e os movimentos são muito esquemáticos.<sup>89</sup>

Com poucos elementos gráficos e sonoros é possível sugerir conceitos como cidade, fábrica, campo ou escola. Esse processo de simplificação e estilização também está presente no tratamento das diferentes experiências humanas. Na produção de uma animação são criadas soluções que conferem uma dimensão sensível para conceitos como tempo, espaço, solidariedade, dominação etc. Se na produção do conhecimento histórico a experiência sensível é transformada em conceitos, na animação podemos transformar os conceitos em signos visuais e sonoros que remetem ao mundo sensível. Essa característica da animação auxilia o aluno a refletir sobre as elaborações conceituais que caracterizam a produção do conhecimento. Na animação com recortes em papel fica demasiado evidente que as imagens e os sons são uma construção arbitrária, desde a forma dos personagens e dos cenários até o movimento, que não imita o natural. E é justamente pela possibilidade de chamar a atenção para a operação de conceitualização e esquematização da realidade que a animação é uma modalidade de audiovisual particularmente interessante para suscitar uma reflexão sobre o conhecimento histórico.

Para exemplificar esse processo de conceitualização e esquematização que caracteriza a animação com recorte, imaginemos uma folha de papel azul-claro que servirá como o fundo para um cenário. Se recortarmos, de forma ondulada, um pedaço de papel azul-escuro e colarmos na parte inferior da folha, facilmente aceitamos que a área azul-escura com recorte ondulado corresponde ao mar e a parte azul-clara corresponde ao céu. Se recortarmos um círculo de papel amarelo e colocarmos sobre a parte azul-clara, teremos um sol. Podemos introduzir um pedaço de papel na forma de um barquinho e com um outro recorte um corpo com braços e cabeça. Então temos cinco substantivos concretos: mar, céu, sol, barco e ser humano. Ao adicionarmos ao personagem algo que sugira uma vara de pesca ou uma rede, criamos o conceito de uma ação específica: pescar. Além da ação de pescar, podemos conceber que a paisagem, os

---

cênicos a signos de fácil reconhecimento. Ver AMIDI, Amid. **Cartoon modern: style and design in fifties animation**. San Francisco: Chronicle Books, 2006.

<sup>89</sup> Para explicar o que entendo pelo conceito de cartunização, utilizarei diversas passagens do meu artigo OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Produção de animação e construção de conceitos históricos. In: SILVA, Cristiani et al. (Org.). **Experiências de ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2011. p. 23-40.



objetos e a ação do pescador sintetizam o seu modo de vida, a sua cultura. Ao criar uma imagem que sugira a ação de pescar, torna-se possível descrever um modo de vida.

Figura 20 –



Homem pescando com tarrafa.<sup>90</sup>

Para designar os substantivos concretos (mar, céu, sol, barco, ser humano e apetrecho de pesca), foram utilizados signos figurativos feitos de recortes de papel. Os signos figurativos são formas, são imagens que estabelecem uma relação de semelhança com objetos e seres vivos. Um círculo rodeado por um conjunto de raios é aceito como signo figurativo do sol, embora se saiba que tal figuração guarda uma distância da realidade. Mas como designar os substantivos abstratos? Como designar valores, sentimentos, sensações, estados, qualidades e ações? Cada signo figurativo que designa um substantivo concreto tem também a possibilidade de portar um segundo sentido, conotando atributos da coisa figurada. O signo figurativo de sol também porta o conceito de luz, de claridade. O signo figurativo de guarda-chuva pode conotar proteção e assim por diante. Muitas vezes, para assegurar que um signo figurativo designe de maneira mais clara um substantivo abstrato, é necessário estabelecer uma articulação com outros signos figurativos.<sup>91</sup> Essa articulação se dá pela posição de cada signo em relação ao outro no espaço de um quadro e também pela movimentação dos signos em uma cena. Conforme visto anteriormente, para construir a ação de pescar (ou o acontecimento pesca), é preciso que os diversos signos figurativos estabeleçam uma

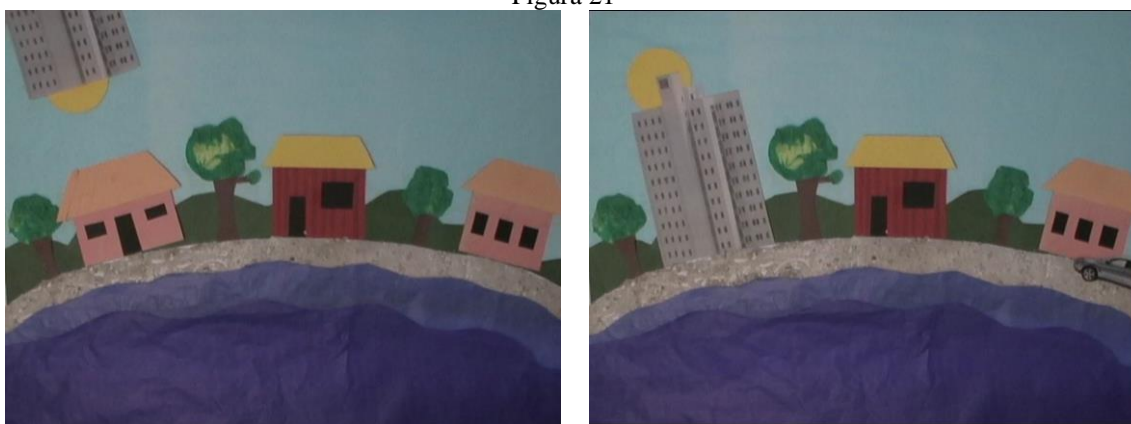
<sup>90</sup> Fotograma da animação *Zé Maneca*.

<sup>91</sup> A montagem cinematográfica, enquanto um procedimento de articulação de imagens descritivas para representar visualmente conceitos abstratos, foi abordada por Eisenstein em uma reflexão sobre os ideogramas chineses e o laconismo das figuras utilizadas na poesia japonesa (*haikai*). Ver EISENSTEIN, Sergei. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 35-48.

articulação específica. Se, por exemplo, o homem não estiver sobre o barco, mas abaixo dele, o acontecimento já não será pescaria. Talvez seja afogamento. Se virarmos o barco de cabeça para baixo, o acontecimento passará a ser de naufrágio.

A escolha dos signos figurativos e a definição do tipo de articulação que será estabelecida entre eles é o que possibilita a criação de conceitos visuais. A passagem da narrativa escrita para o desenho do *storyboard* é o momento em que esses conceitos visuais são criados. Na animação *Zé Maneca*, os conceitos necessários para caracterizar o cotidiano do personagem foram construídos através de três planos. No primeiro plano o personagem está no barco e puxa uma tarrafa. No segundo plano o barco vai em direção à praia. E no terceiro plano o personagem sai do barco e caminha em direção a sua casa. Esses três planos resumem a existência do Zé Maneca, o seu modo de vida. A vida de um pescador é figurada com pouquíssimos elementos. O processo de aquisição das casas dos pescadores e a implantação de edifícios no seu lugar também foram extremamente condensados. A demolição das moradias dos pescadores e a construção de edifícios foram sintetizadas em uma imagem em que os prédios caem como martelos, afundando as casas e se fixando no solo. É uma imagem carregada de valores e julgamentos em relação aos empreendimentos imobiliários, sem deixar de ser um conceito que dá conta de descrever um processo histórico de transformação do espaço que ocorreu e vem ocorrendo em diferentes localidades. O movimento súbito dos prédios caindo e enterrando as casas dos pescadores é um conceito visual bastante adequado para designar um processo brutal de substituição de um modo de existência por outro. Também é uma imagem do tempo, de um tempo acelerado que substitui a experiência temporal do modo de vida dos pescadores.

Figura 21 –



Edifício enterrando casa de pescador.<sup>92</sup>

<sup>92</sup> Fotograma da animação *Zé Maneca*.

Quando o empreendedor procura Zé Maneca para propor a aquisição de sua casa, este reage capturando o empreendedor com uma tarrafa. Para caracterizar a atitude de Zé Maneca, os criadores da animação escolheram um signo figurativo capaz de sugerir uma tarrafa e, dessa forma, associaram a resistência do pescador a um apetrecho de pesca que é também um símbolo da sua cultura. O signo figurativo da cartola funciona como um símbolo para o poder, mas, quando Zé Maneca dá um pontapé na cartola e ela atravessa o cenário para cair junto de uma pilha de cartolas, foi criado um poderoso conceito visual que amplia a dimensão temporal da narrativa através da indicação do tempo decorrido em um passado anterior. É possível ainda ver nesse conceito visual a sugestão de um tempo futuro, quando o pescador continuará sendo alvo de investidas dos empreendedores.

Figura 22 –



Empreendedor imobiliário capturado na tarrafa.<sup>93</sup>

Cabe ainda ressaltar as possibilidades dos signos sonoros. A transformação que ocorreu na comunidade dos pescadores foi marcada pela substituição do guinchar das gaivotas e do barulho das ondas do mar por uma série de sons em níveis crescentes: o atrito dos pneus do automóvel na areia, as gargalhas, os ruídos de impacto (afundamento), o ruído associado ao asfaltamento da praia, o ronco dos motores, a caixa registradora e as buzinas. Os signos sonoros também permitem designar substantivos concretos e substantivos abstratos (sobretudo os que remetem a ações como piar, trafegar, buzinar etc.), contribuindo para a inteligibilidade dos conceitos visuais utilizados para caracterizar os processos que se sucedem no tempo histórico.

Utilizo o conceito de cartunização para descrever o efeito das imagens-conceitos usadas nas experiências das oficinas de animação com recortes de papel. A cartunização se contrapõe à ideia de que a imagem (e o conhecimento) seja uma réplica da realidade,

<sup>93</sup> Fotograma da animação *Zé Maneca*.

na medida em que corresponde a um procedimento de esquematização e simplificação das formas dos objetos e também das articulações estabelecidas entre essas formas. O modo como as formas e as relações espaçotemporais podem ser manipuladas na produção de uma animação é o que possibilita tornar evidentes os atos de construção de conceitos. O naturalismo do documentário e do cinema de ficção convencional dificulta ao espectador perceber que também nessas modalidades de audiovisual estão presentes operações de construção de conceitos. Isso não significa dizer que, ao assistir a uma animação, constatamos imediatamente que há ali um processo de construção de conceitos. Fazer essa mediação é o trabalho do professor.

Embora as crianças disponham de um amplo repertório audiovisual, decorrente da vivência cotidiana com a mídia, que as *treina* para intuitivamente compreender a narrativa audiovisual, elas não dispõem de ferramentas mentais para uma análise crítica. O treinamento para a recepção crítica oferecido pela escola, quando realizado, é centrado no texto escrito, de modo que as crianças não têm acesso a ferramentas mentais que possibilitem a compreensão dos modos de codificação e decodificação da narrativa audiovisual. A educação para a recepção crítica do audiovisual é a necessária contrapartida para uma sociedade que massivamente produz e veicula informação audiovisual.

Nesse sentido a experiência de produção da animação em sala de aula pode ter uma contribuição importante, pois, quando os alunos constroem o enredo, o *storyboard* e os cenários e fotografam cada um dos quadros com pequenos movimentos, fica mais palpável a eles perceber o trabalho de síntese e invenção conceitual que se efetivou durante a realização da animação. Os alunos, através do fazer, tomam consciência de que no processo de produção ocorreram diversas decisões: escolha de signos figurativos que possibilitem ao espectador estabelecer relações com aquilo que conhece, escolha de articulações entre os signos para que os conceitos necessários fiquem claros, escolha do encadeamento das cenas para que determinada sequência de acontecimentos seja percebida. O aspecto extremamente cartunizado da animação com recorte, favorecendo a consciência das escolhas que estão em jogo no modo como a realidade é figurada, torna-se uma ferramenta valiosa para uma proposta de ensino de História que não esteja restrita à transmissão de conteúdos, mas que, já no ensino fundamental, busque refletir sobre os procedimentos adotados na produção do conhecimento.

A produção de uma animação pelos alunos também suscita ações favoráveis à integração das diversas disciplinas. Idealmente, poderia articular o estudo das

transformações na existência humana (História), a criação de textos (Língua Portuguesa), a pesquisa estética e a produção de materiais (Artes), o estudo da escala e das proporções de cenários (Matemática), a investigação dos movimentos do corpo (Educação Física), a pesquisa do espaço (Geografia), o estudo das leis que regem o mundo físico dos personagens (Ciências).

A realização da animação envolve habilidades bastante diversas como a pesquisa de conteúdo, a invenção de narrativas, a elaboração de roteiros (textos), a pesquisa de materiais, a construção manual dos cenários, a manipulação dos objetos, a operação da câmera, a utilização de *software* de edição no computador, possibilitando que o aluno encontre uma atividade com a qual sinta mais afinidade. Ainda que a realização da animação seja o elemento de motivação, o critério para avaliar a experiência não é a qualidade do produto final. O *processo* é mais importante que o *produto*, embora seja o desejo de realizar o produto (a animação) o fator de motivação para os alunos se engajarem em um conjunto de experiências cognitivas, emocionais, motoras, organizacionais e estéticas.

Conforme foi dito anteriormente, após a experiência que resultou na produção do *Zé Maneca*, ainda em 2009 e nos anos seguintes, realizei diversas outras minioficinas. A partir de 2010 reformulei a disciplina Oficina de Vídeo-História, que passou a ser oferecida em apenas um semestre, utilizando a metodologia das minioficinas, porém com um tempo adicional para reflexões sobre o processo e os resultados. Os alunos das oficinas apresentavam a animação em uma escola e analisavam o processo de recepção. A intenção era de que os alunos se apropriassem da metodologia para utilizá-la nas suas atividades de ensino.

