

ouvirouver

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes

Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1809-290x (impresso) / ISSN 1983-1005 (online)

ouvirouver	Uberlândia	v. 12	n. 2	p. 243 - 520	ago./dez. 2016
------------	------------	-------	------	--------------	----------------

Universidade Federal de Uberlândia
Reitor: Elmiro Santos Resende Vice-reitor: Eduardo Nunes Guimarães

Direção Edufu: Belchiolina Beatriz Fonseca

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco A – Sala 01 – Campus Santa Mônica
38408.100 – Uberlândia-MG
www.edufu.ufu.br | e-mail: livraria@ufu.br
ouvirouer ISSN 1809-290x
ouvirouer (online) ISSN 1983-1005

Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Programa de Pós-Graduação em Música
Mestrado Profissional em Artes
Instituto de Artes | Universidade Federal de Uberlândia

Diretor
Cesar Adriano Traldi

Coordenadores dos Programas
Pós-Graduação em Artes / Luciana Mourão Arslan
Pós-Graduação em Artes Cênicas / Luiz Humberto Martins Arantes
Pós-Graduação em Música / Daniel Luís Barreiro
Mestrado Profissional em Artes / Mara Lúcia Leal

Comissão Editorial
Beatriz Basile da Silva Rauscher (Editora Responsável)
Daniel Luis Barreiro
Juliana Soares Bom-Tempo
Narciso Laranjeira Telles da Silva

Conselho Editorial (UFU)
Fernando Manoel Aleixo
Heliana Ometto Nardin
Líliã Neves Gonçalves
Marta do Perpétuo Socorro Calixto Marques
Renato Palumbo Doria

Conselho Editorial Externo
Elisa de Souza Martinez (UNB)
Margarete Arroyo (UNESP)
Paulo Ricardo Merisio (UNIRIO)

Projeto Gráfico
Paulo Roberto de Lima Bueno (UFU)

Diagramação
Eduardo Warpechowski, Luciano de Jesus Franqueiro | Gráfica UFU
Geane Aparecida Durante Amaral | Estagiária

Conselho Consultivo / Científico
Adriana Giarola Kayama (UNICAMP)
André Luiz Antunes Netto Carreira (UDESC)
Amílcar Zani Netto (ECA/USP)
Arão Paranaçu de Santana (UFMA)
Ana Maria Pacheco Carneiro (UFU)
Cesar Marino Villavicencio Grossmann (UNESP)
Christine Greiner (PUC/SP)
Edson Sekeff Zampronha (Universidad de Valladolid)
Fernando Antônio Mencarelli (UFMG)
Fernando de Oliveira Rocha (UFMG)
Ileana Diéguez (UAM/México)
João Cândido Lima Dovicchi (UFSC)
Jorge das Graças Veloso (UNB)
Josette Feral (Université Du Quebec a Montreal)
Juan Villegas (University of California)
Márcia Strazzacappa (UNICAMP)
Mária Guiomar de Carvalho Ribas (UFPB)
Mário Fernando Bolognesi (UNESP)
Marta Isaacson Souza e Silva (UFRGS)
Maura Penna (UFPB)
Patrícia Garcia Leal (UFRN)
Sandra Rey (UFRGS)
Sônia Tereza da Silva Ribeiro (UFU)
Teresa Cascudo (Universidade de la Rioja)
Wladilene de Sousa Lima (UFPA)

Imagem da Capa e Miolo
Concepção gráfica Marco Pasqualini de Andrade a partir de obra de
Nikoleta Kerinska & Rafael Carlucci , título: LIA (logos Image
automaton),
<http://lia.en.kerinska.net/>
<http://lia.kerinska.net/>

ouvirouer@gmail.com

Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco 1V 38408-100 – Uberlândia-MG

Todos os trabalhos são de responsabilidade dos autores, inclusive revisão de português, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista OuvirOUver ou à Edufu. Proibida reprodução total ou parcial dos trabalhos sem a prévia autorização do editor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

OuvirOUver : revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UFU. v. 12, n.2 (2016). Uberlândia : Universidade Federal de Uberlândia, Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes, 2005–v.
Semestral, 2010– Anual de 2005 a 2009.
ISSN 1809-290X e (online) ISSN 1983-1005

1. Artes – Periódicos. 2. Música – Periódicos. 3. Teatro – Periódicos. 4. Artes Visuais– Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes.

CDU: 7(05)



Sumário

DOSSIÊ : Interfaces das artes

Editorial 250

PARTE I - Interface ensino-aprendizagem das artes
Educação somática e construtivismo: revendo a pedagogia da dança 256

Neila Cristina Baldi (UFBA)

Saberes docentes da dança 270

Silvia Camara Soter da Silveira (UFRJ)

Monique Andries Nogueira (UFRJ)

Sobre nomes e coisas: Arnaldo Antunes em sala de aula 282

Júlia Caroline de Matos

Érica Dias Gomes

Daiane Solange Stoeberl da Cunha (UNICENTRO)

Escolas de Teatro: dialéticas sobre a formação do ator 300

Gilberto dos Santos Martins (Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA)

O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros 310

André Campos Machado (UFU)

PARTE II - Interfaces arte, cultura e sociedade

Práticas musicais como elemento de cultura, civilização e progresso na cidade de Uberlândia-MG (1888-1957) 326

Daniela Cunha

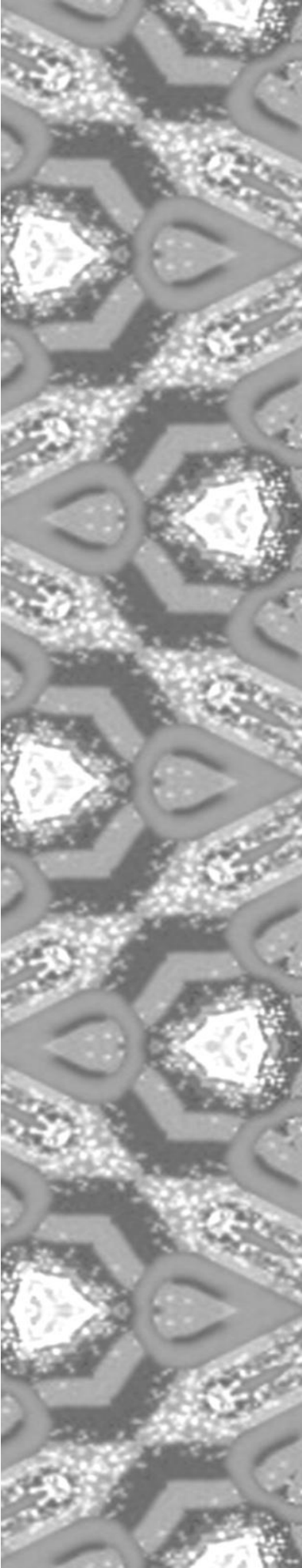
Líliá Gonçalves (UFU)

Theatro Municipal de São Paulo: a história a partir da normativa da Câmara Municipal 340

Rafael de Abreu Ribeiro (UnB)

Proposições para a função social da arte em Mário Pedrosa 354

Talitha Bueno Motter (UFRJ)



O Sul corpóreo: trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético 366

Rocio Del Carmen Tisnado Vargas (UFRN)

Le corps à corps avec la matière comme espace de création littéraire et anthropologique aux origines et dans la construction du « Recours de la méthode » d'Alejo Carpentier 378

Edwige Callios (Université de Nantes)

PARTE III – Interfaces entre as Artes

Gradação visual na música micropolifônica de György Ligeti 390

Claudio Horacio Vitale (USP)

Uma aproximação entre a história da música e da pintura através de Arthur Danto 406

Juliane Cristina Larsen (USP)

Simone Daniele Schepp (UNIOESTE)

Paisagem e ficção nos deslocamentos poéticos de Robert Smithson 418

Tatiana da Costa Martins (UFRJ)

Inscrição do gesto: a caligrafia enquanto performance através de Paulo Lachenmayer 432

Manuela B. Taboada (Queensland University of Technology)

Adriana V. Sampaio (UFBA)

Cyberformance, Second Life e “Synthetic Performances” 448

Sarah Marques Duarte (Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires)

AUTORIA

LIA: Transposições poéticas entre texto e imagem 462

Nikoletra Kerinska (UFU)

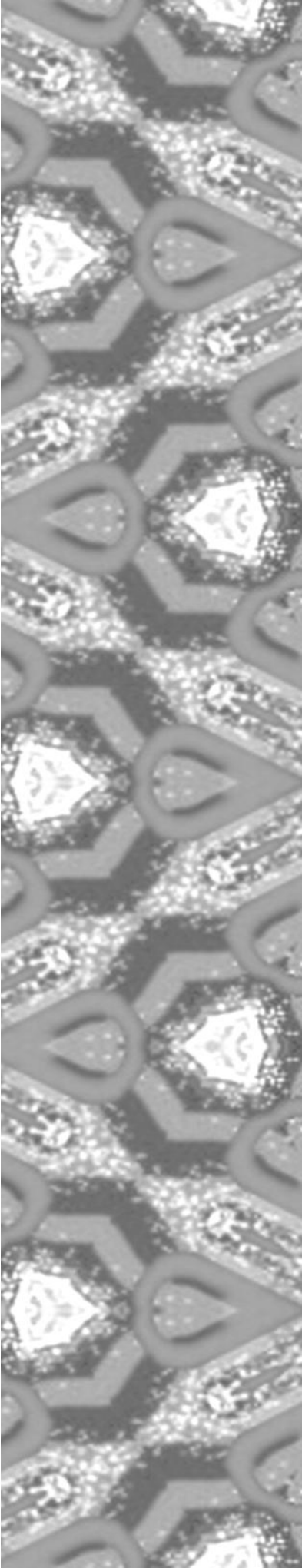
ARTIGOS

Políticas de internacionalização das vanguardas argentinas: novos modelos institucionais na década de 1960 478