Todas as animações produzidas na disciplina Oficina de Vídeo-História e em atividades de extensão estão disponíveis no *site* do LAPIS ([www.lapis.ufsc.br](http://www.lapis.ufsc.br)) e no canal do Youtube (<https://www.youtube.com/user/LapisUfsc>). As animações também estão disponíveis no DVD que acompanha o presente Memorial, na pasta correspondente ao item da atividade (ex.: Atividades de Ensino e Orientação; Produção Intelectual; Atividades de Extensão etc.). No DVD, as animações produzidas na disciplina Oficina de Vídeo-História estão na pasta Atividades de Ensino e Orientação, estando subdivididas em pastas por ano de produção.

## Principais produções decorrentes

### I – Atividades de Ensino e Orientação

#### Orientação de TCC

Denise Szabo. **Clepsidra**. 2010. Monografia (Graduação em Cinema) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. [O TCC resultou na produção de um audiovisual com cenas realizadas em *stop motion*.]

#### Orientação de produção audiovisual na Graduação

[As animações estão disponíveis no DVD, na pasta **Atividades de Ensino e Orientação**, organizadas em subpastas, conforme o semestre de produção.]

**Tem a ver com cidadania**. Produção de Pollyana Varela Serpa, Vera Beatriz de Jardim Sayão Barros, Natalia Ferronato da Silva, Anderson Francisco Floriani Voltolini, Bernardo Utermochl, Déborah Seixas Busse Mattos Xavier, Gabrielli de Jesus Zanca e Julio César Maestri. Animação em *stop motion* – Duração: 5' – Ano: 2006-2007. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2006-1 e 2006-2.

**O desafio de um Rei**. Produção de Karen da Rocha Keppe e Rafael da Costa. Sonoplastia de Karen da Rocha Keppe e Rafael Simon Wasem. Vozes de Débora Xavier, Eugênio Teixeira e Rafael da Costa. Animação em *stop motion* – Duração: 5' – Ano: 2006-2007. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2006-1 e 2006-2.

**As incríveis aventuras de Azdrubal na Grécia Antiga**. Produção de Caroline Bueno Cabral, Giovana de Novaes Costa Pereira, Paula Rachel Zamprogna, Thiago Henrique de Oliveira, Maysa Costa de Araújo e Priscilla Aparecida Goularte. Animação em *stop motion* – Duração: 11' – Ano: 2006-2007. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2006-1 e 2006-2.

**Estado Vegetativo**. Produção de Angela Sabine Salvador, Livia Lopes Neves, Lucas Braga Rangel Villela, Paola Rosa e Thomas Cardoso Farines. Animação em *stop motion* – Duração: 13'26'' – Ano: 2007. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2007-1 e 2007-2.

**Paisagem Perdida**. Produção de Elisa Motta Machado e Roni Pereira. Animação em *stop motion* – Duração: 6'43'' – Ano: 2007. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2007-1 e 2007-2.

**Trabalho febril**. Produção de Anne Santilli, José Guilherme Constâncio, Giovana Moraes Suzin, Otávio Koneski, Thiago Machado de Abreu e Tiago Alexandre Viktor. Animação em *stop motion* – Duração: 7'42'' – Ano: 2007. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2007-1 e 2007-2.

**Árvores, capivara, índios e... calça jeans**. Produção de Guilherme de Almeida Americo, Guilherme Vitoriano Pereira e Ricardo Duwe. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2'04'' – Ano: 2008. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2008-1 e 2008-2.

**A barragem.** Produção de Claudete Maria Cossa, Flora Lorena Branco Müller, Lourenço Kawakami Tristão, Luisa Nucada, Michael da Silva, Polyana Liz Stocco Rodrigues e Renata Oltramari. Animação em *stop motion* – Duração: 9’24’’ – Ano: 2009. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2009-1 e 2009-2.

**Lusitânia – Histórias de guerra, contos de mar.** Produção de Allan G. Mitez Dannenhauer, Everson Antunes Costa, Gabrielle Goulart Beck, Gustavo Henrique de Siqueira e Luciana Ventura Debom. Animação em *stop motion* – Duração: 6’26’’ – Ano: 2009. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2009-1 e 2009-2.

**Seca na Mesopotâmia.** Produção de Carolina Silva de Souza Cruz, Caroline Soares de Almeida, Daniela G. Sophiati, Doraci Vieira, Juliana Hachmann, Luciano Caminha Junior, Mariana Doria e Rafael Machado Matos. Animação em *stop motion* – Duração: 9’22’’ – Ano: 2009. Produzido nas Oficinas de Vídeo-História de 2009-1 e 2009-2.

**Seo Pacheco em: Dar o presente.** Produção de Andréa Ferreira Delgado, Caroline Cunha Mendes, Douglas Ariento, Esther M. Zamboni Rossi, Gil Karlos Ferri e Mariana Campos. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’ – Ano: 2010. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2010-1.

**Historioscópio.** Produção de Eugênio Moreno, Cristiane Garcia Teixeira, Thiago Pereira, Bernardo Menezes e Gilmara de Campos Ferreira. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 4’38’’ – Ano: 2010. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2010-1.

**Natal entre amigos.** Produção de Carlos H. Pires, Caroline de L. Dassoler, Clarissa G. dos Santos, Fábio Will e João G. Constâncio. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 6’13’’ – Ano: 2010. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2010-1.

**No caminho do milho.** Produção de Cássila Mello, Daniel Mello, Mariana Thomé, Renato de Sá e Rodrigo de Souza. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 4’10’’ – Ano: 2010. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2010-2.

**De onde vêm as frutinhas?** Produção de Fábio Souza, Guilherme Vieira, Thiago Sobreira, Nathalia Pelosi e Yve Sarkis. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’50’’ – Ano: 2010. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2010-2.

**Um dia de caça.** Produção de Denise Gomes Silva Cavalcante, Estevão Pizolati Cardoso Mattos e Felipe Augusto Werner dos Reis. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’06’’ – Ano: 2010. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2010-2.

**O dia da caça.** Produção de Felipe A. W. dos Reis, Estevão P. C. Mattos e Tiago Krum. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’33’’ – Ano: 2010. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2010-2.

**Na lata.** Produção de Alex Ribeiro, Fábio Celant, Heloisa Nunes dos Santos e Simone de Novaes C. Pereira. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’10’’ – Ano: 2011. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2011-1.

**Eugênio e o sabor do tempo.** Produção de Adriano Luna Oliveira, Fabiane Urquhart Duarte, Isabella Cristina de Souza e Leticia da Silva Gondim. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’ – Ano: 2011. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2011-1.

**Um duelo de fé.** Produção de Andreas C. Melo, Maykon L. Conceição, Natan M. Krutzsch e Thiago H. Elias. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’ – Ano: 2011. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2011-2.

**Fue un tiempo en Mexico.** Produção de Heryka de Oliveira, Mariana Carmona e Matheus Garcia. Edição de Pedro Cunha. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’ – Ano: 2011. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2011-2.

**Tempo e espaço.** Produção de Alan de Hollanda Vieira Guerner, Nichollas Bichuete Munhoz, Pablo Castro e Pedro Alexandre Gomes. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’50’’ – Ano: 2012. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2012-1.

**Metamorfose.** Produção de Ana Garcia Mayer, Fabiano Garcia, Fernanda Emanuella Maccari, Thays Tonin e Tuan Peres. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’10’’ – Ano: 2012. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2012-1.

**Seo Chico, Dona Dilma e o relógio.** Produção de Cristhina Boni Lavratti, Manuela de Souza, Marcelo Augusto de Oliveira de Melo e Marcos Lauermann dos Santos. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’37’’ – Ano: 2012. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2012-1.

**Disseram que o mundo iria acabar.** Produção de Camila Goetzinger, Lian Kelli Tedesco dos Santos e Valéria Gontarczyk. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’56’’ – Ano: 2012. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2012-2.

**A vida de Dado.** Produção de Everton Idalicio Caetano, Celso Antonio Pires dos Santos e Icles Rodrigues. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’ – Ano: 2012. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2012-2.

**Fora da linha.** Produção de Daniel Babinetti, Gabriela Grimm, Gabriela Celestino, Pedro Pereira, Rafael Warmling, Renata Britto e Yuri Lueska. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’05’’ – Ano: 2013. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2013-1.

**Quando explode a revolução.** Produção de Guilherme Pasold, Gilberto Wasserberg, Paulo Alcaraz e Joel Vieira. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 4’02’’ – Ano: 2013. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2013-2.

**Sobre baratas e ratos.** Produção de Paulo Alcaraz, Priscilla Pessôa, Joel Vieira, Guilherme Pasold e Gilberto Wasserberg. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’48’’ – Ano: 2013. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2013-2.

**TransMobilizeSe.** Produção de Jeferson Costa, Luiz Fernando Pereira, Tales Kamigouchi, Tiago Marques e Winícius Alves Oliveira. Animação em *stop motion* com



papel – Duração: 3’18’’ – Ano: 2013. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2013-2.

**Cinza.** Produção de Andréia Amorim da Silva, Dejair Fernandes, Stela Schenato, Carlos Eduardo Fuzzi e Richard José do Nascimento. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 4’36’’ – Ano: 2013. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2013-2.

**H2O.** Produção de Ana Claudia Mocelin, Anderson Arnaldo da Silva, Jaílton Luiz Velloso dos Santos, Maria Luiza do Valle Pereira Cardoso, Tatiana Rosa e Thais Padilha de Oliveira. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’15’’ – Ano: 2014. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2014-1.

**Milho.** Produção de Felipe Rocha Barros Maia, Fernando Gurzoni Alvares Ferreira, Giovanna Santana e Murilo Augusto Kurz. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’30’’ – Ano: 2015. Produzido na Oficina de Vídeo-História de 2015-1.

## II – Produção Intelectual

### Publicações

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. O LAPIS na escola: treinamento de professores da rede pública municipal para trabalhar com conteúdos históricos através de recursos audiovisuais e de técnicas de animação. In: 7ª SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UFSC (SEPEX), 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, de 22 a 25 de outubro de 2008.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Produção de animação e construção de conceitos históricos. In: SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana; DELGADO, Andréa Ferreira; OTTO, Clarícia (Org.). **Experiências de ensino de História no Estágio Supervisionado.** Florianópolis: Ed. UDESC, 2011. p. 25-42.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. Documentários e animações produzidos no LAPIS para uso na Educação Básica. **EntreVer**, v. 2, p. 326-344, 2012.

### Produção audiovisual

**Planeta Pipa.** Roteiro de Everton Ramos. Produção de Henrique Luiz Pereira Oliveira e Glaucia Dias da Costa. Duração: 2’35’’ – Ano: 2009.

**Café com física.** Produção de Gabriel Riesinger Pereira Oliveira e Henrique Luiz Pereira Oliveira. Animação em *stop motion* – Duração: 1’19’’ – Ano: 2009.

## III – Atividades de Extensão

**Oficina de Animação com Recortes,** com duração de 20 horas, ministrada na V Semana de História, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, de 11 a 15 de maio de 2009, promovida pelo Centro Acadêmico Livre de História, conforme Certificado do Departamento de Projetos de Extensão, registro n. 2009.1174. Da

atividade resultou a produção de uma curta animação com recorte de papel intitulada *Zé Maneca*.

**O LAPIS NA ESCOLA: formação de professores da Prefeitura Municipal de Florianópolis para utilizar a animação como ferramenta de produção do conhecimento**, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis – Núcleo de Tecnologias Educacionais – Área de História, realizada no período de 1 de abril a 15 de julho de 2009, conforme Protocolo n. 2009.1505, do SIRAEx da UFSC. Do projeto resultou a produção de uma curta animação com recorte de papel intitulada *Apagando a rotina*.

**O LAPIS NA ESCOLA: formação de professores de Filosofia e Sociologia da escola pública para utilizar a animação como ferramenta de produção do conhecimento**, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e o Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (Lefis), realizada no período de 1 de julho a 30 de novembro de 2009, conforme Protocolo n. 2009.1506, do SIRAEx da UFSC. Do projeto resultou a produção de uma curta animação com recorte de papel intitulada *Educar por sintonia*.

**Oficina de Animação no Alto da Caieira**, em parceria com o Centro Social Marista Ir. Celso Conte, realizada no período de 11 de setembro a 11 de dezembro 2009, conforme Protocolo n. 2009.3209, do SIRAEx da UFSC. Do projeto resultou a produção de uma curta animação com recorte de papel intitulada *Planeta Pipa*.

**Animação e produção de conhecimento**. Oficina para alunos da Graduação em História da UDESC, em parceria com o Centro de Ciências Humanas e da Educação da UDESC, como parte do projeto Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas Capes, realizada no período de 9 de outubro a 18 de dezembro 2009, conforme Protocolo n. 2009.3210, do SIRAEx da UFSC. Do projeto resultou a produção de uma curta animação com recorte de papel intitulada *Arco-íris digital*.

**Oficina de animação com Recorte no Catavídeo**, em parceria com a 11ª Mostra de Vídeos Catarinenses, realizada no período de 16 a 21 de novembro de 2009, com carga de 25 horas para o coordenador, conforme Protocolo n. 2009.3493, do SIRAEx da UFSC. Do projeto resultou a produção de uma curta animação com recorte de papel intitulada *Um dia, um ovo*.

Ministrante do curso **A animação como ferramenta de produção do conhecimento**, com carga horária de 20 horas, realizado no período de 1 setembro a 30 de outubro de 2010 na Universidade Federal de Santa Catarina.

Ministrante do minicurso **Oficina teórica de animação**, com carga horária de 4 horas, oferecido dentro da Semana Acadêmica de História: História, Cultura e Arte, realizada entre 27 de setembro e 1 de outubro de 2010 no Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

**Oficina de animação com recortes**, realizada na 10ª Mostra de Cinema Infantil, em Florianópolis, 2011. Da oficina resultou a produção da animação *O arqueólogo e o ovo*.

**Oficina de animação com recortes no Projeto Caeira 21**, em parceria com Pro-Jovem Adolescente, Secretaria de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Florianópolis, Projeto Caeira 21, PET História da UFSC, realizada no período de 20 de outubro a 15 de dezembro de 2010, conforme Protocolo n. 2010.5137, do SIRAEEx da UFSC.

**Formação de Professores da Rede Municipal de Educação do Município de São José**”, realizada no LAPIS, em 2013, com carga horária de 200 horas, conforme Protocolo n. 2013.2775. As oficinas realizadas com os professores resultaram na produção de três animações: *Festa; Ação e Animação; e Um Novo Olhar*.

**Oficina de animação com recortes para a Fundação Catarinense de Educação Especial**, realizada no LAPIS, no período de 24 de abril a 6 de junho de 2017. As oficinas resultaram em duas produções: *O Roubo da Flor e Mundo Inverso*.

**Orientação de produção audiovisual em atividades de extensão**

**[As animações estão disponíveis no DVD, na pasta Atividades de Extensão.]**

**Zé Maneca**. Produção de Kennya Souza Santos, Luigi Califano e Walter Fernando da Silva Arauz. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’39’’ – Ano: Florianópolis, 2009. [Produzida na Oficina de Animação com Recortes, na V Semana de História/UFSC, em maio de 2009.]

**Apagando a rotina**. Produção de Aldonei Machado, Ângela Delurdes dos Santos Dornelles, Eloisio Lopes Felipe, Joseane Zimmermann Vidal, José Fernandes Costa, Rafael João de Souza, Roberto Oliveira do Prado e Valter Campolino Elias. Apoio técnico de Rosane Maria Kreuch e Stela Mary Machado Götz. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’55’’ – Ano: Florianópolis, 2009. [Produzida na Oficina de Animação com Recortes, realizada com professores de História da Prefeitura Municipal de Florianópolis, em uma parceria com o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) e com a Diretoria de Ensino Fundamental (DEF), órgãos da Prefeitura Municipal de Florianópolis.]

**Arco-íris digital**. Produção de Carlos Klann, Débora Garci Mortmer, Fabiolla Falconi Vieira, Fernando José Beneti, Helena Gabriela Moellmann Gasparini, Hélio Tadeu Moreira Jr, Iara Maria Torok Pomar, Igor Henrique Lopez de Queiroz, Kamyla Silva, Karina Kika Uemura, Marcia Ramos de Oliveira, Mariana Rotili, Renan Ritzman de Oliveira, Roberson Hoberdan Correa, Simone de Novaes Costa Pereira e Virginia Broering. Apoio técnico de Carlos Klann. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 3’49’’ – Ano: Florianópolis, 2009. [Produzida na Oficina de Animação com Recortes, realizada no Laboratório de Imagem e Som do Curso de História da UDESC.]

**Educar por sintonia**. Produção de Douglas Henrique da Silva, Gígi Anne Horbatiuk Sedor, Ionara da Cunha, Kelem Gmellere Rosso, Mara Aparecida Andrade Rosa Siqueira, Mara Rosana Dalsotto da Silva, Marilse Cristina de Oliveira Freze e Pedro José Medeiros. Música de Gabriel Felipe Dutra. **Sinopse:** As dificuldades de comunicação entre alunos e professores com “cabeças diferentes” coloca como desafio a criação de uma prática pedagógica que possibilite a sintonia entre estes dois agentes do processo educativo. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’49’’ – Ano: Florianópolis, 2009. [Produzida na Oficina de Animação com Recortes, realizada no Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (Lefis).]

**Um dia, um ovo.** Produção de Fifo Lima, Horácio Machado, Maria Estrázulas, Patrícia Rodovalho, Pedro Maribondo, Silvana Mariani, Joyson, Ana Paula Domingues e Fabíola Beck. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’ – Ano: Florianópolis, 2009. [Oficina de animação realizada no XI Catavídeo, em 2009.]

**O arqueólogo e o ovo.** Produção de Bernardo Ribas Pereira, Gil Joffily Ribas, Luc Joffily Ribas, Manoela Ribeiro da Costa Curi e Rafael Ange Martins Arroyo. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’ – Ano: Florianópolis, 2011. [Produzida na oficina de animação realizada na 10ª Mostra de Cinema Infantil, em 2011.]

**Festa.** Produção de Ana Claudia Camargo de Souza, Angela Cristiny Faber, Carlos Roberto Martins, Clarisse da Luz Nascimento, Cris Regina Grasmbeta, Junckes Fabiano Lopes dos Santos, Francielle Catarina Sten, Karla Patricia Chechetto, Lucilene de Souza Sagas e Rosemary Vilain dos Santos. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 1’20’’ – Ano: Florianópolis, 2013. [Produzida nas oficinas realizadas no projeto de extensão Formação de Professores da Rede Municipal de Educação do Município de São José.]

**Ação e animação.** Produção de Angélica Albino Medeiros, Beli Izabel Darelli, Bruna Sell, Fernanda Odete Souza Machado, Gláucia Cristina Vieira, José Henrique Gattiboni, Judith Olga da Silva Carvalho, Lúcia Maria Ocker, Luciana Aparecida Muniz Farias, Maria Jaqueline da Silva Santos, Marli Geraci Silva, Morgany Barreto Fernandes, Renne Nunes Soares, Rodrigo Rodrigues Ribeiro, Sandra Martins Froes Bento, Sílvia Flôr e André Daniel da Cruz. Duração: 1’41’’ – Ano: Florianópolis, 2013. [Produzida nas oficinas realizadas no projeto de extensão Formação de Professores da Rede Municipal de Educação do Município de São José.]

**Um novo olhar.** Produção de Alice de Souza Arantes, Antonio Ricardo Silva Ferreira, Bárbara Regis de Souza, Isabel Claudir da Silva, Israel de Brito Bento, Jane Marques Duarte, Leandro Cesar da Silva, Luziana C. de Oliveira, Maria Aparecida da Silva, Maria José Siqueira, Marilei Ines Jahnel, Onésia Ana Botameli, Roseli Pranger Laurentino, Sílvia Regina Bastos Silva, Sonali Thiesen Lehmkuhl e Wordza Maria do Carmo Gonzaga. Duração: 2’15’’ – Ano: Florianópolis, 2013. [Produzida nas oficinas realizadas no projeto de extensão Formação de Professores da Rede Municipal de Educação do Município de São José.]

**Impacto cultural e a resistência indígena.** Produção de Janete de Paula, Solange Emilio, João Batista Gonçalves, Keli R. Caxias Popó, Wailui Marli Camlém, João Criri, Sueli Kregre Candido, Silvones Karáí Martins, Wanderlei Cardoso Moreira, Maria Cecília Barbosa, Marcia Antunes Martins, Micael V. Weitscha, Marcos Roberto Fernandes, Juliana Teresinha de Oliveira e Jovani Brizola Gonçalves. Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’50’’ – Ano: Florianópolis, 2014. [Animação realizada na oficina oferecida aos alunos da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica.]

**O roubo da flor.** Animação em *stop motion* com papel – Duração: 1’08’’ – Ano: Florianópolis, 2017. [Animação realizada na oficina oferecida aos alunos do Colégio Simão José Hess.]

**Mundo inverso.** Animação em *stop motion* com papel – Duração: 2’20’’ – Ano: Florianópolis, 2017. [Animação realizada na oficina oferecida aos alunos do Colégio Simão José Hess.]

#### IV – Coordenação de Projetos

Coordenação do projeto **LAPIS NA ESCOLA: treinamento de professores da rede pública municipal para trabalhar com conteúdos históricos através de recursos audiovisuais e de técnicas de animação**, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, realizado no período de 19 de abril a 19 de dezembro de 2008, conforme Protocolo n. 2008.0296, do SIRAEx da UFSC. Projeto contemplado pelo Programa Bolsa de Extensão da UFSC 2008.

Coordenação do projeto **Acompanhamento e apoio ao Projeto AnimÉRs**, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – *campus* Palhoça, realizado no período de 1 de maio a 15 de dezembro de 2017, conforme Protocolo n. 201704272, do SIRAEx da UFSC.

#### VI – Participação em Bancas

##### Banca de Mestrado

Participação em Banca Examinadora de July Silveira Gomes. **Protocolo de avaliação psiconeurofisiológica em crianças entre 9 e 13 anos durante a apresentação de imagens de filmes de animação.** 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Orientada pelo professor Emílio Takase.

##### Banca de TCC

Membro da Banca Examinadora de Caroline Santilli de Almeida. **Análise acerca do filme de animação *Walking Life*.** Monografia (Graduação em Artes) – Ceart, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

Membro da Banca Examinadora de Simoni Novaes da Costa Pereira. **Representações do tempo em longa-metragens de animação dos Estúdios Disney:** um ensaio. Conforme declaração do Diretor Geral do Centro de Ciências Humanas e Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, datada de 5 de julho de 2013.

#### VIII – Apresentação de Palestras ou Cursos em Eventos Acadêmicos

Integrante da mesa-redonda com o tema **Quem faz animação em Santa Catarina**, na Retrospectiva Norman McLaren, realizada no Museu da Imagem e Som de Santa Catarina, no dia 8 de abril de 2008, num total de 3 horas.

Palestra **O cinema de animação como ferramenta de produção de conhecimento no Complexo do Maciço do Morro da Cruz**, proferida na 2ª Conferência Municipal de Cultura, realizada nos dias 2 e 3 de outubro de 2009, conforme OF/FCFFC/GAB n. 925/09, expedido pela Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes, em 25 de setembro de 2009.

Palestra **A animação como ferramenta de produção do conhecimento**, na XI Semana de Estudos Históricos – História e Cinema, promovida pela Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação e pelo Curso de História da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), em 10 de novembro de 2009.

Participação como debatedor do filme de animação *Mary e Max*, no **2º Festival Psicanálise vai ao Cinema** da Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Santa Catarina: “A loucura de cada um”, realizada nos dias 13, 14 e 15 de maio de 2011, no auditório da Eletrosul em Florianópolis.

Mediador da mesa **A Produção Brasileira de Animações: panorama, problemas e rumos**, no dia 30 de maio de 2012, realizada pela 6ª Semana Acadêmica de Cinema da Universidade Federal de Santa Catarina.

Palestra proferida no **2º AnimaCatarina** – Mostra de Animações Acadêmicas, realizada nos dias 15 e 16 de março de 2012 no Auditório da Reitoria da Universidade Federal de Santa Catarina.

## **X – Participação em Atividades Editoriais e/ou de Arbitragem de Produção Intelectual e/ou Artística**

Parecerista do número 18 de **Fronteiras – Revista Catarinense de História**, publicada pela Associação Nacional de História – Seção Santa Catarina, avaliando artigo para o dossiê “História e Cinema”, 2011.

Membro da Comissão de Avaliação de projetos inscritos no Probolsas/2014, com carga horária de 11 horas, conforme Declaração do Pró-Reitor de Extensão da UFSC, datada de 5 de maio de 2014.

Membro da Comissão de Avaliação de projetos inscritos no Probolsas/2016, com carga horária de 10 horas, conforme Portaria n. 10/PROEX/2016, de 19 de fevereiro de 2016.

Parecer para a revista **Filosofia e História da Biologia**, uma publicação da Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia (ABFHIB), edição de 2017.

## **8 Visibilidade e cultura material – A animação *Super Plunf* [2010-2015]**

Durante os anos de 2010 a 2015 estive envolvido em um projeto que acabou ganhando proporções bem maiores do que eu imaginara inicialmente. Minhas primeiras experiências com o uso de *stop motion* nas Oficinas de Vídeo-História apontaram para a complexidade de se trabalhar com essa técnica. Apesar de ela permitir o uso de certa artesanaria, alguns problemas relacionados a concepção e roteiro eram difíceis de resolver. Como já foi dito no item sete deste Memorial, o tempo necessário para a realização das animações em *stop motion* era demasiado longo e grande parte era dedicada à produção dos objetos (bonecos e cenários) e à gravação, ficando pouco tempo para uma reflexão mais aprofundada do conteúdo selecionado, dos conceitos envolvidos e da aplicabilidade didática. Quando optei por trabalhar com a técnica de recorte em papel, em vez de *stop motion* com objetos tridimensionais, consegui inverter essa equação de tempo: a concepção se tornou uma etapa mais conceitual, complexa e lenta, pois exigia mais tempo na elaboração dos signos visuais, enquanto a produção ficou mais rápida, já que os signos visuais são simplificações da realidade que não requerem muitas habilidades para serem construídos. Outro avanço que tive com essa escolha foi em relação à abordagem do conhecimento histórico nos audiovisuais, pois, à medida que os argumentos eram construídos a partir de eventos desencadeadores, as narrativas passaram a ter por objetivo a configuração de uma problematização histórica, e não a descrição de um acontecimento.