Luiza Mader Paladino (USP)

Formas de Legitimação em Música 494

Luiz Castelões (UFRJ)



La catégorisation de la musique « noire » présente dans le langage courant de l'esthétique musicale afro-américaine 506
Leonardo Henrique da Cruz (Université Paris 8)

NORMAS PARA SUBMISSÕES 518



Dossiê | INTERFACES DAS ARTES

Editorial

Dossiê : Interfaces das artes

A Revista ouvirOUver a partir deste número, já se encontra regimentalmente vinculada aos quatro programas de pós-graduação do Instituto de Artes: Programa de Pós-Graduação em Artes; Programa de Pós-Graduação em Música; Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e Mestrado Profissional em Artes. Apresenta neste número, artigos recebidos em chamadas abertas de temática livre nas áreas de dança, música, teatro, artes visuais e reunidos sob o tema da Arte e suas interfaces. Tomamos então, a ideia do diálogo entre as áreas das artes e suas interconexões para a organização desse Dossiê, dividido em três blocos temáticos. Na primeira parte, abrimos com cinco artigos cujo foco é a “Interface ensino-aprendizagem das artes”. Tratam-se de artigos que abordam a dança, o teatro, as artes visuais e a música em propostas pedagógicas, experimentações de processos de ensino e reflexões sobre teorias e epistemologias do ensino/aprendizagem nas artes.

A aplicação da educação somática e do construtivismo pós-piagetiano no ensino da dança é o tema do artigo professora e artista da dança, Neila Baldi. A autora centraliza sua reflexão no apontamento de questões epistemológicas que a educação somática e que o construtivismo têm em comum, para pensar em uma pedagogia da dança alternativa. Com estas bases teóricas, defende a possibilidade de trabalhar metodologias de ensino que permitam a aprendizagem tanto de repertórios de dança quanto nos demais conteúdos. O ensino da dança na escola sob a perspectiva do tema saberes docentes é o foco do artigo de Silvia Camara Soter da Silveira e Monique Andries Nogueira. Segundo as autoras a categoria saber docente tem importante papel na trajetória dos docentes de dança e tornou-se central no campo da formação de professores, mesclando saberes constituídos tanto no ensino formal como no não formal.

Ainda com foco no ensino/aprendizagem, o artigo das educadoras Júlia Caroline de Matos, Érica Dias Gomes e Daiane Solange Stoeberl da Cunha, investiga a compreensão de alunos de um curso de formação de docentes, sobre as obras audiovisuais “Nome” e “Carnaval” de Arnaldo Antunes. O questionamento que o artigo traz é como desenvolver um trabalho de sensibilização, investigação e criação em sala de aula que envolva fruição, reflexão e produção como forma de apropriação dos conteúdos.

O Ensino-aprendizado do ator está presente na discussão proposta por Gilberto dos Santos Martins. Enfocando na dialética da formação do ator, Martins observa os procedimentos adotados na escola de teatro, no período de aprendizado de técnicas e conhecimentos que servirão como base para a vida profissional de um aprendiz da arte de interpretar/representar.

André Campos Machado aborda a prática do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais nos Conservatórios Estaduais de Música Mineiros. Com base na bibliografia consultada, aponta as vantagens e desvantagens desta modalidade de ensino e levanta questionamentos sobre a obrigatoriedade e a quantidade excessiva de semestres desta metodologia imposta pela Secretaria de Estado da Educação através da Resolução 718/2005 e Orientação Conjunta SB-SG 01/2008.

Na segunda parte, contemplamos o tema “Interfaces arte, cultura e sociedade”, que em cinco artigos, apresenta estudos e reflexões das relações entre o fenômeno artístico e a dinâmica sociocultural. Nessa seção as “Interfaces arte, cultura e sociedade” se apresentam em abordagens da música, das artes visuais, do teatro e da criação literária.

Com base na consulta a artigos de jornais que circularam em Uberlândia no período de 1888 a 1957, Daniela Cunha e Lília Gonçalves apresentam uma discussão sobre a música como elemento de cultura, de civilização e de progresso na cidade nesse período. São abordadas práticas como o aprendizado de música, de tocar um instrumento (especialmente, o piano) e a de ouvir música em locais como praças, salões, cinemas e rádios. As autoras discutem as relações que as pessoas criaram com a música por meio da prática de frequentar concertos, da aprendizagem do “comportamento adequado” para audições e da própria apreciação musical, consideradas como importantes para uma “elevação cultural”. A ideia de civilização que fundamenta o trabalho é embasada no estudo de Elias e a de distinção social baseia-se na perspectiva de Bourdieu.

Como etapa de uma investigação sobre a relação entre Estado e música, Rafael de Abreu Ribeiro analisa a normativa paulistana referente ao Theatro Municipal de São Paulo produzida durante a Primeira República. A pesquisa realizada revela a importância atribuída ao prédio do Theatro Municipal de São Paulo considerando o “valor monetário despendido em sua construção, manutenção, reforma e medidas de embelezamento do entorno, como a criação de parques, iluminação elétrica, estacionamento e asfaltamento das ruas”. O trabalho ressalta a importância da consulta a legislações como fonte essencial para a Musicologia e afirma, por meio da análise econômica, “que havia uma proximidade entre o Estado e a área da música como atividade comercial, sendo o Theatro Municipal um dos vetores dessa relação”. Seu artigo descreve “a extração de dados junto à Câmara Municipal de São Paulo, relata os problemas encontrados nas fontes documentais e disponibiliza uma análise quantitativa e qualitativa”.

No campo das artes visuais, o debate sobre a função social da arte está presente no artigo de Talitha Bueno Motter. A autora trabalha a partir de três perspectivas para uma função social da arte, desenvolvidas em momentos distintos da carreira de Mário Pedrosa, situados nas décadas de 1930, 1950 e 1960. A partir da análise de três textos, “As tendências sociais da arte e Käthe Kollwitz” (1933); “Arte e revolução” (1952) e “Crise do condicionamento artístico” (1966), verifica a importância da arte como fator descondicionante dos padrões da sociedade e a necessidade da retomada do vínculo da arte com as demais atividades sociais.

“O trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético” é o tema do artigo da atriz, bailarina e investigadora teatral Rocio Del Carmen Tisnado Vargas. Sua perspectiva é a metáfora do sul corpóreo, conceito o qual busca pensar a teoria do sociólogo Boaventura de Sousa Santos com as chamadas Epistemologias do Sul, como ponto de convergência com o fazer teatral, transferindo a metáfora do “sul” ao corpo do ator inserido na prática teatral. A autora apresenta o paradigma de significações que traz consigo a metáfora, as afecções dos desdobramentos na dimensão social contemporânea e a produção de conhecimento desde a ótica de um pensamento “latino-americano”.

Os desafios literários e antropológicos do ato estético materialmente e culturalmente motivado, parece estar contido e revelado na presença física das coisas. Essa afirmação está presente no artigo de Edwige Callios. O trabalho consiste numa análise da criação literária (e antropológica) de Alejo Carpentier. Nossa autora parte da ideia de que há uma relação nova, na contemporaneidade, com os objetos na arte, o que modificou, também, a relação autor-leitor/objeto material-objeto de arte. É isso o que a autora observa em sua análise das técnicas de criação nas obras do artista-escritor Alejo Carpentier. Ela analisa a obra "Recurso do Método" (1974), que, segundo o próprio Carpentier, é um "Discurso do Método" às avessas: Carpentier intervém na dicotomia alma/corpo cartesiana e faz da matéria um método de conhecimento e "uma via de acesso ontológico não somente constitutivo e explicativo dos espaços antropológicos da ficção [...] mas igualmente prefigurativo e anunciativo de um espaço antropológico utópico".

As interfaces, nesse número, apresentam-se também no encontro entre as áreas das artes, colocando ênfase nas abordagens que rompem a clausura da lógica própria a cada arte específica, permutando os vários regimes de sensorialidade (Rancière). Assim, apresentam-se em pares: Música e Artes Visuais; Paisagem e Ficção; Performance e Design; Performance mediada pelo computador; e, por fim, Imagem, Texto e Inteligência Artificial. O artigo de Claudio Horacio Vitale aborda aspectos da música micropolifônica de György Ligeti e estabelece correspondências entre a gradação visual e a gradação sonora a partir das reflexões desenvolvidas por Wicius Wong na área do desenho gráfico. O tipo de análise realizada traz à tona as semelhanças entre imagens e sons, algo comentado por Ligeti em seus escritos e entrevistas. Conforme aponta Vitale, "a ilusão, própria da gradação, é um dos efeitos causados tanto pelas obras de arte de artistas como Escher ou Klee, quanto pelas obras do próprio compositor". O autor conclui que "ao representarmos visualmente processos musicais observamos comportamentos semelhantes; podemos "ouvir" as transformações progressivas de um desenho, como "ver" a construção gradual de uma música".

Juliane Cristina Larsen e Simone Daniele Schepp discutem, com base no trabalho de Arthur Danto, a origem da ideia de "fim da arte" no panorama das artes visuais nos anos 60 do século passado e seu significado para a história da arte. Traçam um paralelo entre a história da música e a história da arte "com o objetivo de verificar se a ideia de 'fim da arte' se aplicaria também à música". Concluem que "alguns pontos de contato podem ser encontrados entre as duas narrativas, e que tanto as artes visuais quanto a música passaram por profundas transformações no limiar dos anos 1970, que implicaram na necessidade de novas premissas para sua análise ocasionando a ruptura com a narrativa tradicional" – o que, segundo as autoras, corresponde ao corte que Danto denominou como "fim da arte".