Entendo que as experiências das oficinas de recorte permitiram um amadurecimento no que diz respeito à criação da narrativa, à elaboração dos conceitos visuais e, sobretudo, ao caráter didático das produções realizadas pelo LAPIS. Nesse sentido houve um deslocamento da ideia de transposição didática de determinado conteúdo para a criação de recortes problematizadores dos processos históricos. A animação *Zé Maneca*, por exemplo, não narra o processo de urbanização de Florianópolis, que teve como principal decorrência a especulação imobiliária e a desqualificação de práticas culturais tradicionais, mas apresenta um problema e esse problema permite que o professor reflita sobre os processos históricos que levaram à especulação imobiliária. Na animação *Zé Maneca* os conceitos de especulação imobiliária e resistência não são dados *a priori*, mas podem ser construídos a partir do conflito apresentado.

Após o acúmulo dessas experiências e aprendizados sobre animação em *stop motion* (com objetos tridimensionais e recortes de papel), em 2010 constituí no LAPIS um grupo de pesquisa com o objetivo de produzir uma animação educativa que sintetizasse as experiências narrativas já relatadas e representasse um avanço em relação ao caráter didático e à história ensinada na educação básica. O grupo formado por mim era bastante heterogêneo, contando com a participação de alunos dos cursos de História e do Design, técnicos da UFSC, professores de História da graduação e da educação básica, artistas gráficos, músicos, animadores, fotógrafos e outros profissionais do audiovisual. O resultado desse projeto foi a animação intitulada *Super Plunf*, produzida em *stop motion*, com nove minutos de duração, e finalizada em 2014; porém, com desdobramentos nos anos de 2015 e 2016, através de atividades voltadas à difusão em festivais e outros espaços de exibição, ao desenvolvimento de metodologias e de um *website* para trabalhar com o *Super Plunf* no ensino. O conjunto de ações englobadas pelo projeto *Super Plunf*, que foi o mais ambicioso e complexo de minha trajetória acadêmica, é o que irei relatar a seguir.

As investigações desenvolvidas no decorrer do projeto *Super Plunf* tiveram um caráter bastante empírico, mas a cada uma das etapas fomos confrontados por impasses que remeteram a investigações e decisões técnicas, artísticas e teóricas concernentes à narrativa audiovisual e a concepções de História. Embora seja predominante o caráter de extensão do projeto, na sua execução foi indissociável a articulação com a pesquisa e o ensino. Essa articulação tem pautado as atividades do LAPIS, dada a natureza do trabalho realizado, que envolve a oferta de disciplinas para a graduação, a capacitação de professores e a produção de audiovisuais, implicando pesquisas e reflexões sobre o ensino da História, conteúdos abordados e narrativas audiovisuais.

Através de uma perspectiva histórica, a animação *Super Plunf* se insere nos debates contemporâneos sobre alimentação e tem o intuito de suscitar reflexões entre os alunos do ensino fundamental sobre o modo como nos alimentamos no tempo presente. O personagem principal, um menino de 11 anos, percorre três ambientes alimentares: uma habitação cujas práticas e utensílios provêm de um período anterior à sociedade industrial; uma habitação que corresponde à sociedade industrial do pós-guerra; e uma habitação referenciada em tendências alimentares contemporâneas. O percurso do personagem permite expor alguns aspectos das mudanças históricas ocorridas nas práticas alimentares.



As atividades realizadas no LAPIS, desde 1996, foram pautadas pela investigação e pela experimentação de narrativas audiovisuais visando à criação de materiais pedagógicos criativos e reflexivos. Durante diversos anos a produção dos audiovisuais foi realizada como parte das atividades da disciplina Oficina de Vídeo-História. Foram experimentadas metodologias para a preparação dos alunos e dos processos de produção de baixo custo que resultaram muitas vezes em audiovisuais bastante criativos. O aperfeiçoamento dos audiovisuais, visando à adequação às necessidades das escolas, todavia encontrava dois significativos limites: por um lado, o desenvolvimento das atividades ficava restrito ao horário da disciplina e à duração do semestre; por outro lado, como cada nova produção era realizada por uma nova turma de alunos que ingressava na disciplina, não havia um acúmulo de conhecimento por parte dos realizadores. A disciplina Oficina de Vídeo-História mostrou-se válida para a formação dos alunos e como laboratório de ideias, mas por sua própria natureza oferecia limites para o aperfeiçoamento da qualidade final daquilo que era produzido.

Como já foi dito anteriormente, até 2006 as produções das Oficinas de Vídeo-História exploraram as possibilidades do documentário. Visando à realização de audiovisuais mais adequados ao ensino fundamental, passamos a trabalhar com técnicas de animação e a criação de narrativas ficcionais. As experiências com animação efetivamente aproximaram o LAPIS do espaço escolar, ampliaram a receptividade dos audiovisuais produzidos e, inclusive, resultaram no desenvolvimento de metodologias para os professores criarem animações com os seus alunos como uma estratégia para motivar reflexões históricas no ensino fundamental.

No ano de 2009, entendi que era o momento de criar um grupo de produção de animações educativas no LAPIS que pudesse realizar um trabalho mais aprimorado na elaboração do roteiro, na pesquisa do conteúdo e na realização, sem as limitações de tempo impostas pela dinâmica das Oficinas de Vídeo-História.

O momento era apropriado para essa nova etapa, pois, além de contar com o entusiasmo do técnico Paulo Henrique Gonçalves, que vinha realizando diversas pesquisas sobre animação, alguns alunos que cursaram as oficinas se interessaram em continuar desenvolvendo animações.

## Concepção do argumento e do roteiro

Com o intuito de criar o grupo de produção de animações educativas, elaborei um projeto solicitando três bolsas de extensão, tendo o grupo começado a se reunir em março de 2010. Os esforços iniciais foram concentrados na investigação de abordagens históricas e na criação de argumentos para o roteiro. Tendo por referência os resultados do ano anterior, acreditava que o grupo poderia concluir a animação até o final de 2010; todavia, o processo transcorria bem mais lento do que imaginara. Não conseguíamos chegar a um acordo quanto ao tema do argumento. Uma primeira delimitação do tema foi motivada pelo contato da Editora Cuca Fresca, que solicitou ao LAPIS a produção de uma animação para acompanhar o livro paradidático *História de Santa Catarina para ler e contar*, de autoria do professor Valmir Francisco Muraro, do Departamento de História da UFSC.

Desde o início do projeto, em função das experiências realizadas no LAPIS, estava definido que utilizaríamos a técnica de animação em *stop motion* e que a reflexão histórica seria desenvolvida através de uma narrativa ficcional. Pretendíamos escolher um episódio da história catarinense como o ponto de partida para a criação do roteiro. Realizamos pesquisas e exercícios de criação, mas sem resultados consistentes. Em uma de nossas reuniões, uma estudante bolsista teve uma indisposição e foi levada para o atendimento de emergência do Hospital Universitário, sendo diagnosticada com uma crise de hipoglicemia. Ao retornar ao grupo, relatou que no dia anterior ficara sem comer até o período da noite, quando sua refeição foi uma caixa de sorvete. Os outros estudantes também relataram aspectos da sua alimentação, predominantemente constituída por comidas de preparo rápido. Fizemos algumas digressões sobre aspectos contemporâneos da alimentação e concluímos quanto à pertinência de contribuir para fomentar nas escolas uma discussão sobre as transformações das práticas alimentares. Com essa intenção, estudamos textos de antropólogos e historiadores sobre o tema.

Percebi nos relatos dos bolsistas que as cozinhas de estudantes já não correspondiam à imagem de uma pia entulhada com pilhas de panelas e louças sujas. A pia da cozinha perdera o protagonismo. O alimento saía da geladeira para o micro-ondas e muitas vezes era ingerido na própria embalagem, que em seguida era posta na lixeira. A supressão de etapas no preparo e no consumo dos alimentos reduziu os utensílios necessários na cozinha. Diante dessas constatações, a concepção do argumento começou a ganhar forma quando visualizamos três grandes momentos na história da alimentação.

Um primeiro momento correspondendo a um modo de alimentação cujo sistema tecnológico precedeu a Revolução Industrial. Esse sistema se originou nas sociedades neolíticas e persiste em algumas sociedades rurais contemporâneas, sendo caracterizado pela extensão do tempo dedicado à obtenção e ao preparo dos alimentos. Elementos como o forno a lenha, a água de poço, os equipamentos de barro e madeira, e a alimentação proveniente da produção de subsistência tipificam esse modo de existência. O segundo momento corresponde àquele em que o preparo dos alimentos passou a contar com uma diversidade de utensílios e equipamentos decorrentes das tecnologias da sociedade industrial, que acarretaram na redução do tempo dedicado ao preparo dos alimentos e no aumento das mediações técnicas entre as mãos e os alimentos. O terceiro momento corresponde à alimentação *fast-food*, que não requer os espaços domésticos (e os utensílios) de produção e consumo de alimentos, e torna tanto o preparo quanto o consumo quase instantâneos, minimizando a duração da experiência alimentar.

A partir do momento em que concebemos os três ambientes referentes a três momentos históricos distintos, comecei a produzir diversos esquemas para sintetizar as principais características de cada um dos ambientes. O grande desafio na elaboração do roteiro foi criar uma situação dramática que permitisse apresentar as diferenças entre os três ambientes e os respectivos modos de lidar com a alimentação. Tendo como paradigma a comida instantânea contemporânea, concebemos uma trama que iniciaria com um garoto com cerca de 11 anos que só comia alimentos preparados no micro-ondas e vivia em um pequeno apartamento onde já não existiriam nem cozinha nem espaço de refeição. O mobiliário se resumiria ao micro-ondas, à prateleira com caixas de comida, à lixeira e à mesa do computador na qual ele faz as refeições. Qual seria o *evento desencadeador* que motivaria o Menino a sair do seu apartamento, passar pelo ambiente alimentar da sociedade industrial e depois chegar até o ambiente pré-industrial? A solução que criamos inseriu um elemento fantasioso e lúdico na narrativa: o Menino receberia a visita de um Coelho.

Embora o processo de transformação abordado não fosse específico da história de Santa Catarina, na primeira versão do roteiro diversos aspectos que singularizam essa região estariam presentes na narrativa (geografia, arquitetura, tipos humanos, hábitos culinários, utensílios, vestuário etc.), possibilitando também a articulação de diferentes áreas de conhecimento. A motivação que conduzia o Menino até a casa dos avós, que morariam no Vale do Itajaí, seria a intenção de alimentar o Coelho. A avó seria descendente de alemães e a sua casa teria traços da colonização alemã. O ambiente

alimentar, com os equipamentos de uma cozinha típica da sociedade industrial, teria uma estética já antiquada. O terceiro ambiente seria a casa dos bisavós, uma casa de madeira, típica dos imigrantes italianos do oeste de Santa Catarina. O bisavô, descendente de italianos, seria casado com uma índia kaingang. Entendíamos que era preciso mostrar o espaço externo à casa para evidenciar que o alcance da alimentação absorvia o dia inteiro, já começando pela manhã, com a obtenção da lenha, da água, do leite etc. A cozinha teria um fogão a lenha, uma bacia com água junto à janela para a lavagem da louça, uma mesa com cadeiras e equipamentos de barro e madeira. Além desses três ambientes, foram concebidas duas cenas de passagem que corresponderiam ao trajeto de Florianópolis ao Vale do Itajaí, e do Vale ao Oeste.

No processo de formulação de uma estratégia narrativa para o *Super Plunf* insisti que deveríamos explorar ao máximo as evidências visuais e sonoras como recurso para expor a historicidade das práticas alimentares. Nessa perspectiva a forma dos objetos, os materiais de que foram feitos, os gestos dos personagens, as relações que estabelecem com os objetos, os ruídos produzidos no uso dos objetos; enfim, aquilo que seria a *mise-en-scène* de uma narrativa audiovisual precisava ser o meio privilegiado pelo qual o espectador percebe as transformações no tempo. O conteúdo histórico deveria estar presente nas formas de representação das coisas, tanto nas formas visuais quanto nas sonoras. A opção por não utilizar diálogos verbais entre os personagens nem o recurso de um narrador que explicaria oralmente o desenrolar dos acontecimentos foi para construir uma narrativa cuja inteligibilidade dependesse exclusivamente das articulações entre as informações visuais e sonoras.

Na animação *Super Plunf* estão sobrepostas três camadas narrativas: as transformações na alimentação; a aventura do personagem principal; e os conflitos de valores. A primeira dimensão corresponde ao que tradicionalmente seria chamado de conteúdo. Poderíamos dizer que é o aspecto documental da narrativa, a exposição das características de cada um dos ambientes, nesse caso, os conteúdos foram apresentados visual e sonoramente sem textos ou falas. Todos os objetos e sons são parte do conteúdo dessa narrativa.

A segunda dimensão é constituída pela trama ficcional, ou seja, aquilo que engaja o personagem na aventura de atravessar os três ambientes e também engaja o espectador em uma atividade que é lúdica e simultaneamente provoca o desejo de conhecer. Qual o evento desencadeador da ação? O que motiva o Menino a sair do seu ambiente, da sua zona de conforto? Esse foi o aspecto na concepção da narrativa que

mais demorou para ser resolvido. Depois de muitas elaborações surgiu a figura do Coelho. Inicialmente a motivação do Menino era alimentar o Coelho, posteriormente passou a ser a gravação do som emitido pelo Coelho quando gostava de um alimento. Essa segunda motivação se relacionou com um novo elemento na caracterização do personagem do Menino: o interesse pela sonoridade dos ambientes alimentares e a intenção de produzir uma composição sonora com esses ruídos. Por um lado, a importância dos ruídos implicou a valorização da sonoridade própria a cada um dos ambientes; por outro lado, teve uma implicação narrativa, pois, à medida que o Menino explora os ambientes com o seu gravador, seu interesse e motivações se tornam mais evidentes. A sonoridade nos ajuda a conhecer a personalidade do Menino.