Os trabalhos e escritos do artista americano Robert Smithson é o tema do artigo de Tatiana da Costa Martins. Nossa autora expõe que em suas propostas, o artista articula noções de paisagem e ficção. Nesse quadro a fundamentação teórica inclui o campo da Arte, da História e da Filosofia. O objetivo se voltou para identificar, analisar a relação entre concepção de criação e efetiva influência da literatura na produção do artista, visando caracterizar o deslocamento e suas adesões às concepções contemporâneas da arte. A metodologia envolveu análise dos termos

paisagem e ficção. O resultado verificou a inclusão das expressões paisagem e ficção na poética do artista.

Adriana V. Sampaio e Manuela B. Taboada trazem a discussão sobre a utilização de bases conceituais dos Estudos de Performance numa aproximação metodológica de pesquisa em Design. O estudo conduz à confirmação da hipótese de que um objeto de Design pode ter múltiplas dimensões, estruturando-se como espaços de sentido—como símbolos oriundos de ação reflexiva—de acordo com cenários específicos. Isso significa redirecionar o pensar Design, criando realidades sociais que são encenadas. As autoras afirmam que essa ação performática, entretanto, não deve ser vista como ilusão ou engano, mas sim como uma abertura, um espaço, onde o real e o imaginário se encontram, um lugar de interseção oriundo do gesto, intermediado pelo Design cumprindo seu papel de mediador simbólico.

O campo da ciberformance, subgênero da performance, responde aos atravessamentos que sofre a arte contemporânea, sendo talvez o mais significativo entre eles o uso da tecnologia. Sarah Marques Duarte, parte de algumas problemáticas que surgem quando tratamos da performance no ciberespaço, através de exemplos de obras desenvolvidas no Second Life e reflete sobre as especificidades surgidas desse encontro.

Cruzando imagem, texto e tecnologia, Nikoleta Kerinska apresenta na Seção Autoria seu trabalho LIA (Logos Image autômaton). Trata-se de um projeto de web arte que investiga a colaboração entre o homem e a máquina em processos criativos. LIA é um artista-autômato, ou ainda um artista-artificial, apaixonado pela leitura e pela escrita, que cria imagens a partir da interação com o espectador. Este projeto artístico examina o autômato como um conceito de base na arte computacional, aborda a noção de criatividade definida a partir do funcionamento de uma máquina virtual e se propõe a analisar as possíveis relações entre texto e imagem no contexto digital.

Complementamos ainda este número com três artigos. De Luiza Mader Paladino trazemos a reflexão sobre a relação entre o desenvolvimento das vanguardas artísticas argentinas, ao longo da década de 1960, e a urgência de um novo modelo institucional. O Instituto Di Tella, de Buenos Aires, entidade que protagonizou esse circuito modernizador, se amparou em uma nova modalidade de mecenato cultural privado, ligado aos setores da burguesia industrial, e disposto a apoiar o surgimento de novas vanguardas.

O artigo de Luiz Castelões tem o objetivo de “produzir uma lista descritiva preliminar, mais ou menos exaustiva, de formas de legitimação em música, de modo a organizar a bibliografia preexistente e orientar futuras fases de uma investigação mais ampla sobre o tema”. Os resultados alcançados até o momento buscam “conferir maior profundidade crítica às teorias e práticas da Análise Musical, forjando as bases para uma meta-análise musical”.

Com base em proposições de autores tais como Philip Tagg, Denis-Constant Martin e Paul Gilroy, Leonardo Henrique da Cruz discute a música conhecida com o pseudônimo de « Black Music ». Busca, assim, pesquisar “o desenvolvimento da música afro-americana, cujo conteúdo alimenta diversas pesquisas e discussões teóricas”.

Esperamos com mais este número, fortalecer a revista ouvirOUver como um espaço que tem como missão registrar, disseminar e divulgar a produção de conhecimento artístico-científica por meio de publicação de trabalhos da comunidade acadêmica e artística. Agradecemos aos autores, pareceristas e a todos os que colaboraram com a presente edição e convidamos os leitores à reflexão sobre as artes e suas interconexões.

Beatriz Rauscher (Editora Responsável)
Daniel Luís Barreiro



Parte I | INTERFACE ENSINO-APRENDIZAGEM

Educação somática e construtivismo: revendo a pedagogia da dança

NEILA CRISTINA BALDI

■ 256

Neila Cristina Baldi é artista da dança e professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, nos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(ins)critas do/no Corpo, pertencente ao Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR - CNPq/ UESB) e do Grupo de Artes Integradas, Performativas e de Pesquisa (Olaria-CNPq/UESB). Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, com orientação de Ciane Fernandes.

■ RESUMO

O presente texto discute a aplicação da educação somática e do construtivismo pós-piagetiano no ensino da dança. Neste sentido, o artigo propõe uma revisão da pedagogia da dança, que vem secularmente arraigada, sobretudo, na tendência tradicional de ensino. A ideia central é apontar as questões epistemológicas que a educação somática e que o construtivismo têm em comum, para, deste modo, pensar em uma pedagogia da dança alternativa à vigente. Com estas bases teóricas, é possível trabalhar metodologias de ensino diferenciadas, que permitam a aprendizagem tanto de repertórios de dança quanto nos demais conteúdos.

■ PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia da dança, educação somática, construtivismo.

■ ABSTRACT

This paper discusses the application of somatic education and post-Piagetian constructivism in dance education. In this sense, the article proposes a review dance pedagogy, which is secularly rooted mainly in traditional tendency of teaching. The central idea is to point out the epistemological questions that somatic education and constructivism have in common, to thus think an alternative to the current dance pedagogy. With these theoretical bases, it's possible to work different teaching methodologies that allow learning dance repertoires as another content.

■ KEYWORDS

Dance pedagogy, somatic education, constructivism.

257 ■

1. Introdução

O problema de como o sujeito chega ao conhecimento tem sido discutido por diversos(as) teóricos(as), a partir de três concepções: “a ideia do ser humano facilmente modável e dirigível a partir do exterior; a consideração do processo de construção do conhecimento como um fenômeno fundamentalmente individual; a análise dos processos de interação” (FABREGAT; REIG, 1998, p. 72).

Estas concepções interferem nos modos de ensino e aprendizagem. Na dança, não é diferente. Tanto em espaços formais quanto não formais, o ensino tem se pautado, principalmente, a partir da pedagogia tradicional, em que o ser humano é modável pelo professor. Quando se sai desta linhagem pedagógica, vai-se, geralmente, para outro extremo, de que o conhecimento é individual e de que brota de cada um (pedagogia nova).

Rever a pedagogia da dança, a partir da educação somática e do construtivismo pós-piagetino é a proposta deste artigo. Para tanto, inicialmente, apresento a definição de pedagogia com a qual estou trabalhando e algumas tendências pedagógicas pelas quais a dança tem se apoiado. Posteriormente, conceituo a educação somática e o construtivismo. Em seguida, aponto as intersecções entre a educação somática e o construtivismo e apresento como podem ser pensadas na pedagogia da dança.

2. Pedagogia(s) da(s) dança(s)

Pedagogia tem a ver com ensino, certo? Portanto, o “trabalho pedagógico

seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogia estaria associado exclusivamente a ensino". (LIBÂNEO, 2001, p. 5-6). Este é o pensamento do senso comum. No entanto, como nos lembra o teórico, a pedagogia "é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa". (LIBÂNEO, 2001, p. 6). O que significa dizer que a pedagogia diz respeito tanto à reflexão sobre o fenômeno educativo, quanto às práticas educativas, inseridas em um contexto social. Neste sentido, não existe Pedagogia, mas pedagogias.

A partir deste conceito e entendendo que, ao longo da história da humanidade, as práticas educativas mudaram, tento compreender quais têm sido as pedagogias da dança. Assim como no ensino da Arte, vemos na dança a predominância de duas tendências pedagógicas: a tradicional e a escola nova. De um lado, temos o(a) professor(a) como fonte do saber. Do outro, o(a) aluno(a).

Na pedagogia tradicional, o(a) professor(a) detém o conhecimento e o(a) aluno(a) é visto como uma tabula rasa, a chamada educação bancária (FREIRE, 1974). Na prática em dança, esta tendência pedagógica se apresenta a partir da utilização, sobretudo, de um método de ensino: a demonstração. O(A) professor(a) fica à frente do(a) aluno(a) e mostra os movimentos. Ao (À) estudante cabe apenas copiar. Seguindo esta concepção, o aprendizado é fragmentado, ou seja: a decomposição leva à síntese. "Os passos são treinados separadamente e juntados posteriormente para uma determinada finalidade" (ANDRADE, 2011, p. 18).

Ferraz e Fusari (2009) dizem que, do ponto de vista metodológico, os conteúdos são encaminhados utilizando a repetição. Exercita-se, treina-se. É por isso que há, neste tipo de ensino, o entendimento do corpo como máquina, que deve ser adestrado, aperfeiçoado (MARQUES, 2005). O(a) aluno(a) tem que superar os seus limites, buscar a perna mais alta, o gesto mais perfeito (como se existisse perfeição). Há ênfase no produto e não no processo e, portanto, faz sentido mostrar o produto (apresentações de final de semestre ou ano).

Do lado oposto a este pensamento está a Pedagogia Nova. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 47), "na Escola Nova, a ênfase é a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos". Desloca-se, desta forma, o processo de ensino e aprendizagem para a aprendizagem (MARQUES, 2005) e, portanto, do diretivismo para o não-diretívismo. O(A) aluno(a) é o sujeito da aprendizagem e ao (à) professor(a) cabe dar as condições.

Na prática em dança, isso se dá pelo método da exploração dos movimentos, a partir (ou não) de um tema proposto pelo(a) professor(a). A ênfase é muito maior na exploração de sentimentos, durante o movimento, do que de conteúdos de dança.

Se, na outra concepção, o produto era o mais importante; nesta, é o processo. Mas não o processo como um *continuum* – com o entendimento de um encaideamento – mas sim o vivenciar, o fazer. Na prática, muitas vezes, sobretudo na educação infantil, cai-se no chamado *laisse-faire*. "Dança livremente esta música", diz o(a) professor(a) à criança.

Além destas tendências apresentadas, existem outras. Há quem trabalhe dança a partir da pedagogia crítica (MARQUES, 2007, 2005); crítica e feminista (SHAPIRO, 1998) e feminista (STINSON, 1995), entre outras.

3. Educação somática

A educação somática é um campo de conhecimento que surgiu no início do século XX e compreende diversos métodos de trabalho corporal, a partir da percepção de que corpo e mente são indissociáveis. O campo foi cunhado pelo filósofo Thomas Hanna, nos anos 1970, mas as técnicas somáticas começaram a ser desenvolvidas cerca de cinco décadas antes.

De acordo com Eddy (2009), Hanna viu características comuns nos métodos de Gerda Alexander, Feldenkrais, Gindler, Laban, Mensendieck, Middendorf, Mézières, Rolf, Todd e Trager, todos criados na primeira metade do século passado, enxergando-os como integrantes do mesmo campo. Somático torna-se então “um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas”¹ (FORTIN, 2002, p. 128). (Tradução nossa)

Segundo Hanna (1977, s.n.), são características da educação somática: autorregulação, autocorreção, auto-melhoria e autoconsciência. A percepção de corporeidade, sem separação, é o princípio fundador e, a partir dela, vêm os demais. Deste modo, como os referenciais vêm do corpo, o(a) aluno(a) está atento(a) ao seu movimento – autoconsciência - e, portanto, ao como ele se dá, ou seja, ao processo.

Por meio da educação somática, o(a) aluno(a) experiencia o movimento, de forma singular, sendo responsável pela sua investigação. Assim, descobre como se move e como pode se mover – autorregulação - , “tornando-se investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia” (DOMENICI, 2010, p. 75). Isto é completamente diferente do livre mover-se, porque, neste caso, o(a) aluno(a) é investigador(a), está prestando atenção ao seu movimento, descobrindo novas possibilidades.

É a partir da autoconsciência que o(a) estudante pode auto-melhorar-se e auto-corriger-se. “Será esta apropriação que provocará as mudanças no universo em que as ações estão se dando e, por consequência, como uma onda, manifestar-se-á em todos os seus confins” (LIMA, 2010, p. 62).

Mas o que ocorre quando a somática é utilizada como pedagogia da dança? Uma das mudanças é na postura do(a) professor (a), que:

[...] dirige a atenção de seus alunos de maneira que eles aprendam a sentir e perceber o que o corpo faz quando realiza os exercícios. O aluno é levado a concentrar-se no movimento proposto, evitando um comportamento automático e ausente. Ele aprende o conteúdo do exercício através de sua própria experiência e não a partir de teorias ou manuais, nem copiando o modelo cinestésico do professor (BOL-SANELLO, 2005, p. 102).

Domenici (2010) afirma que, mesmo quando o(a) professor(a) propõe uma frase de movimento, esta é usada para estudo, como uma etapa e não como fim da aprendizagem. A repetição de um movimento é feita de forma consciente e investi-

¹ No original: An umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience (FORTIN, 2002, p. 128).

gativa: como iniciou, e se eu iniciar por outro caminho, qual é o caminho do movimento, a melhor tensão, etc., são algumas questões que podem permear a investigação. É por isso que Gillain (2008, p. 7) diz que:

Na educação somática, pelo desenvolvimento do senso cinestésico e da propriocepção, os alunos desenvolvem sua auto-imagem, eles se conhecem e se melhoram. Eles descobrem as suas próprias maneiras de fazer as coisas e também descobrem novas. Eles aprendem a aprender². (Tradução nossa)

4. Construtivismo pós-piagetiano

Os estudos de Piaget (1970, 1987, 2002) foram desenvolvidos entre a primeira e a segunda metade do século XX. Para ele:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe impoariam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. (PIAGET, 2002, p. 8).

Isto significa que seu pensamento a respeito do conhecimento deve ser entendido a partir de uma perspectiva individual, mas em interação. E que, apesar de desenvolvida no século passado, sua teoria ainda é atual e permitiu a existência de outras, como as que entendem a inteligência cinestésica, o conhecimento construído no movimento. Flavell (2002, p. 197) diz que “Piaget antecipou a ideia de que as crianças compreendem o mundo graças à sua própria ação”. A inteligência cinestésica mostra que todos e todas, adultos e crianças, podem construir conhecimento pela ação.

Diversos autores e autoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; RAMOZZI-CHIAROTINO, 1994; FURTH, 1974; GROSSI, 1993) percebem a Epistemologia Genética, de Jean Piaget, como uma teoria que busca compreender o conhecimento e apesar de parte dos seus estudos ter sido revista, nos trouxe caminhos para entendermos como o sujeito aprende e, deste modo, a intervirmos no processo de ensino-aprendizagem.

Piaget não desenvolveu uma pedagogia. Mas “[...] é inegável que seus resultados são da maior relevância para a educação, precisamente porque redefinem a noção de **aprendizagem**, noção que nenhum pedagogo pode evitar” (grifo da autora). (FERREIRO, 2001, p. 98). No entanto, a noção de que o conhecimento se constrói, tem implicações na Pedagogia, sobretudo na relação professor-aluno, que é mediada pelo conhecimento (NEIRA, 2010). E foi então que, a partir de seus estudos, a pedagogia propôs mudanças no processo de ensino-aprendizagem, tendo

² No original: En éducation somatique, par le développement du sens kinesthésique et de la proprioception, les élèves développent leur image de soi, ils apprennent à se connaître et à s'améliorer. Ils découvrent leurs propres façons de faire et en découvrent aussi de nouvelles. Ils apprennent à apprendre. (GILLAIN, 2008, p. 7).

a tendência construtivista como um dos seus expoentes.

Grossi (1992) afirma que o construtivismo surgiu no século passado, a partir de pensadores como Baldwin, Piaget, Vigotsky e Wallon e que o próprio Piaget pedia o acréscimo do “pós-piagetiano”, como continuidade a seus estudos. Diante disso, pergunta-nos Sanchis e Mahfoud (2010, p. 19-20):

Mas afinal, que construtivismo é esse? O termo hoje designa um conjunto teórico e de práticas que abrange a obra de muitos autores e desdobramentos práticos diversificados. Piaget, apesar de ter alguns escritos sobre educação, não foi e não pretendeu ser pedagogo, e não teve, portanto, como interesse, a realização de projetos ou métodos pedagógicos. No entanto, verifica-se que grande parte da produção que tem como fundamento o construtivismo refere-se à educação, e, mais especificamente, à educação formal. Sendo assim, os métodos pedagógicos hoje ditos construtivistas são construções baseadas na teoria formulada por Piaget, principalmente sobre o desenvolvimento infantil (ou em algum tema contido nela) e/ou em autores que desenvolveram suas pesquisas na mesma linha.

261 ■

Eles dizem ainda que Piaget é considerado o primeiro pesquisador a utilizar o termo construtivismo, tendo como ideia central não considerar o conhecimento como a reprodução de uma realidade independente de quem a conhece. No entanto, segundo eles, Piaget não estava sozinho, havia na filosofia e em diversas áreas da ciência outros(as) autores(as) e correntes que consideravam o sujeito como agente central na construção do conhecimento:

Dentro dessa posição, a especificidade do construtivismo de Piaget está no fato de que essa construção do conhecimento (ativa por parte do sujeito, mas possibilitada por sua inserção no mundo) é o que permite a construção de estruturas de compreensão (no sujeito) cada vez mais equilibradas, ao mesmo tempo em que uma estruturação (em termos de significado) cada vez mais abrangente do mundo. (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 21)

De acordo com Pulaski (1986), são três os principais pilares da teoria de Piaget. O primeiro deles é a equilibrção: coordenação balanceada entre a assimilação – processo de entrada de informações, de incorporação – e a acomodação – processo ajustador de saída. Segundo Ferreiro (2001), os esquemas de assimilação têm origem na ação, é por isso que o segundo pilar é a experiência, tanto física quanto empírica. Por fim, outro pilar é a transmissão social – “informações aprendidas com outras crianças ou transmitidas por pais, professores ou livros no processo de educação” (PULASKI, 1986, p. 27). Para Piaget (1970, 1987, 2002), quando uma pessoa se defronta com informações contraditárias ou desafiadoras, seu equilíbrio é perturbado e busca, então, uma resposta que lhe possibilite um novo equilíbrio. É o chamado conflito cognitivo, que impele a pessoa a níveis mais elevados de desenvolvimento, que a faz aprender com seus erros.

Professores e professoras de dança já utilizam a teoria de Piaget em suas aulas:

Um entendimento da teoria piagetiana pode contribuir de várias maneiras para o trabalho do professor de dança. É importante reconhecer que as crianças têm sistemas diferentes de entendimento da realidade do que os adultos e que elas pensam de maneira diferente em diferentes estágios de desenvolvimento. Um entendimento dos sistemas destes diferentes estágios pode nos ajudar a explicar o comportamento das crianças como um guia para ensinarmos dança. Em segundo lugar, é importante que entendamos que a desequilíbrio é a base do processo de aprendizado. Se considerarmos o ensino de dança como algo que vai além da recreação, o processo de aprendizado é de grande significado. Devemos oferecer oportunidades para o aspecto dual da acomodação - encontrar novos desafios, resolver problemas - e da assimilação - repetição, prática, “fazer daquilo algo que seja nosso”. (STINSON, 1999, p. 30)

Fortin e Long (2005) também se apoiam no construtivismo para o ensino da dança. Para eles, uma abordagem construtivista, no ensino, significa que “[...] o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal” [...], desenvolvido em um contexto social. (FORTIN; LONG, 2005, p. 11).