A terceira dimensão da narrativa remete aos conflitos entre os valores próprios a cada um dos ambientes. Há uma inadequação entre o modo de vida do Menino e o modo como estão organizados os outros ambientes e os equipamentos neles disponíveis. Os desafios enfrentados pelo Menino em cada um dos espaços suscitam a dinâmica emocional da trama, mas correspondem também às mudanças nas práticas alimentares e nos valores a elas atribuídos, evidenciados através de diversas transformações: nos objetos, nas tecnologias, nos gestos e no saber fazer; na relação com o tempo; na experiência sensorial; nas concepções de higiene, organização e praticidade; nos cuidados com a saúde, o meio ambiente e os resíduos etc. Esses conflitos são os elementos que conectam a trama ficcional e a reflexão histórica, na medida em que evidenciam, visual e sonoramente, as transformações no modo como nos alimentamos. Essas mudanças são culturais, mas são, sobretudo, históricas; e a dimensão temporal é dada a ver na narrativa pela constituição de cada um dos espaços e dos artefatos neles contidos. A dimensão temporal e as múltiplas conexões implicadas na experiência alimentar são evidenciadas através das diferenças entre três ambientes e das atitudes que correspondem a cada um deles.

Os filmes históricos, regra geral, partem de uma biografia ou de um fato memorável e, através do procedimento conhecido como reconstituição de época, criam uma forma para o passado através dos cenários, dos objetos cênicos e do vestuário; todavia, o que é tido como o conteúdo histórico dos filmes geralmente corresponde à referência aos fatos e aos personagens de destaque. Na proposta do *Super Plunf*, o que constitui o conhecimento histórico não são os eventos memoráveis (a Revolução Francesa, a Guerra dos Cem anos, a Independência do Brasil, a Guerra de Canudos etc.) ou a biografia de personagens renomados, mas sim as transformações na cultura

material relacionada à experiência alimentar, mostradas através da imagem dos objetos, do modo como são utilizados e da relação que estabelecem com o ambiente.

## **Prêmio Funcine de Produção Audiovisual**

Iniciamos o ano de 2011 já com um roteiro delineado e começávamos a estudar como produziríamos os personagens e os cenários. A intenção era manter o padrão das animações anteriores, que utilizavam soluções simples e rústicas. Por sugestão do produtor Guto Lima, elaboramos um projeto e enviamos o roteiro para concorrer ao 6º Prêmio Funcine de Produção Audiovisual Armando Carreirão.

Na versão do roteiro enviada ao Funcine, a animação tinha o título de *O Convite* e, conforme já mencionado, havia diversos elementos da narrativa que remetiam a aspectos culturais do estado de Santa Catarina. Na trama ficcional, o Coelho era deixado em uma cesta na porta do Menino, que moraria em Florianópolis em um pequeno apartamento com a sua Mãe e o seu Pai, afrodescendente. Na cesta, o Menino encontrava um envelope com fotografias do Coelho ajudando um homem a preparar comida e um CD contendo um clipe de vídeo que mostrava esse homem provando uma porção de comida e exclamando “*hummm*”. O Menino ficava curioso, pois desconhecia a experiência de saborear os alimentos que provocara o som de satisfação. O que motivava a jornada do Menino era a necessidade de alimentar o Coelho. Era essa motivação que o levava até a casa dos avós maternos, situada no Vale do Itajaí; e à casa dos bisavós, no oeste de Santa Catarina. Na cena final, um movimento da câmera revelava ao espectador que tinha sido o bisavô que havia deixado o Coelho na porta do apartamento do Menino.

O roteiro foi premiado pelo Funcine e contemplado com 20 mil reais. Procurei o diretor da empresa Animaking, Paolo Conti, que estava realizando um longa-metragem em *stop motion*, *Minhocas*, na expectativa de que ele orientasse na realização da animação. Na avaliação de Paolo, o roteiro possivelmente implicaria uma animação com duração de 15 a 20 minutos, seu conselho foi simplificar ao máximo a narrativa, os cenários, o número de personagens, os movimentos dos personagens e a quantidade de cenas a serem fotografadas. Por outro lado, recomendou que a equipe realizasse a animação com a máxima consciência em relação a cada uma das etapas envolvidas e com a melhor qualidade possível. Por fim, propôs um desafio: se reduzíssemos a narrativa a cinco minutos, ele faria uma tutoria da animação, acompanhando todo o

processo e nos passando a sua experiência. Inicialmente fiquei em dúvida. Era preciso suprimir muitos aspectos do roteiro enviado ao Funcine e abandonar a proposta de caracterizar os traços regionais. Mas decidi seguir a orientação de Paolo, mantendo a essência do roteiro original, que consistia na comparação entre os três ambientes alimentares. Graças ao Prêmio Funcine, que suscitou a parceria com a empresa Animaking e a participação de diversos artistas e profissionais do audiovisual na realização do *Super Plunf*, foi possível o aperfeiçoamento dos métodos e das técnicas de produção, e a qualificação da equipe do LAPIS, resultando que o produto final ganhou um nível de qualidade que não estava previsto no projeto original.

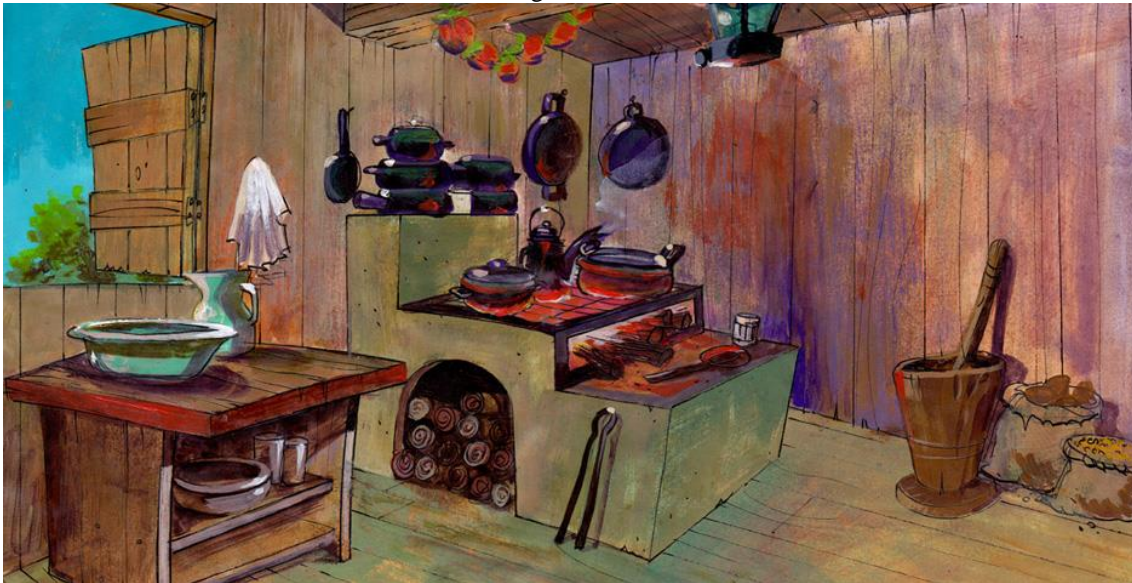
### ***Concepção de objetos, cenários e personagens***

Para melhor evidenciar as diferenças entre as três experiências alimentares, as características dos ambientes foram estilizadas, exageradas, ou seja, *cartunizadas* (conforme conceito explanado no item sete deste Memorial). Foram estabelecidos critérios bastante rigorosos para definir quais objetos, materiais e tecnologias seriam pertinentes a cada um dos ambientes. Para enfatizar a diferenciação entre os ambientes, entendi que não poderia haver objetos que utilizassem energia elétrica no ambiente pré-industrial, assim foi excluída a possibilidade de haver um rádio antigo ou uma vitrola no cenário dos avós. Além da energia elétrica, também foram excluídas referências à água encanada, ao uso do gás no preparo da alimentação e também à presença de objetos que remetessem a qualquer forma de produção industrial. Do mesmo modo, no ambiente do Menino, para ressaltar a alimentação instantânea e a desmaterialização dos espaços de preparo e consumo de alimentos no âmbito doméstico, os objetos relacionados à prática alimentar foram radicalmente reduzidos às caixas de comida, à máquina de preparar comida, à lixeira e à mesa do computador na qual o personagem faz as refeições. Qualquer outro objeto relacionado à experiência alimentar foi excluído, constituindo assim um cômodo pouco convencional, difícil de ser definido e com aspectos futuristas. Para cada ambiente estabelecemos um conceito para tipificar a época histórica correspondente e elaboramos um catálogo com imagens de objetos significativos. Com base nessas pesquisas, foi produzido um *concept* (desenho com o conceito visual) para cada um dos cenários, os quais orientaram a produção dos cenários e dos adereços.

Além da escolha dos objetos que estariam presentes em cada ambiente, foi feita uma cuidadosa pesquisa para definir a visualidade desses objetos. Os objetos do sítio

deveriam evidenciar a procedência artesanal e as características dos materiais de que foram feitos, predominando a cerâmica, a madeira e as fibras vegetais.

Figura 23 –



Conceito visual do ambiente pré-industrial – *Concepts* de Fábio Cobiaco.

Figura 24 –



Foto do cenário do ambiente pré-industrial

No ambiente alimentar da sociedade industrial, para caracterizar a diversidade de utensílios usados no preparo e no consumo dos alimentos, buscamos evidenciar a presença de materiais como metais, plástico, vidro, porcelana etc., utilizando formas e cores que assinalassem a sua procedência industrial.



Figura 25 –

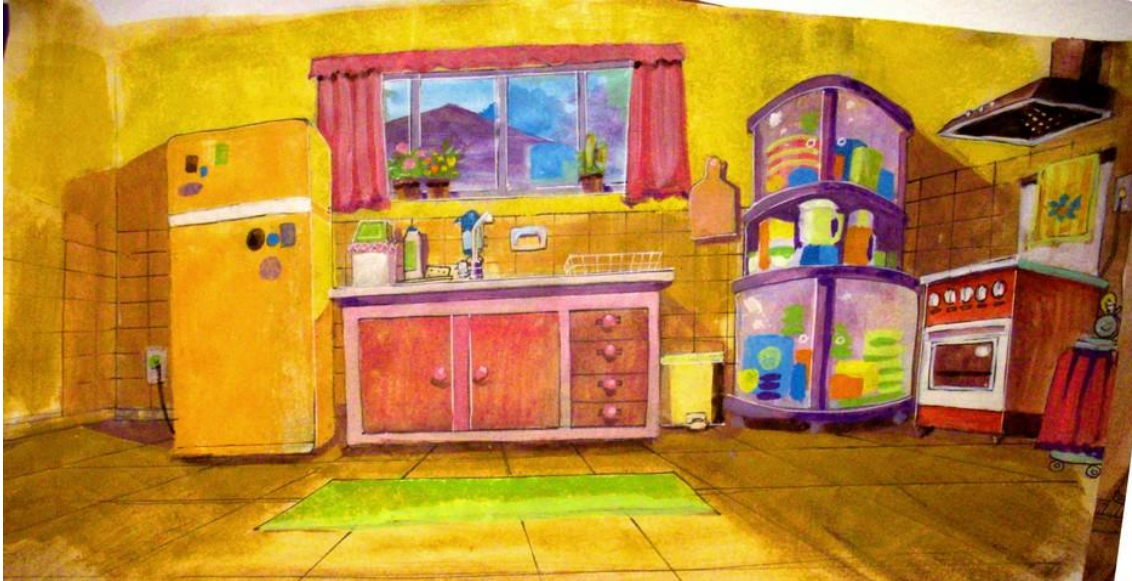
Conceito visual do ambiente da sociedade industrial – *Concepts* de Fábio Cobiaco.

Figura 26 –



Foto do cenário do ambiente da sociedade industrial

A caracterização do ambiente contemporâneo foi a mais difícil. Uma estratégia foi situar o ambiente alimentar industrial em um tempo mais recuado, correspondendo a um *moderno já antigo*, ou seja, uma estética dos anos 1980, que talvez esteja presente na cozinha dos avós das crianças com cerca de 12 anos. Enquanto no ambiente dos anos 1980 predominam máquinas elétricas, plásticos e metais com cores primárias, no ambiente contemporâneo predomina a estética *hi-tech* e os materiais metalizados com tons luminescentes.

Figura 27 –

Conceito visual do ambiente contemporâneo – *Concepts* de Fábio Cobiaco.

Figura 28 –

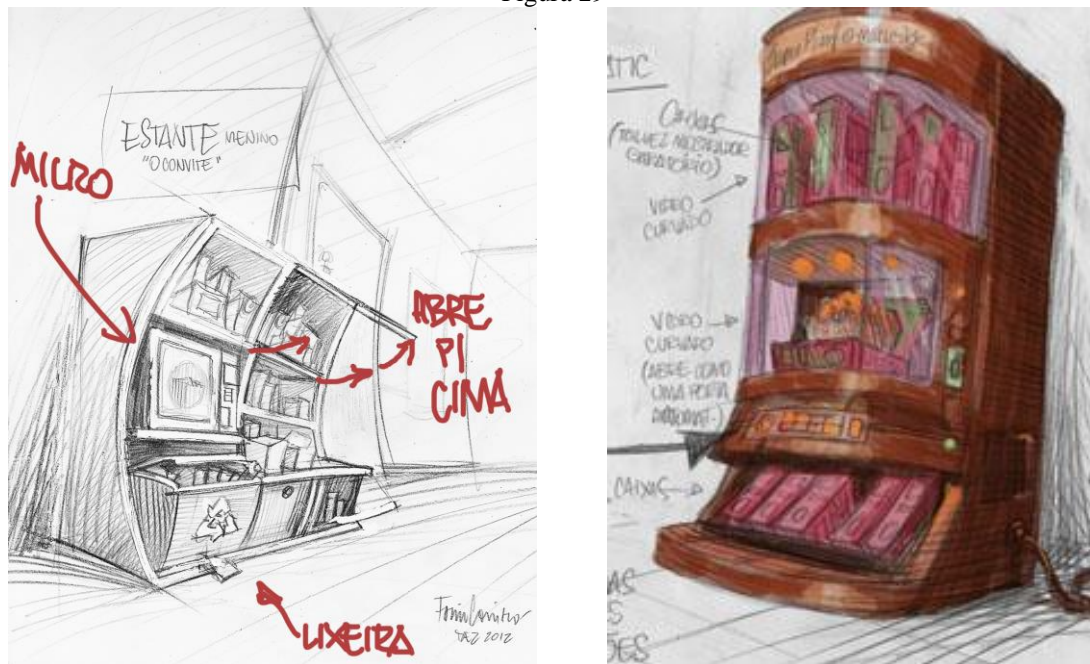


Foto do cenário do ambiente contemporâneo.

O objeto nuclear de cada ambiente é o equipamento de cozimento dos alimentos, que no caso do ambiente do Menino seria uma espécie de micro-ondas que prepara em instantes alimentos pré-prontos ou o *Super Plunf*. A máquina que prepara o Super Plunf passou por sucessivas reelaborações, ficando parecida com uma mistura de *jukebox* e máquina de café expresso que armazena e prepara a comida instantânea.



Figura 29 –

Duas propostas para a máquina de preparar o *Super Plunf* – Concepts de Fábio Cobiaco.

Nesse ponto é importante mencionar as implicações de algumas escolhas. Embora fosse importante restringir ao máximo os elementos do ambiente alimentar contemporâneo, para a compreensão da narrativa é importante que o receptor perceba que esse ambiente é a moradia do personagem (o Menino). Para reduzir custos de produção, os pais não aparecem na animação. Há uma foto na parede para informar que ambos trabalham em uma companhia aérea, mas não ganhou muito destaque.

Discutimos sobre a necessidade de haver elementos que indicassem que a máquina de preparar comida e o computador estavam no lugar em que o Menino dormia e que ele convivia com adultos. Deveria haver uma cama ou um beliche no ambiente, mas acabou ficando apenas uma espécie de sofá. Essa escolha teve consequências na recepção. Em diversas exposições foi possível constatar que as crianças entendiam que o Menino estava em um escritório ou laboratório, e que ia até a casa de sua mãe para almoçar.

Figura 30 –

Apartamento do Menino com sofá e foto com os pais na parede.<sup>94</sup>

A cada ambiente alimentar corresponde uma tipologia de personagens. No ambiente contemporâneo há um menino de 11 anos. Devido à frequente ausência dos pais, o sistema alimentar é bastante simplificado e remete a uma tendência atual de alimentos de preparo e consumo rápidos. Esse ambiente é habitado por um personagem cujos gestos necessários ao processo alimentar são bastante minimalistas. Praticamente tudo se resolve na ponta dos dedos. Seu âmbito de ação está circunscrito aos equipamentos eletrônicos. Na versão enviada ao Funcine, o ambiente correspondente à sociedade industrial do pós-guerra seria habitado pelos avós do Menino. Para simplificar a produção, reduzimos apenas à personagem feminina, que talvez seja uma tia ou vizinha do Menino. A ideia foi construir uma personagem que divide seu tempo entre o trabalho fora de casa e as atividades domésticas, utilizando diversos equipamentos e recursos para ganhar tempo. Ela usa uma roupa esportiva, remetendo à pressa e ao cuidado com o corpo. Seus gestos evitam o contato direto com os alimentos e são mediados por diversos objetos: liquidificar, abridor de lata, talheres, guardanapo etc. O cuidado com a higiene e a organização sistemática do espaço alimentar é um traço importante da personagem, materializado nos seus gestos e na distribuição dos elementos no ambiente. Os personagens do ambiente pré-industrial são os avós do Menino – na versão enviada ao Funcine seriam os bisavós. A alimentação ocupa a maior parte do seu tempo, através de atividades como buscar água, providenciar lenha, produzir utensílios, cuidar dos animais, plantar, colher, cozinhar etc. As mãos estão constantemente em contato direto com os alimentos.

<sup>94</sup> Fotograma da animação *Super Plunf*.

Figura 31 –

Personagens da animação *Super Plunf* – Concepts de Fábio Cobiaco.

## Participação em festivais e premiações

*Super Plunf* foi lançado em maio de 2014 no Festival Audiovisual Mercosul e enviado para festivais nacionais e internacionais, tendo sido exibido em diversos países. Recebeu o prêmio de Melhor Stopmotion Brasileiro no IV Festival Internacional Brasil Stopmotion, realizado no Recife em 2014; e foi escolhido o Melhor Curta Infantojuvenil Brasileiro pelo Júri Popular da Mosca 9 na 9ª Mostra Audiovisual de Cambuquira, em Minas Gerais, em 2014.

## ***Super Plunf* e ensino da História: jogo da linha do tempo e website**

Na sessão de estreia do *Super Plunf* no Festival Audiovisual Mercosul, ao conversar com pessoas que não acompanharam o desenvolvimento da proposta, percebi que algumas questões importantes da narrativa não haviam ficado claras. Isso me deixou bastante preocupado, pois, embora o processo de recepção seja aberto, entendo que, se determinados aspectos mais factuais da narrativa não forem compreendidos, o acesso do receptor à abordagem da dimensão temporal das práticas alimentares, proposta na narrativa, fica comprometido.

Nas escassas experiências de exibição realizadas antes da finalização, eu atribuí a dificuldade de compreensão dos receptores ao fato de a parte sonora estar incompleta. A produção do áudio foi iniciada tardiamente e só foi concluída às vésperas do lançamento. Na exibição *Super Plunf* no Anima Mundi, em São Paulo, ao final da sessão, enquanto as pessoas conversavam sobre as animações, pude ouvir os

comentários e as dúvidas em relação ao que o Menino queria. Não estava claro que o Menino desejava gravar o som de satisfação do Coelho – o “*hummm*” – com a intenção de criar uma composição com os ruídos relacionados à alimentação, conseqüentemente as ações do Menino ficavam sem sentido.

No intuito de corrigir o problema, inicialmente fizemos duas alterações. A primeira tentativa foi a criação de uma vinheta de abertura, enfatizando a presença do microfone, no intento de direcionar a atenção para as ações do Menino gravando os ruídos dos ambientes alimentares, mas não surtiu efeito significativo na recepção. Ainda assim essa vinheta passou a compor a introdução da animação. A segunda modificação consistiu em solicitar ao produtor da trilha sonora que fizesse um ajuste na música executada no final da animação, de modo a deixar mais perceptível a presença dos sons que o Menino gravou nos ambientes alimentares na expectativa de que ficasse mais claro que a música que acompanha a apresentação dos créditos é uma composição produzida por ele, com os ruídos que gravou. Todavia, a composição final não deixa suficientemente óbvia a presença dos ruídos.

Figura 32 –



Vinheta de abertura com microfone e onomatopeia.<sup>95</sup>

Para entender melhor o que estava ocorrendo no processo de compreensão da narrativa da animação, realizamos exibições nas escolas. Com base nas observações feitas pelos alunos do ensino fundamental, em reuniões com a equipe de bolsistas do LAPIS, definimos quais alterações eram necessárias. Utilizando recursos simplificados, fiz uma nova edição da animação incorporando as sugestões definidas pelo grupo que consistiram na inserção de algumas cenas detalhando que o Menino estava editando sons no computador e na inclusão de grafismos com onomatopeias, que passaram a aparecer juntamente com ruídos que o Menino gravava, no intuito de reforçar a ideia de que ele captava os ruídos com o microfone.

<sup>95</sup> Fotograma da animação *Super Plunf*.



Figura 33 –



Onomatopeia do som da comida pronta sendo captado pelo microfone.<sup>96</sup>

A versão inicial e a versão com onomatopeias foram testadas em escolas das séries finais do ensino fundamental, público para o qual a animação está direcionada. Explicava aos alunos o objetivo da atividade e que ao final de cada exibição seria aplicado um questionário. Solicitei que não houvesse debate e os alunos não conversassem entre si até que todos respondessem às questões. Os resultados permitiram constatar que, com a nova versão, mais de 80% das crianças conseguiram ter clareza sobre a motivação do Menino (capturar som), entendiam a razão de ele seguir o Coelho e percebiam que os sons que ele gravava estavam presentes na música do final. Curiosamente, entre os adultos era menor a percentagem daqueles que entendiam a motivação do Menino e a relacionavam com a música que acompanha os créditos.

Com a nova versão devidamente finalizada, retornamos às escolas para desenvolver uma metodologia de uso do *Super Plunf* no ensino da História. No primeiro momento buscamos verificar os elementos que os alunos percebiam em cada um dos ambientes e como percebiam a dimensão temporal da narrativa. Era recorrente que concluíssem que havia uma gradação do uso de tecnologias: no ambiente do Menino haveria muita tecnologia, no ambiente da vizinha haveria menos e no ambiente rural não haveria tecnologia.

Para estimular os alunos do ensino fundamental a terem uma observação mais atenta às informações visuais e sonoras de cada um dos ambientes alimentares, juntamente com as bolsistas Letícia Ferreira Haines e Alina Nues e a técnica Renata Apgaua Britto, investigamos o modo como o conceito de tempo vem sendo abordado no

<sup>96</sup> Fotograma da animação *Super Plunf*.

ensino da História. Foi o momento de o grupo também entrar em contato com estudos sobre a construção do pensamento histórico nas crianças, levando em conta a formação do aporte conceitual, implicado na apreensão da dimensão temporal da condição humana.<sup>97</sup>

Nessa investigação buscamos estratégias para pensar os artefatos da cultura material enquanto indícios capazes de propiciar aos alunos a percepção de distintos modos de vida, na medida em que a cultura material pode ser pensada como produto e vetor de relações sociais.<sup>98</sup> Criamos um jogo no qual a materialidade dos objetos de cada um dos ambientes alimentares servia como gerador de pesquisas e reflexões sobre formas de organização social que os produziram e, ao mesmo tempo, instigamos reflexões sobre o modo como os objetos implicam a canalização e a efetivação de determinadas relações sociais.<sup>99</sup>

Essa pesquisa resultou na criação do Jogo da Linha do Tempo, que foi aplicado em escolas da rede municipal de Florianópolis. Cada grupo recebia um conjunto de imagens de objetos com a tarefa de classificar os objetos segundo as funções a que se destinavam: conservar os alimentos, triturar, cozinhar etc. Depois os objetos deveriam ser associados a cada um dos três cenários, conforme as tecnologias utilizadas em cada uma das épocas históricas. Além da percepção da dimensão temporal da experiência alimentar e dos objetos a ela associados, os alunos também refletiam sobre diferentes maneiras de vivenciar a duração do tempo nas práticas alimentares, na obtenção dos ingredientes, no preparo e na ingestão dos alimentos. O Jogo da Linha do Tempo também foi utilizado no Colégio de Aplicação da UFSC pela professora Gláucia Dias da Costa, que o aperfeiçoou. Com base na experiência do Jogo da Linha do Tempo, iniciamos a elaboração de um *site* que divulgasse a animação, mas também propusesse estratégias didáticas para o seu uso (<[www.superplunf.com.br](http://www.superplunf.com.br)>). A criação do *site* implicou um grande esforço de sistematização de todo o processo de concepção, produção e exibição do *Super Plunf*. O conteúdo do *site* foi organizado visando a sua

---

<sup>97</sup> Estudamos textos ligados à perspectiva da Educação Histórica, sobretudo investigações sobre temporalidade e aprendizagem em História, incluindo os de autoria de Jörn Rüsen e relatos de experiências em sala de aula.

<sup>98</sup> MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, n. 115, p. 103-117, 1983.

<sup>99</sup> Marlene Cainelli menciona um trabalho que realizou em sala de aula com alunos de oito anos da segunda série do ensino fundamental, tendo como ponto de partida uma máquina de cortar macarrão, com o “[...] objetivo criar um envolvimento das crianças com o objeto através da provocação de escolher algo que não estivesse presente no cotidiano de cada um, e estabelecer com isso um diálogo entre a história do objeto e a história de vida de cada criança”. CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, p. 57-72, 2006.



utilização em aula, de modo a desencadear pesquisas a partir da exibição da animação. Com o intuito de direcionar o uso do *site* conforme o perfil do usuário, desenvolvemos uma aba dedicada aos professores e outra dedicada aos alunos. Cada uma dessas abas está dividida em cinco seções: família, objetos, funções, materiais e tecnologias. Em ambas são apresentados elementos que podem ser observados e comparados em cada um dos três ambientes percorridos pelo Menino. Parte-se daquilo que é mais concreto e óbvio na animação para posteriormente chegar em questões mais abstratas e que não estão explícitas na animação.