5. Intersecções da educação somática com o construtivismo

Para Fortin e Long (2005), a abordagem somática que utilizam nas aulas de dança (Feldenkrais) está em acordo com a orientação epistemológica construtivista, uma vez que o ponto de partida é singularidade do indivíduo e a experiência sensorial de cada um(a). A singularidade do indivíduo é verificada na “[...] valorização do agir de quem aprende” (GROSSI, 1992, p. 43). O sujeito do conhecimento, portanto, é um sujeito ativo – do mesmo modo que na educação somática. Além disso, como bem argumenta Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 3), conhecer, para Piaget, tem o sentido de: “organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)”. O conhecimento a partir do experienciado é uma das bases da educação somática.

Mas existem ainda outros pontos em comum. Na educação somática, corpo e mente são indissociáveis, do mesmo modo que pensava Piaget:

Segundo Piaget, há uma verdadeira continuidade entre a vida e o pensamento. Essa continuidade rompe com a tradição judaico-cristã comprometida com dicotomias do tipo corpo/alma/espírito/matéria, e assim por diante, milenarmente admitidas na filosofia ocidental. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 16)

Além disso, no ensino da dança, por meio da educação somática, há uma percepção para o como, para o processo e, estando atento a si, o(a) aluno(a) reconhece seus padrões de movimento, podendo revê-los. Processo e produto são um *continuum*, pois pensar na construção do conhecimento [...] pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos. (MAURI, 2009, p. 88)

Acrescento ainda o fato de que, tanto na educação somática, quanto no construtivismo, há a elaboração pessoal mas, também, a relação com o outro, com o meio: De acordo com Freitag (1993), a construção se dá na ação da pessoa sobre o mundo e na interação com seus pares. Na educação somática, há um movimento inter-relacional entre consciência, função biológica e meio ambiente, evidenciando a experimentação do mundo interior como integração sensorial, sinergia (HANNA, 1976).

Do ponto de vista metodológico, no uso tanto da educação somática quanto do construtivismo em sala de aula, há o emprego dos desafios, dos problemas a serem resolvidos. Isto permite, como lembra Stinson (1999), os desequilíbrios e, portanto, as reequilibrações.

6. Educação somática e construtivismo na prática da dança: uma proposta metodológica

A partir da educação somática e do construtivismo pós-piagetiano, venho propondo em aulas de dança uma abordagem metodológica que parte de quatro eixos: (re)conhecer, explorar, conceituar e (re)significar. A ideia é que a metodologia possa ser usada tanto para o ensino e aprendizagem de repertórios de dança, quanto para os demais conteúdos. Ressalto repertórios porque proponho que uma pedagogia da dança construtivista e somática pode ser pensada em vários contextos educativos e, em muitos deles, os repertórios são os principais conteúdos – como o caso de aulas de jazz, balé clássico, etc.

Diversas abordagens somáticas trabalham com o (re)conhecimento da estrutura anatômica, não estática, mas em movimento, o que significa ir além da anatomia, uma investigação do como se mover, do que está se movendo, etc. Além disso, uma forma de (re)conhecer é prestar a atenção ao seu alinhamento corporal: como piso quando me desloco; quando faço um *plié*, como dobro os joelhos, são algumas questões. Outro (re)conhecimento é o dos padrões de movimento: sempre que exploro movimentos, começo por que parte do corpo; qual a minha tendência ao me movimentar, uso mais peso leve ou forte, entre outras questões a se perceber. A detecção dos padrões é ainda um reconhecimento de conhecimentos prévios. Sabe-se que um “corpo preso a um padrão postural e de movimento pouco flexível tende a repetir uma gama restrita de possibilidade de movimento. Nesta estabilidade há pouco espaço para o novo” (NEVES, 2008, p. 132). Mas posso, também, (re)conhecer o que sei sobre algum repertório: quando se fala em frevo, que movimentação é a mais comum; este deslizar dos pés está presente em que técnica de dança, a formação de linhas, círculos e outros desenhos espaciais é encontrada em que repertórios de dança? Este (re)conhecimento é importante pois:

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Esta elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. (SOLÉ; COLL, 2009, p. 19-20).

Este (re)conhecer (e suas diferentes concepções) pode se dar em vários momentos da aula – durante o aquecimento (por exemplo, (re)conhecimento anatômico), no meio da aula (verificar conhecimentos prévios), etc. É por isso que entendo os eixos metodológicos como uma espiral, de um para outro, sem início, nem fim, sem uma ordem prévia, sem hierarquia. Ou, dito de outra forma, a partir do construtivismo piagetiano: “[...] a abertura de novas possibilidades se dá em função de necessidades anteriores (pois toda acomodação diz respeito a um esquema de assimilação) e essas conduzem à construção de necessidades anteriores”. (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988, p. 51). A autora acrescenta que neste processo em espiral há “[...] uma alternância ininterrupta de forma e conteúdo, sem limites, sem fim e sem começo absolutos” que levam a “[...] formas cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes em relação aos conteúdos” (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988, p. 56).

Outro eixo metodológico é o que chamo de explorar. Este explorar diz respeito a um espírito investigativo. Do mesmo modo que o (re)conhecer se dá sob vários aspectos, explorar também. Posso explorar diversas maneiras de distribuir o peso nos pés: qual é a mais confortável, qual a que traz desalinhamentos?

Posso pesquisar movimentos a partir de verbos: o que em meu corpo dobra? Ou a partir das ações corporais (LABAN, 1978). Com esta exploração, posso chegar a sequências de movimento construídas pelos(as) alunos(as) ou, inclusive, a repertórios específicos: se eu entendo cinesteticamente o dobrar, compreende o que é o *plié*, do balé clássico. A exploração pode ser também para se entender a Categoria Expressividade, de Laban (fluência, peso, tempo e espaço): caminhar mais devagar, cada vez mais devagar... e chegar, depois ao conceito de tempo. Ou, com os fatores do movimento já compreendidos, explorar movimentos a partir da variação dinâmica deles: se eu colocar peso forte neste gesto, o que ocorre, o que muda em sua expressão?

Esta exploração pode ser aos moldes de Whittier (2013), que usa o Sistema Laban/Bartenieff nas aulas de balé, incentivando os(as) alunos(as) a explorarem os movimentos a partir da perspectiva de “o que se...”: “O que seria se você tentasse este caminho? O que acontece quando eu...?”.

Explorar é também propor desafios sensoriais-motores: como executar o movimento com os olhos fechados? E se eu começar pelo lado esquerdo? E se eu inverter a sequência? Como é investigar caminhos diferentes para o mesmo movimento? Como estender a perna a partir do calcanhar, do dedão, etc.? O que isso provoca? Há, neste momento, aquilo que Piaget (1970) chamava de desequilíbrio. Eles são importantíssimos para a aprendizagem, pois [...] envolvem o problema da contradição. É através desta e da sua superação que há as construções” (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988, p. 53). Além disso, como destaca Gillain (2008, p. 13), “a experimentação de diversas soluções aumenta a consciência de si, ampliando a possibilidade de reflexão e de escolha[...]”³. (Tradução nossa)

Metodologicamente há um momento que chamo de conceituar. É a hora de dar nomes aos bois: entender, por exemplo, que este gesto que descobri a partir da exploração, é um movimento do maracatu. Ou que se eu lançar a perna para o alto,

³ No original: L'expérimentation de diverses solutions accroît la connaissance de soi tout en agrandissant les possibilités de réflexion et de choix [...]. (GILLAIN, 2008, p.13)

com a coxofemoral para fora, estarei fazendo um *grand battement*. É a hora da sistematização do conhecimento, de se fazer relações com tudo o que foi experienciado. Como dito anteriormente, não necessariamente há um espaço temporal determinado na aula: pode ser no fim ou no início.

“A maneira como se experiencia o mundo interfere determinadamente no que se conhece” (Domenici, 2010, p. 72), portanto, este conceituar varia de aula a aula. Pode ser, por exemplo, chegar a formas de composição: entender que fazemos desenhos espaciais, etc. Desta maneira, “os conceitos são formados em contato com o mundo, em contato com os outros” (ESTEIN, 1993, p. 40).

É importante ressaltar que este é um momento de sistematização, mas que não necessariamente apenas neste momento o(a) aluno(a) está conceituando coisas. Pelo contrário:

O processo de construção de significados que, em maior ou menor medida, é realizado por alunos e alunas sobre os conteúdos de ensino, é inseparável do processo mediante o qual atribuem este ou aquele sentido aos conteúdos. Os alunos não atribuem, primeiramente, um determinado sentido ao conteúdo da aprendizagem para depois proceder à construção de significados sobre ele. Tampouco constroem primeiro significados, passando depois a atribuir um sentido. Os alunos constroem determinados significados sobre os conteúdos **à medida que**, simultaneamente, atribuem-lhes determinado sentido (COLL; MARTÍN, 2009, p. 207-208). (Grifo dos autores)

265 ■

Outro momento metodológico é o que chamo de (re)significação que, do mesmo modo que os demais, tem várias concepções. Quando são trabalhados repertórios, por exemplo, os alunos e alunas são convidados a usar os movimentos codificados de formas diferenciadas. Do mesmo modo, (re)significam seus saberes, criando células coreográficas a partir de suas vivências. Partindo de um pensamento construtivista:

[...]os conhecimentos que o aluno possui não são um obstáculo para a aprendizagem, mas o requisito indispensável para ela – os alunos e alunas não aprendem apesar de seus conhecimentos prévios, mas por meio deles - , e a compreensão da realidade é um processo gradual, que ocorre simultaneamente ao enriquecimento desses conhecimentos prévios, pois não se trata de suprimi-los, mas de usa-los, revisa-los, enriquecê-los progressivamente. (MAURI, 2009, p. 98).

Há também a (re)significação de suas tendências e alinhamentos corporais – uma vez que está se trabalhando com abordagens somáticas - .processo que ocorre ao longo da aprendizagem e não necessariamente em um momento da aula.

7. Conclusão

O ensino da dança vem se caracterizado pela predominância de uma peda-

gogia: tradicional. No outro extremo, aqueles e aquelas que vão contra esta prática, acabam por se utilizar da chamada Escola Nova. No entanto, vários(as) autores(as) têm buscado outras bases teóricas para seus fazeres pedagógicos: como a pedagogia crítica, a feminista, o construtivismo e a educação somática. O intento deste artigo foi discutir a educação somática e o construtivismo como aportes para outra pedagogia da dança.

Durante o texto foram apresentados os princípios tanto do construtivismo quanto da educação somática e como a dança pode se apropriar deles. Por fim, vislumbrou-se uma abordagem metodológica que aplica ambos os princípios. Com isso, pretende-se rediscutir o ensino da dança e propor uma revisão de nossas práticas, com novas alternativas. Esta é uma delas. Mas, lógico, não a única.

Referências

ANDRADE, Carine Nascimento de. **Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil em Salvador**. Salvador, 2011. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia.

BOLSANELLO, Débora. "Educação somática: o corpo enquanto experiência". **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, mai./ago. 2005, p.99-106.

COLL, César. MARTÍN, Elena. "A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista". In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009, p. 197-221.

DOMENICI, Eloisa. "O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo". **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), maio/ago. 2010, p. 69-85.

EDDY, Martha. "A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance". **Journal of Dance and Somatic Practices**, Volume 1, Number 1, 2009. Disponível em: <<http://movingoncenter.org/DynamicSMTT/Files/AbriefhistoryofSomaticanddance.pdf>>. Acesso: 6 outubro 2013.

ESTEIN, Ernildo. "Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano II". In: GROSSI, Esther Pillar. BORDINI, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FABREGAT, Artemio. REIG, David. "O sujeito como sistema cognitivo processador de informações e construtor de significados". In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 55-73.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009. 2 ed.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 143 p.

FLAVELL, John. "Piaget e a psicologia contemporânea do desenvolvimento cognitivo". In: HOUDÉ, Olivier. MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 193-200.

FORTIN, Sylvie. LONG, Warwick. "Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea". **Movimento em foco**, Porto Alegre v. 11, n2, mai-ago 2005, p. 9-29.

FORTIN, Sylvie. "Living in movement. Development of somatics practices in different cultures". **Journal of Dance Education**. Volume 2, Number 4, p. 128-136, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FREITAG, Bárbara. "Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano I". In: GROSSI, Esther Pillar. BORDINI, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974. 2 ed. 231p.

267 ■

GARCÍA, Antonio. FABREGAT, Artemio. "A construção humana através da equilibração de estruturas cognitivas: Jean Piaget". In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GILLAIN, Vandana Claire. **L'éducation somatique et l'apprentissage scolaire**. Le Regroupement pour l'éducation somatique, 2008. Disponível em: <http://education-somatique.ca>. Acesso: 04 março 2014

GROSSI, Esther Pillar. "Construtivismo, um fenômeno deste século". In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (org). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 42-45

_____. "Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano". In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

HANNA, Thomas. "The Field Of Somatics". **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**. Vol.1. Autumn,1976. Disponível em: <<http://somatics.org/library/somaticsfield>> Acesso: 6 outubro 2013

_____. "The somatic healers and the somatic educator". **SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume I, No. 3, Autumn 1977. Disponível em: <<http://somatics.org/library/html-somatichealed.html>>. Acesso: 02 fevereiro 2014.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. "Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas". **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, 2001, p. 153-176. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2074> Acesso: 7 agosto 2015

LIMA, José Antônio. **Educação somática**: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica. Campinas, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 2007. 4ª edição. 126 p.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005. 2 ed.

MAURI, Teresa. “O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?” In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009, p. 79-121

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

NEVES, Neide. “A técnica Klauss Vianna vista como sistema”. In: CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (coord). **Dança e educação em movimento**. São Paulo; Cortez, 2008, p. 123-134.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC (Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda), 1987. 4 ed. 389 p.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986. 230 p.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1994. 2ª Ed. 118 p.

_____. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1988. 87 p.

SANCHIS, Isabelle de Paiva. MAHFOUD, Miguel. “Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação”. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.4, no. 1, p. 18-33, mai. 2010. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 8 agosto 2015

SHAPIRO, Sherry. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, jun. 1998, p. 35-53.

SOLÉ, Isabel. COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009, p. 9-28.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Formação do professor de dança: como formar "professores profissionais"? In: V CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS (ABRACE), Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, Outubro de 2008. **Anais eletrônicos**, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://portalabrace.org/1/index.php/encontros/164-v-congresso-bh-2008>> Acesso: 22 maio 2014

STINSON, Susan. Piaget para professores de dança: um estudo teórico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, 7(1), 1999, p. 14-32.

_____. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Pro-posições**. Campinas, Vol. 6, N. 3. Nov-1995, p. 77-89.

WHITTIER, Cadence. **Transforming tradition: the integration of Laban Movement Analysis and classical ballet**. In: Nordic Forum for Dance Research and Society of dance history scholars, Conference Dance ACTions – traditions and transformations. Trondheim, 8-11 junho 2013. Disponível em: <<https://www.academia.edu>>. Acesso : 28.novembro 2014.

Recebido em: 11/07/2015 - Aceito em: 06/07/2016

269 ■

Saberes docentes da dança

SILVIA CAMARA SOTER DA SILVEIRA
MONIQUE ANDRIES NOGUEIRA

Silvia Camara Soter da Silveira possui graduação em Comunicação Visual pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1988), graduação em Licenciatura em Dança - Université de Paris VIII (1997) e mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professora assistente da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, dança, educação, arte e crítica. ssotersilvia@gmail.com

Monique Andries Nogueira é Bacharel em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1985) e licenciada em Educação Artística pelo Conservatório Brasileiro de Música - Centro Universitário (1989). Mestre em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1994) e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Realizou estágios pós doutorais em Educação na USP (2015) e em Estética na Universidade das Ilhas Baleares, Espanha (2016). Foi professora da Educação Básica por dez anos, antes de ingressar na docência superior. Atuou na Universidade Federal de Goiás e atualmente é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde é membro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação. Faz parte do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED), onde coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Arte e Cultura | (GE-CULT). Pesquisa e orienta trabalhos sobre Formação de professores, Educação Musical, Arte, Cultura, Educação Infantil e Didática. moniqueandriesnogueira@gmail.com

■ RESUMO

Este artigo trata do tema saberes docentes e busca sua relação com o ensino da dança na escola. A categoria *saber docente* tornou-se central no campo da formação de professores a partir dos anos 1990 no Brasil. Neste trabalho, o *saber docente* é abordado através de dois autores que se dedicaram ao tema, Maurice Tardif (2012) e Selma Garrido Pimenta (2012), na busca de refletir sobre as especificidades do saber docente daquele que ensina dança na escola. O saber docente se constitui, de uma parte, na formação inicial e contínua em instituições de formação de professores e, de outra parte, se desenvolve ao longo da vida dos estudantes e professores, em contextos distintos destas instituições, nas vivências destes professores antes da chegada à formação inicial, nas marcas que a escolarização deixou, na articulação do que aprendem nos cursos de formação de professores com a realidade da escola e, também, pela própria prática docente no início da atividade profissional, no contexto da escola, através das trocas com seus pares. No caso da dança, no saber docente se mesclam saberes constituídos no ensino formal como no não formal, que na trajetória dos docentes de dança parece ter um papel importante.

■ PALAVRAS-CHAVE

Saberes, ensino, dança, escola.

■ ABSTRACT

This paper focuses on teacher knowledge and looks for its connection to the teaching of dance in schools. The category of *teacher knowledge* has, since the 1990s in Brazil, become a central part of the field of teacher education. In this study, *teacher knowledge* is approached through two authors who have dedicated their studies to this subject, Maurice Tardif (2012) and Selma Garrido Pimenta (2012), in order to reflect upon the specificities of the teacher knowledge of the responsible for teaching dance in schools. Teacher knowledge starts taking form in the initial and continuous education in teacher education institutions, and is also developed throughout the life of students and teachers, in contexts other than those of the institution, in their experiences before teacher education, in the marks scolarization has left, in the articulation between what they learn in teacher education and the reality of the school and, also, in their practice in the beginning of their professional activity, at school, in their exchanges with their peers. When it comes to dance, teacher knowledge is a mix of both formal and non-formal knowledges, which seem to play an important role in the trajectory of dance teachers.

271 ■

■ KEYWORDS

Knowledge, teaching, dance, school.

Introdução

As pesquisas sobre a profissão e a formação docentes, no Brasil, a partir dos anos 1990, foram marcadas pela tentativa de compreender as práticas pedagógicas considerando os professores como mobilizadores de saberes profissionais, que se constituem e se transformam ao longo de suas vidas, pelas suas experiências, suas trajetórias de formação e suas trajetórias profissionais (NUNES, 2001). Na busca por superar os limites da racionalidade técnica e compreender “esse conhecimento tácito, elaborado e mobilizado durante a ação pelos professores (...)” (MONTEIRO, 2001, p. 129), o campo educacional abriu-se para pesquisas apoiadas na epistemologia da prática.