A maior parte do esforço criativo foi dedicado à construção da parte do *site* destinada aos alunos. Queríamos evitar um tom enciclopédico, mas gostaríamos de estimular a busca de informações sobre as práticas alimentares em diferentes épocas e sociedades. Iniciamos trabalhando no desenvolvimento de um *blog* do personagem principal, o que possibilitava o uso de uma linguagem mais informal e a sugestão de interatividade com o leitor. A plataforma que utilizamos – Wix – permitia a inserção de imagens e sons no texto, possibilitando uma diagramação bastante dinâmica. Mantivemos essa proposta, mas optamos por criar uma espécie de diário digital, que denominamos *Meu Caderno*, em que o Menino relata seu hábito de colecionar coisas; no entanto, como mora em um lugar pequeno, em vez de guardar os objetos físicos, guarda imagens digitalizadas. Dessa forma, ele introduz ao leitor o que é o seu diário digital, que inclui textos, fotos, ilustrações, músicas, vídeos e *links* para páginas da internet.

Figura 34 –



Seção Família no diário digital do Menino.<sup>100</sup>

<sup>100</sup> Printscreen do site da animação *Super Plunf*.

Figura 35 –



Seção Funções dos objetos, na página dos professores.<sup>101</sup>

Cabe ressaltar que a realização do *Super Plunf* também foi motivada pela intenção de investigar novos paradigmas para o audiovisual educativo através de uma abordagem histórica que valorizasse os elementos visuais e sonoros, mobilizando o raciocínio, a imaginação e a sensibilidade estética. Ao abordar transformações no preparo e no consumo de alimentos no ambiente doméstico, são exploradas as possibilidades da narrativa ficcional como elemento indutor de reflexões históricas e ao mesmo tempo recorre-se às possibilidades estéticas da animação como meio para criar um vínculo lúdico com o receptor no intuito de gerar experiências sensíveis favoráveis à compreensão de conceitos. A sistemática de organização do processo de produção do *Super Plunf* e de constituição da estrutura física pode servir de referência para a implantação de experiências de realização de audiovisuais educativos em outras instituições de ensino.

Os debates sobre as relações entre audiovisuais e conhecimento histórico não têm enfatizado a importância da participação de historiadores na concepção e na produção de audiovisuais. Os historiadores, regra geral, são provedores de conteúdo, sem intervir na concepção dos audiovisuais. Com frequência o audiovisual educativo fica condicionado a uma divisão previamente estabelecida entre produtores de conteúdo

<sup>101</sup> *Printscreen do site da animação Super Plunf.*

com pouco conhecimento sobre o audiovisual e produtores de audiovisual com pouco conhecimento sobre os conteúdos abordados. Não se constituiu um campo que investigue novas perspectivas para a produção de audiovisuais educativos em sintonia com as reflexões contemporâneas sobre o conhecimento histórico.

Gostaria de finalizar a narrativa dessa experiência reiterando a necessidade de que sejam desenvolvidas investigações sobre as possibilidades pedagógicas das narrativas audiovisuais, articulando as dimensões cognitivas e estéticas, visando à produção de materiais pedagógicos criativos, reflexivos e interativos que estejam sintonizados com os avanços das pesquisas na área de conhecimento abordada. Entendo que uma tarefa dessa envergadura só pode ser realizada nas universidades, pois os custos das pesquisas e das experimentações são demasiadamente elevados e distantes da realidade das empresas produtoras de audiovisuais.

Uma estratégia seria fomentar nas IFES, sobretudo nos cursos de licenciatura, a constituição de pequenas estruturas – viáveis em função da redução dos custos dos equipamentos digitais – que pesquisem formatos e processos de produção de audiovisuais compatíveis com as necessidades das diferentes áreas e a transversalidade do conhecimento. Ao mesmo tempo seria desejável que essas pequenas estruturas, vinculadas aos cursos de graduação, fossem articuladas através de projetos mais amplos que se beneficiariam do compartilhamento do saber acumulado pelos professores, pelos técnicos e pelos alunos envolvidos. Esses projetos mais amplos poderiam contar com a participação de cursos especializados, como Cinema, Jornalismo, Design, Teatro, Música etc. Um projeto com tal envergadura, visando à produção de material audiovisual qualificado para atender às salas de aulas, às TVs Educativas, à educação não presencial, poderia aproveitar atividades desenvolvidas nas disciplinas curriculares, como, por exemplo, roteiros produzidos por alunos do Curso de Cinema; personagens criados no Curso de Design; cenários produzidos por alunos do Curso de Arquitetura; conteúdos e pesquisas das diversas disciplinas dos cursos de licenciatura etc.

## Ficha técnica da animação *Super Plunf*

### Direção

Camila Kauling  
Henrique Luiz Pereira Oliveira

### Concepção e Roteiro

Henrique Luiz Pereira Oliveira

### Direção de Arte

Fábio Cobiaco  
Rogério Terlizzi

### Concept Art

Fábio Cobiaco

### Direção de Fotografia e Iluminação

Klaus Zanella Schlickmann

### Direção de Animação

Camila Kauling

### Animadores

Camila Kauling  
Ismael Godoy  
Klewerton Bortoli

Lígia Cristina Brito

### Cenografia e Adereços

Rogério Terlizzi

### Assistentes de Cenários e Adereços

Ismael Godoy  
Klewerton Bortoli  
Lígia Cristina Brito  
Osmar Nenevê

### Traquitanas, Sets de Gravação e Instalação

#### Elétrica

Paulo Henrique Gonçalves

#### Modelagem de Personagens

Augusto Benetti  
Joseph Specker Nys

#### Produção dos Personagens

Joseph Specker Nys  
Rogério Terlizzi

#### Storyboard

Ismael Godoy

#### Designers

Heloisa Cardoso  
Lucas Lueders Espirito Santo

#### Pós-Produção

José Guilherme Delgado  
Moacir “Siso” Barros  
Pedro Henrique Menna Barreto Peluso

#### Abertura

Pedro Henrique Menna Barreto Peluso

#### Animação do Título

Caio Zilli

#### Composição e Produção da Trilha Sonora

Mateus Mira Bittencourt

#### Tema Musical

Taro Locherbach

#### Edição de Som

Mateus Mira Bittencourt

#### Mixagem

Douglas Narcizo

#### Sonoplastia

Mateus Mira Bittencourt  
Rafael Bernardo Sedrez Warmling

#### Pesquisa e Concepção de Som

Júlio Stabelini  
Marcelo Téó  
Rodrigo Poeta  
Taro Locherbach

### Vozes

Bárbara Biscaro (Tia, Menino e Avó)  
Massimiliano Buldrini (Avô e Coelho)

### Equipe de Pesquisa e Argumento

Andréa Delgado  
Ismael Godoy  
Lígia Cristina Brito  
Heloisa Cardoso da Rosa  
Henrique Cardoso da Rosa  
Maria Cecília Castiñeira  
Paulo Henrique Gonçalves

### Apoio à Pesquisa

Alan de Hollanda Vieira Guerner  
Everson Antunes  
Gabriel Riesinger Pereira Oliveira  
Isabel Brustolin  
Marcia Ramos de Oliveira  
Rafael Vaz  
Thais Costa de Carvalho  
Thiago Umberto Pereira  
Yve Sarkis

### Produtor Executivo

Henrique Luiz Pereira Oliveira

### Consultoria de Produção Executiva

Guto Lima

### Tratamento de Roteiro e Consultoria de Produção

Animaking

### Formatação do Projeto

Ana Paula Domingues

### Agradecimentos

Catarina da Costa Pereira Oliveira  
Diego Raick  
Eduardo Chaves  
Fernando Boppré  
Fernando Crócomo  
Glaucia Dias da Costa  
Maria Luiza Buriham  
Peri Carvalho  
Poli Graciano  
Renata Apgaua Britto  
Roselane Neckel  
Valmir Muraro  
Yuri Chaves

### Agradecimentos Especiais

Paolo Conti

### Realização

Prefeitura Florianópolis/Funcine

### Apoio Cultural

Fundação Cultural de Florianópolis Franklin Cascaes  
Prefeitura Municipal de Florianópolis

### Apoio

Agecom/UFSC  
Animaking  
Departamento de História  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Exato Segundo  
Inverso Estúdio Criativo  
Livraria Livros & Livros  
Pró-Reitoria de Extensão/UFSC

### Produtor Associado

Onda Sonora

***Super Plunf* foi selecionado e exibido nos seguintes festivais:**

- 22º Anima Mundi 2014 (Rio de Janeiro e São Paulo);
- 9ª CINEOP (Ouro Preto, 2014);
- Brasil Stop Motion 2014 (Recife, PE);
- 9ª edição da Mosca – Mostra Audiovisual de Cambuquira (Minas Gerais, 2014);
- Anibar Internacional Animation Festival 2014 (Kosovo);
- Anim!Arte – Festival Internacional de Animação Estudantil 2014 (Rio de Janeiro);
- FICI – Festival Internacional de Cinema Infantil (Rio de Janeiro, 2014);
- Cartoon Club (Itália, 2014);
- Primeira Janela 2014 (Porto Alegre);
- Golden Orchid International Animation Festival 2014 (EUA);
- Animafest Zagreb 2014 (Croácia);
- ReAnimania 2014 (Armênia);
- Adelaide Kids Film Festival 2014 (Adelaide, Austrália);
- Lahore International Children’s Film Festival 2014 (Lahore, Paquistão);
- Festival PLAY – Festival Internacional de Cinema Infantil e Juvenil de Lisboa 2014 (Lisboa, Portugal);
- Divercine 2014 (Uruguai);
- VAFI International Children and Youth Animation Film Festival Varazdin 2014 (Varazdin, Croácia);
- Dia Internacional da Animação – BRASIL – 2014 (Brasil);
- FILMAR en América Latina Filmfestival (Genebra, Suíça);
- International Festival of Animated Films, Trebon 2015 (Czech Republic);
- 19º FAM – Florianópolis Audiovisual Mercosul (2015);
- 14ª Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (2015);
- NON COMPETITIVE FILM EXHIBIT, Section Animated World of the 14th. International Film Festival NUEVA MIRADA for Children and Youth, to be held in Buenos Aires, Argentina, from August 27th to September 2nd 2015;
- Short Film Competition of SCHLINGEL – The 20th International Film Festival for Children and Young Audience in Chemnitz/Germany (2015);
- 3º Sharjah International Children’s Film Festival – Emirados Árabes Unidos – 18 a 23 de outubro de 2015; e
- 24º Divercine – Festival Internacional de Cine para Niños y Jóvenes – Montevideo, Uruguay – 24 de julho a 1º de agosto.

## Principais produções decorrentes

### I – Atividades de Ensino e Orientação

#### Orientação de TCC vinculado à temática do Projeto

BRITO, Ligia Cristina de. **A representação de tempo histórico na produção da animação histórico-educativa “SUPER PLUNF”**. 2017. Monografia (Graduação em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

#### Orientação de bolsistas de projetos de extensão

Alexandre Cordeiro  
Alina Nunes  
Cassiano Zanon Mosciobrocki  
Everson Antunes  
Henrique Cardoso da Rosa  
Ismael Godoy  
Klewerton Bortoli  
Letícia Ferreira Haines  
Ligia Cristina Brito  
Lucas Lueders Espirito Santo  
Maria Cecília Castiñeira  
Rafael Vaz  
Rafael Warmling  
Thais Costa de Carvalho  
Thiago Martins  
Thiago Umberto Pereira  
Yve Sarkis

#### Orientação de bolsistas de permanência

Heloisa Cardoso da Rosa  
Isabel Brustolin  
Marcel Angelo Timón Frias  
Osmar Nenevê

### II – Produção Intelectual

#### Produção audiovisual

**Super Plunf** [gravação de vídeo]. Direção de Camila Kauling Rumpf e Henrique Luiz Pereira Oliveira. Concepção e coordenação de roteiro de Henrique Luiz Pereira Oliveira. Produção de Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som (LAPIS/UFSC). Florianópolis: LAPIS/UFSC, 2014. 1 DVD (9’3’’): son., color.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. **O Convite**, roteiro para obra audiovisual. Certificado de Registro n. 531.704, livro 1010, folha 296. Fundação Biblioteca

Nacional, Ministério da Cultura, Escritório de Direitos Autorais. Lavrado em 30 de junho de 2011.

OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira. **Super Plunf**. Certificado de Produto Brasileiro – Mercosul n. 14021283. Agência Nacional do Cinema (Ancine), 14 de maio de 2014.

### Produção de site

Site <[www.superplunf.com.br](http://www.superplunf.com.br)>. OLIVEIRA, Henrique Luiz Pereira (Coord.); NUNES, Alina; CORDEIRO, Alexandre; MOSCIBROCKI, Cassiano Zanon; COSTA, Glaucia Dias da; HAINES, Letícia Ferreira; BRITO, Ligia; SANTO, Lucas Lueders Espirito; WARMLING, Rafael; BRITTO, Renata Apgaua; MARTINS, Thiago.

## IV – Coordenação de Projetos

Coordenação do projeto **Criação de audiovisuais educativos utilizando técnicas de animação**, realizado entre 15 de fevereiro a 15 de dezembro de 2010, conforme Protocolo n. 2009.3777, do SIRAEEx da UFSC. Projeto apoiado pelo Programa de Bolsa de Extensão da UFSC 2010.

Coordenação do projeto **Criação de audiovisuais educativos utilizando técnicas de animação (renovação)**, realizado entre 15 de fevereiro de 2011 a 31 de março de 2012, conforme Protocolo n. 2011.0590, do SIRAEEx da UFSC. Projeto apoiado pelo Programa de Bolsa de Extensão da UFSC 2011.