Este novo marco de pesquisa, que ganhou espaço no cenário internacional na década de 1980, trouxe importantes elementos para a compreensão da profissio-

são docente, colocando o professor no centro da cena. Ao refletir sobre os saberes docentes e, conseqüentemente, sobre a formação docente, alargou a visão que orientava estudos anteriores de que a profissão docente se limitaria “a um conjunto de competências e técnicas”, o que parecia engendrar no professor uma separação entre o eu profissional e o pessoal (NUNES, 2001, p. 28).

A categoria *saber docente* surge no movimento deste novo campo de estudo, para tentar “dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no (e para o) exercício da atividade docente e da profissão” (MONTEIRO, 2001, p. 130).

No presente trabalho, tentaremos abordar o saber docente a partir de dois autores que se dedicaram a este tema, Maurice Tardif (2012) e Selma Garrido Pimenta (2012), no esforço de refletir sobre as especificidades do saber docente daquele que ensina dança na escola. Esta reflexão faz parte de um esforço investigativo para identificar qual seria o impacto da formação inicial dos licenciados em Dança na gênese dos saberes que estes mobilizam em suas práticas docentes na escola básica.

Entre os saberes, os da experiência

Ao buscar identificar a natureza do saber docente, Tardif (2012) assume a impossibilidade de isolá-lo do contexto em que o trabalho docente se dá, assim como de suas condicionantes. Situar é condição para compreender os saberes mobilizados pelos professores no exercício de sua profissão: “O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa, no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2012, p. 11). Deste modo, este “alguma coisa” orientado para um “objetivo qualquer” foi apropriado de modo singular por um “alguém” que possui uma trajetória única que se tece aos objetivos do ensino e às práticas docentes. Tardif enfatiza que “o saber dos professores é o saber *destes* e está relacionado com a pessoa e a identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (p. 11).

O saber do professor é ao mesmo tempo único, pois se ancora em contextos e trajetórias que pertencem a esse professor e não a outro, e plural e temporal, já que se tecem com fios distintos e se constitui em momentos diferentes da vida e não apenas da vida profissional. Para Tardif, no saber docente se tramam saberes disciplinares, curriculares, da formação profissional e da experiência.

Os saberes da formação profissional, inicial ou contínua, são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores, lugar e momento em que os docentes em formação entram em contato com as ciências da educação e com as teorias e tendências pedagógicas que norteiam as práticas docentes e que constituem o que Tardif entende por saberes pedagógicos. Em geral, é apenas durante a sua presença nas instituições de ensino de formação de professores que estes terão contato com os saberes da ciência da educação de modo sistemático. Os saberes da ciência da educação estão, por sua vez, intimamente ligados aos saberes pedagógicos, pois os últimos apoiam-se na ciência da educação como fundamento para suas reflexões e propostas.

A esses saberes se articulam os saberes disciplinares que também se incorporam ao longo da formação inicial e contínua, relacionados às disciplinas de referência. Por exemplo, os saberes do campo da matemática se fazem imprescindíveis para os que ensinarão matemática, como os da história para os que atuarão nessa área. Os saberes disciplinares “correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados na universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos” (TARDIF, 2012, p. 38). Muitas vezes, na formação de professores, os saberes disciplinares estão a cargo de Institutos e Faculdades específicas e não sob os cuidados das faculdades de educação.

Os docentes deverão, igualmente, incorporar outros saberes ao longo de suas carreiras como, por exemplo, os saberes curriculares. Estes se concretizam nos programas escolares e se apresentam através dos objetivos de ensino, dos conteúdos e métodos e dos planejamentos com os quais os docentes devem aprender a lidar. São chamados, por Tardif, de saberes curriculares, pois manifestam o modo como a escola seleciona e hierarquiza “os saberes sociais por ela definidos, (...) modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (2012, p. 38). Enquanto os saberes da formação profissional (os da ciência da educação e os pedagógicos) e os saberes disciplinares são incorporados no decorrer e no locus da formação, os saberes curriculares são adquiridos ao longo da carreira profissional, no contexto da escola.

Tardif identifica uma quarta e importante categoria de saberes, os saberes experienciais, enfatizando a importância dos saberes práticos, saberes que os que nascem e amadurecem pela experiência de trabalho dos professores. Eles são externos aos saberes desenvolvidos nas Instituições de Formação e no currículo. São saberes práticos e não saberes sobre as práticas, constituindo-se como os “fundamentos de suas competências” (TARDIF, 2012, p. 48) e como “a cultura docente em ação” (2012, p. 49). Os saberes experienciais emergem pela dificuldade e até pela impossibilidade que os professores encontram em lidar com os saberes disciplinares, curriculares e os da formação profissional. Ao iniciarem suas carreiras, os professores são muitas vezes confrontados com os limites de seus saberes pedagógicos e diante das lacunas que precisam preencher para dar conta da prática docente, tendem muitas vezes a colocar em questão sua formação anterior. Diante desta dificuldade, são impulsionados a encontrar e a desenvolver saberes próprios, alicerçados em suas práticas cotidianas, para que nestes possam ancorar seu trabalho.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso (TARDIF, 2012, p. 53).

Os saberes experienciais se materializam nas estratégias encontradas pelos professores para dar conta de suas tarefas e dominarem sua prática. É a partir deles que os professores se posicionam a uma distancia necessária de onde podem analisar sua formação anterior e também avaliar as reformas incorporadas nos métodos e programas e sobre estas lançar um olhar crítico. Estes saberes emergem no contexto da escola, na troca com seus pares, no encontro com professores mais experientes, na prática cotidiana, como Tardif aponta:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas (2012, p. 52).

É a partir dos saberes experienciais que os professores filtram, traduzem e sistematizam os outros saberes, incorporando-os. Aqui, a ideia de incorporar acentua a operação de transformar algo externo (os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares) em algo interno, próprio à prática daquele professor e que pode ser partilhado e transmitido. Para Tardif, os saberes experienciais seriam então o “núcleo vital do saber docente” (p. 54).

Para além dos saberes experienciais como saberes práticos, pela perspectiva de Tardif, Pimenta (2012) entende também como saberes da experiência aqueles que os professores trazem de suas histórias como alunos. A autora destaca que, ao chegarem na formação inicial, os licenciandos já possuem “saberes sobre o que é ser professor” (2012, p. 21) e são capazes de identificar em suas trajetórias escolares os professores que se destacaram positivamente, bons de “conteúdo” e bons de “didática”, e os que os marcaram negativamente. Pimenta lembra ainda que muitos licenciandos chegam à formação inicial já tendo até exercido a atividade docente, ou por terem feito magistério no ensino médio ou por praticarem a docência a título precário. Em ambos os casos, a autora observa que estes tem dificuldade de se verem como professores, pois ainda olham a escola como alunos.

Para Pimenta, os saberes da docência se constituem do saber da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos e didáticos. A autora entende como conhecimento tantos os conhecimentos disciplinares sem os quais os alunos não poderão “ensinar bem” (PIMENTA, 2012, p. 22) como aprofunda este conceito a partir de Edgard Morin (1993 *apud* PIMENTA, 2012), relacionando informação, conhecimento e inteligência/sabedoria. O conhecimento seria um estágio avançado em relação à informação, uma vez que conhecer significaria “trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (2012, p. 23). A etapa seguinte, a da inteligência ou sabedoria, está relacionada à possibilidade de articular o conhecimento de “maneira útil e pertinente” para a vida “material, social e existencial da humanidade” (p. 23 e 24). Na perspectiva de Pimenta, conhecimento não seria sinônimo do que Tardif entende por saber disciplinar, uma vez que o conhecimento seria decorrência de uma operação de apropriação, seleção e contextu-

alização, o que parece sugerir a necessidade de uma postura ativa dos professores.

A insuficiência dos saberes da experiência e do conhecimento específico para saber ensinar apontam a importância do desenvolvimento de saberes pedagógicos e didáticos. Pimenta lembra que, historicamente, os saberes pedagógicos foram tratados na formação de professores apartados dos outros saberes, como um bloco separado de conhecimentos que em alguns momentos tendiam a se sobrepor aos outros, outros em que o foco estava nas técnicas de ensinar ou ainda nos saberes científicos:

Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos- em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos. Aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram os da experiência (PIMENTA, 2012, p. 26 e 27).

275 ■

Na visão de Pimenta, uma saída para superar a desarticulação dos saberes na formação de professores seria ancorá-los na ação. Alinhada às propostas de Houssaye (1995 *apud* PIMENTA 2012), a autora sugere que a prática social deve ser ponto de partida e de chegada para que os distintos saberes possam ser ressignificados, enfatizando que “os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática” (2012, p. 29)

Pimenta desdobra os saberes pedagógicos em saberes pedagógicos propriamente ditos, aqueles compostos do conhecimento relativo à educação para a formação humana, e os saberes didáticos que estariam no entrecruzamento da teoria do ensino e da teoria da educação (ANASTASIOU; PIMENTA, 2012). Aos do conhecimento ou saberes das áreas de conhecimento, já que “ninguém ensina o que não sabe” e aos saberes da experiência, os saberes pedagógicos e didáticos deveriam se entrelaçar a partir da atividade de ensinar, já que “são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes” (2012, p. 71).

Tardif, ao tratar a atividade docente como trabalho, lembra que o “saber trabalhar” se modifica com o passar do tempo. A temporalidade, para o autor, tem impacto na configuração e no desenvolvimento do saber docente, já que este pode ser entendido como saber de um trabalhador. Assim o saber docente é plural e temporal já que “é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional”.

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem

do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas – e, portanto, em seu futuro local de trabalho – durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000) (TARDIF, 2012, p. 20).