Coordenação do projeto **História animada: concepção de roteiros, criação de animações educativas e interação com escolas**, conforme Protocolo n. 2012.0448. Projeto apoiado pelo Programa de Bolsa de Extensão da UFSC 2012.

Coordenação do projeto **Audiovisuais e ensino da História: aperfeiçoamento e difusão de experiências**, conforme Protocolo n. 2014.0858. Projeto apoiado pelo Programa Probolsas da UFSC 2014.

Coordenação do projeto **Narrativas audiovisuais e conhecimento histórico**, conforme Protocolo n. 2016.1841, com vigência de 15 de abril de 2016 a 15 de março de 2018.

Coordenação do **Laboratório de Pesquisa em Imagem e Som** – Departamento de História/CFH/UFSC.

## VII – Organização ou Participação em Eventos

Organização e coordenação do estande **Super Plunf: conversando sobre alimentação na escola**, montado na 14ª SEPEX/2015, realizada entre os dias 11 a 14 de novembro de 2015 no *campus* da UFSC em Florianópolis.

Organização e coordenação do estande **Práticas alimentares e temporalidade na animação educativa Super Plunf**, montado na 15ª SEPEX/2016, realizada entre os dias 20 a 22 de outubro de 2016 no *campus* da UFSC em Florianópolis.

## **VIII – Apresentação de Palestras ou Cursos em Eventos Acadêmicos**

A produção do curta *Super Plunf*, palestra apresentada aos alunos do Curso de Aprendizagem Industrial em Desenhista de Animação na 2ª Semana de Animação do SENAI, Florianópolis, em 17 de outubro de 2014.

## **IX – Recebimento de Comendas e Premiações**

Vencedor do **6º Prêmio Funcine de Produção Audiovisual Armando Carreirão**, edição de 2011, na Categoria n. 02, com o projeto “O Convite”. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Fundo Municipal de Cinema.

Prêmio de **Melhor Stop Motion Brasileiro**, no IV Festival Internacional Brasil Stop Motion, realizado de 25 a 29 de novembro de 2014, no Recife.

Prêmio de **Melhor Curta Infantojuvenil Brasileiro pelo Júri Popular da Mosca 9** – 9ª Mostra Audiovisual de Cambuquira-MG, realizada de 8 a 12 de outubro de 2014, em Cambuquira, Minas Gerais.



## **9 Participação no Mestrado Profissional em Ensino de História**

A maior parte do meu percurso como professor da Universidade Federal de Santa Catarina foi dedicada ao ensino na graduação. Tão logo terminei o doutorado, fui convidado para ingressar na Pós-Graduação em História – um curso que ascendia nacionalmente recebendo sempre boas notas nas avaliações do MEC, graças ao empenho e à produção dos professores e dos estudantes que o compunham. Apesar de entender que meu doutoramento me dava condições para tal ingresso e que minha presença na pós-graduação poderia contribuir para o fortalecimento do Programa, bem como para minha experiência acadêmica, optei por me manter vinculado apenas à graduação e a ela dedicar meu trabalho de docência. Essa escolha foi menos simples do que pode parecer: por um lado, havia uma pressão para a minha entrada na pós-graduação, visto que existia uma demanda de orientação em minha área de formação (artes, cinema e vídeo); por outro lado, o período em que retornei do doutorado foi também um momento de poucas contratações e precarização do ensino superior. As universidades públicas sofriam com cortes de recursos e havia uma defasagem de professores, já que os concursos eram escassos. Este era o cenário do Curso de História da UFSC: os docentes com as maiores titulações precisavam se dedicar à pós-graduação para garantir a qualidade do Curso e, por conta disso, a graduação sofria com a falta de professores e a contratação de precários (substitutos). Diante desse quadro e da minha vontade de trabalhar com produção de audiovisuais educativos, trazendo novas perspectivas às atividades desenvolvidas no LAPIS com os conhecimentos que adquiri no doutorado, optei por concentrar minha atuação na graduação.

Como procurei mostrar neste Memorial, busquei sempre um sentido prático em minhas atividades, fossem elas aulas, pesquisas ou extensão. Essa trajetória acabou por me aproximar das questões relacionadas à formação de professores e à história ensinada. Tanto os vídeos dos quais coordenei a produção quanto os vídeos que orientei tinham por objetivo a sua utilização em atividades de ensino e aprendizagem. Os cursos e as oficinas de extensão que visaram à formação de professores estavam voltados seja para a produção de materiais didáticos, seja para o desenvolvimento de metodologias para o ensino da História. Do mesmo modo as propostas de Prática como Componente Curricular (PCC) para as disciplinas que lecionei no Curso de Graduação em História foram pensadas na perspectiva de metodologias para trabalhar com imagens no ensino

da História. Desse modo, as atividades a que me dediquei acabavam por unir questões de ordem acadêmica e prática, envolvendo formação de professores de História do ensino básico ou de alunos da graduação.

Nas considerações finais deste Memorial, gostaria de mencionar minha participação no Mestrado Profissional em Ensino de História. Em 2014, incentivado pelas professoras Andrea Delgado e Mônica Martins da Silva, ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), um programa de formação continuada para professores de História da educação básica. O Programa estava sendo implantado e a sua proposta configurava uma nova perspectiva de pós-graduação, na medida em que envolvia pesquisas teóricas e práticas. Outra característica do ProfHistória é que, diferentemente do mestrado acadêmico, ele parte da experiência dos professores e propõe uma reflexão sobre essa experiência. Assim, o trabalho final do Curso tem um caráter teórico e propositivo, pois implica uma intervenção qualitativa na prática docente, sendo um dos objetivos do Programa justamente a elaboração de material didático inovador.

O ProfHistória estava em consonância com o trabalho que eu vinha desenvolvendo na graduação; portanto, participar do Programa significou para mim a oportunidade de atuar na pós-graduação, valorizando as atividades que realizava com produção de materiais educativos e desenvolvimento de metodologias para o ensino da História. Tive inclusive a oportunidade de reencontrar antigos alunos da graduação em História que não puderam ingressar no Programa de Mestrado Acadêmico e que encontraram no ProfHistória a possibilidade de refletir sobre a sua própria prática, além de dedicar um tempo para sistematizar e aperfeiçoar propostas de trabalho que, de algum modo, já vinham realizando nas escolas.

Eu me vinculei à Linha de Pesquisa Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão, que reflete sobre a construção de narrativas históricas utilizando diversos tipos de suportes, como livros, filmes, programas televisivos, sítios da internet, mapas, fotografias etc. Nessa linha de pesquisa orientei duas dissertações que foram levadas à defesa no corrente ano. Desde 2014, venho lecionando a disciplina Narrativa, Imagem e a Construção do Fato Histórico. Na elaboração do Plano de Ensino tenho buscado fazer uma ponte entre a formação teórica e a criação de propostas de intervenções na prática docente. A leitura dos textos e as reflexões realizadas no decorrer do semestre são articuladas visando à experimentação de uma metodologia de pesquisa que utiliza como fontes as imagens da cultura visual contemporânea:

publicidade impressa e audiovisual, filmes, quadrinhos etc. A proposta consiste na criação de uma narrativa visual com séries de imagens organizadas cronologicamente, tendo como ponto de partida a escolha de um suporte e um tema. A identificação de um momento de mudança significativa no tratamento visual e na abordagem da temática das imagens serve de indício para que se estabeleça um recorte temporal na pesquisa e favorece uma gradual delimitação do tema. Constatei que cada um dos mestrandos no decorrer das etapas da atividade, mesmo partindo de temas bastante genéricos, passa a construir um problema de pesquisa relacionado ao tema e às fontes escolhidas.<sup>102</sup>

Cabe aqui mencionar a importância do Mestrado Profissional em Ensino de História, o qual oportuniza que os professores da educação básica, que vivenciam um cotidiano profissional bastante sobrecarregado, possam ter acesso a uma formação de qualidade em uma universidade pública. O ProfHistória é um programa de pós-graduação construído a partir da valorização do trabalho docente, já que tem a sala de aula como ponto de partida e almeja que os resultados das pesquisas sejam voltados também para a sala de aula, estabelecendo uma elogiável conexão entre a produção acadêmica e a educação básica.

---

<sup>102</sup> A atividade é desenvolvida em sete etapas, que descrevemos a seguir. Etapa 1 – Escolha de um tipo de documento visual que pode ser fotografia, imagem publicitária, história em quadrinhos, filmes de ficção, filmes de animação etc., e de um tema para ser investigado. O tema é o que confere unidade à série de imagens. Etapa 2 – Com base na documentação visual escolhida e tendo por eixo um tema, é organizada uma série de imagens segundo uma ordem cronológica. Constituída a série, procede-se a uma observação das transformações ocorridas na forma das imagens e na abordagem do tema investigado. Etapa 3 – Dentre as transformações observadas na série é escolhido um momento de ruptura e são comparadas as imagens do período anterior e posterior à ruptura, descrevendo as mudanças na forma das imagens e na abordagem do tema. Etapa 4 – Em seguida é realizada uma pesquisa sobre as imagens consideradas mais relevantes do período anterior e do período posterior à ruptura, buscando informações sobre a intencionalidade na produção (depoimentos dos criadores, quando possível); a circulação das imagens (meios, espaços, público-alvo); e a recepção (manifestações dos receptores e da crítica especializada). Denomino esta etapa de *investigação do contexto imediato*. Etapa 5 – Este é o momento de estabelecer correlações entre a ruptura observada nas imagens e as transformações ocorridas no período histórico, fundamentando a argumentação através de pesquisa bibliográfica. A pesquisa do *contexto imediato* tem o objetivo de lastrear as hipóteses sobre as correlações com base em outros documentos do período investigado. Etapa 6 – A apresentação do resultado deve necessariamente começar evidenciando a ruptura nos documentos visuais pesquisados e descrevendo as mudanças que foram observadas. Em seguida são apresentadas as informações sobre a produção, a circulação e a recepção dos documentos visuais utilizados. A etapa final é a correlação entre a ruptura observada nas imagens e as transformações do período histórico. Os grupos são incentivados a pensar *desdobramentos* da ruptura, de modo a refletir sobre suas implicações na atualidade. Etapa 7 – Na elaboração do relatório final, o objetivo não é a descrição dos resultados da pesquisa, mas uma reflexão sobre procedimentos adotados no tratamento das imagens enquanto fonte de pesquisa histórica.

## Principais produções decorrentes

### I – Atividades de Ensino e Orientação

#### Disciplinas lecionadas

Narrativa, Imagem e a Construção do Fato Histórico, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFSC, primeiro semestre de 2015.

Narrativa, Imagem e a Construção do Fato Histórico, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/UFSC, primeiro semestre de 2017.

#### Orientações concluídas

Michele Valentim Morais. **Quais histórias contam essas canções?** A utilização de canções no ensino de História. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Orientador: Henrique Luiz Pereira Oliveira.

Fabio Aquino de Almeida. **Para ler a Mônica:** reflexões sobre quadrinhos, indústria cultural e ensino de História. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Orientador: Henrique Luiz Pereira Oliveira.

### VI – Participação em Bancas

#### Banca de Mestrado

Participação em Banca Examinadora de Ricardo Pinho. **O tempo do Engenho:** a modernização recente de Florianópolis vista a partir da trajetória do Grupo Engenho. História e fontes para o ensino da História. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Participação em Banca Examinadora de Elton Frias Zanoni. **Gamificação, aprendizagem e ensino da História:** construção de estratégias didáticas com ferramentas online. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

Participação em Banca Examinadora de Cleyton Machado. **Práticas teatrais no ensino de História:** contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Participação em Banca Examinadora de Mateus Pinho Bernardes. **À luta camaradas! A Greve Geral de 1917** – São Paulo: ensino de História e análises de conjuntura através de um jogo de tabuleiro moderno. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

### **Banca de Qualificação de Mestrado**

Participação em Banca Examinadora de André Felipe Meyer. **O Sul do Brasil como uma Tekoá:** Agência Guarani e Relações Territoriais no ensino da História. 2015. Qualificação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Participação em Banca Examinadora de Juliana Hachmann. **Por uma cultura democrática:** uma proposta para o ensino da História com documentos da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). 2015. Qualificação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Participação em Banca Examinadora de Mateus Pinho Bernardes. **Análise de conjuntura no ensino básico:** uma proposta metodológica a partir de um jogo de tabuleiro sobre a Greve Geral de 1917. 2015. Qualificação. (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Participação em Banca Examinadora de Cleyton Machado. **Ensino de História e Narrativa Teatral.** 2015. Qualificação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Participação em Banca Examinadora de Juliana Alves de Almeida. **RPG Medieval Ibérico:** a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental. 2016. Qualificação (Mestrado profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

### **Seminário de Discussão dos Projetos de Pesquisa**

Leitor do projeto de Samuel Pereira Marcolin. **Escritas de si:** memória e narrativas históricas de estudantes da EJA Florianópolis. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Leitor do projeto de Michele Valentim Moraes. **Música e História:** uma proposta de estudo em sala de aula. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Leitor do projeto de Cleyton Machado. **Ensino de História e Narrativa Teatral.** 2015. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Leitor do projeto de Dismael Sagaz. **História em sintonia**: rádio e ensino da História no CEM Morar Bem (São José – SC). 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

Leitor do projeto de Luciana dos Santos Menezes. **Cidadania e participação por meio das hortas escolares**: a alimentação como temática para o ensino de História na EJA de São José/SC. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

Leitor do projeto de Bárbara Zacher Vitória. **Sobre Memes e Mimimi**: uma pesquisa-ação sobre letramento midiático e ensino de História no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.