Essa imersão tem, evidentemente, um impacto formador, pois durante esta etapa da vida, os alunos/futuros professores desenvolvem e alicerçam hipóteses, impressões, crenças, representações e certezas sobre o “ser professor”. Pesquisas apontam que o impacto do saber herdado da experiência na educação básica é tão forte que ele segue ao longo da vida do professor e que, muitas vezes, “a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo” (TARDIF, 2012, p. 20).

Saberes dos professores de dança na escola: algumas observações

Cientes que o saber profissional docente é heterogêneo, compósito, amálgama de distintos saberes e se construirá ao longo a vida do professor e integrará, necessariamente, saberes desenvolvidos anteriores à formação profissional, tentaremos destacar alguns aspectos relativos às possíveis trajetórias de formação dos docentes em dança.

Navas (2010) lembra que o percurso de formação na arte da dança inicia-se cedo e não se interrompe até a chegada do aluno ao curso de formação inicial. “No caso da universidade, diferentemente do que ocorre em outras profissões, muitos dos alunos já chegam formados aos cursos, constituindo-se em profissionais-alunos” (2010, p. 59). A autora parece destacar que os saberes que serão desenvolvidos na formação inicial, em muitos casos, se articularão, necessariamente, com saberes da experiência, consolidados pelas práticas prévias do que chama de “profissionais-alunos”.

Para o exercício da atividade de professor de dança em cursos livres, isto é, academias, clubes e ONGs, não há ainda exigência legal de diploma de nível superior. A autora pontua:

No sistema superior, isto não acontece com os cursos de medicina, direito ou engenharia que até hoje, constituem um triunvirato de carreiras, um tripé de força que sustenta muito do poder simbólico das instituições de ensino. (...) Um médico, um advogado ou um engenheiro podem assim ser denominados, certificando-se sua formação, sem que tenham passado pelos bancos de uma universidade? De forma alguma, mas bailarinos e professores de dança, desde que desejem ensinar somente fora do ensino regular (ensino fundamental e médio) podem (NAVAS, 2010, p. 59).

No Brasil, para se ensinar dança fora da educação básica, não há necessidade legal de diploma de nível superior. Coreógrafos, bailarinos, dançarinos, professores de dança integram a categoria dos artistas, categoria profissional regulamentada pela Lei. N.6533 de 24 de maio de 1978 e pelo Decreto número 82.385, de 05 de outubro de 1978. Mais tarde, pela Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2002, a denominação Artistas da Dança foi incorporada para dar conta das distintas funções ligadas ao trabalho em dança. Pela CBO/2002,¹ são artistas da dança aqueles que exercem funções como bailarino, bailarino-criador, bailarino intérprete, coreógrafo, dramaturgo da dança, ensaiador da dança, coreógrafo, assistente de coreógrafo, *maître de ballet e professor de dança* (grifo nosso), entre outras.

No que se refere ao ensino de dança, é possível que os alunos que cheguem aos cursos de formação inicial – e, neste caso, pode-se supor que tanto nos de Licenciatura em Dança como nos de Educação Física² – já ingressem munidos de saberes construídos ao longo de seus anos de formação em dança, uma vez que esta se inicia, em muitos casos, vários anos antes do ingresso à universidade: os saberes da experiência.

Isto sugere que os saberes da experiência em dança dos licenciados em dança e dos em educação física não sejam necessariamente gerados em seus percursos de escolarização, através de contato com professores licenciados em dança e sim, frequentemente, em cursos livres, na fase pré-profissional, ministrados por professores que talvez, eles também, se apoiem sobretudo em saberes da experiência, uma vez que nem sempre os últimos passaram pela etapa da formação inicial, em nível superior.

Se por um lado, apenas os professores licenciados podem exercer a docência na educação básica, por outro lado, no caso da dança, não há nenhuma exigência de formação superior para professores de dança que atuem no ensino não formal. Na ausência de um trabalho consistente de dança na escola, no Brasil, os cursos livres de dança têm exercido um papel importante, respondendo pela iniciação à dança de crianças e jovens. Esta vivência de dança que se inicia cedo, como lembrou Navas, e que tem evidente impacto formador, pode até se dar na escola, eventualmente, mas na maior parte dos casos, se dá fora deste contexto e orientada por professores que não passaram, necessariamente, por uma instituição de formação de professores.

Terra (2010), ao analisar os diferentes espaços de formação do artista da dança, considera que tanto o ensino formal quanto o ensino não formal exercem importantes papéis neste percurso, com funções diferentes mas que podem se combinar:

¹ “A CBO é o documento que reconhece, nomeia e codifica os títulos e descreve as características das ocupações do mercado de trabalho brasileiro. Sua atualização e modernização se devem às profundas mudanças ocorridas no cenário cultural, econômico e social do País nos últimos anos, implicando alterações estruturais no mercado de trabalho. A nova versão contém as ocupações do mercado brasileiro, organizadas e descritas por famílias. Cada família constitui um conjunto de ocupações similares correspondente a um domínio de trabalho mais amplo que aquele da ocupação.” (MTE. CBO – Classificação Brasileira de Ocupações. **Portal do Trabalho e Emprego**. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/saibaMais.jsf>>. Acesso em: 23 abr. 2014)

² A dança na escola é tanto um dos conteúdos do componente curricular educação física como uma das linguagens do componente curricular arte, podendo estar a cargo de licenciados nos dois campos.

As escolas, estúdios, academias têm como papel principal iniciar e propiciar a formação técnica e artística do futuro profissional da dança. Em geral, os estudantes de dança perfazem um percurso de estudos não sistematizados em métodos de formação específica relativos a uma determinada técnica, desenhados por graus de crescente complexidade. Aqui, como diria Strazzacappa (2003), as relações mestre-discípulo, artista-aprendiz caracterizam o aprendizado e são marcantes no memorial de cada um dos artistas. Seguramente, podemos afirmar que a maioria dos artistas da dança ainda desenvolve seus estudos e chega à profissionalização por essa via (TERRA, 2010, p. 73).

O nosso interesse em conhecer os percursos relativos à formação de artistas da dança se justifica por supormos que aqueles que se tornam docentes de dança na educação básica, licenciados em dança ou em educação física, chegam à formação inicial já como artistas da dança ou como professores no ensino não formal, com experiências prévias em dança, ou, pelo menos, tendo sido alunos de dança. Essa hipótese necessita ser verificada em futuras pesquisas, mas, como sinaliza Terra (2010), é a conjugação de vias de ensino não formal e formal que tem levado à profissionalização de artistas da dança.

Considerações finais

Tardif (2012) e Pimenta (2012) lembram que, diferente do que pode ocorrer com outras atividades profissionais, os futuros docentes chegam aos cursos de formação inicial já prenhes de saberes sobre o ser professor, uma vez que foram alunos ao longo de suas vidas e esta experiência deixou marcas positivas e negativas no que entendem sobre a atividade docente.

Estudo realizado junto a professores de educação física, por exemplo (BORGES *apud* NUNES, 2001), indica que suas vivências durante todo o processo de escolarização, suas experiências esportivas profissionais e também acadêmicas estão na base dos saberes que mobilizam enquanto docentes. Nessa direção, no caso da dança, é possível que as representações e marcas deixadas nestes futuros professores pelas suas trajetórias como alunos mesclam experiências no ensino formal, caso tenham tido práticas de dança na escola, às deixadas no ensino não formal.

Na busca de identificar a natureza dos saberes mobilizados no ensino de dança, nos parece necessário conhecer as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial que habilitam esses docentes. Se entendemos que os saberes pedagógicos (TARDIF, 2012; PIMENTA, 2012) e os disciplinares (TARDIF, 2012) se ancoram na formação inicial, ter passado por um curso de licenciatura em educação física ou por um de licenciatura em dança parece implicar em experiências distintas. O que caracteriza o saber disciplinar, aquele relativo à dança, desenvolvido em um curso e no outro? Que espaço a dança ocupa no conjunto das componentes disciplinares desses dois cursos?

Aposta-se que o curso de formação inicial ao menos ajude na formação deste professor e, se possível, vá além de apenas lhe conferir habilitação legal para o exercício da profissão e que tenha um impacto no exercício de sua atividade docente entendida em sua complexidade, como prática social constitutiva do processo de “humanização dos alunos historicamente situados”. Assim:

(...) espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios do ensino como prática social que lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 2012, p. 19).

Os cursos de formação inicial teriam ainda que enfrentar o desafio de colaborar na transformação deste “ver o professor como aluno” – já que os alunos dos cursos de licenciatura chegam enxergando o “ser professor” a partir da experiência de ter sido aluno – para o estado de “ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA, 2012, p. 21 e 22).

Os fios que tecem o saber docente, de uma parte, são oriundos da formação inicial e contínua em instituições de formação de professores e, de outra parte, se desenvolvem ao longo da vida dos estudantes e professores, em contextos distintos destas instituições, nas vivências destes professores antes da chegada à formação inicial, nas marcas que a escolarização deixou, na articulação do que aprendem nos cursos de formação de professores com a realidade da escola e, também, pela própria prática docente no início da atividade profissional, no contexto da escola, através das trocas com seus pares. No caso da dança, para investigar os saberes da experiência dos docentes, é necessário compreender tanto aqueles constituídos no ensino formal como no não formal, que na trajetória dos docentes de dança parece ter um papel importante.

279 ■

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. l2001.

NAVAS, Cássia. Centros de Formação: o que há para além das academias? In: TOMAZZONI, Airton et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TERRA, Ana. Onde se produz o artista da dança? In: TOMAZZONI, Airton et al. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010.

Recebido em: 01/07/2015 - Aceito em: 03/06/2016

Sobre nomes e coisas: Arnaldo Antunes em sala de aula¹

JÚLIA CAROLINE DE MATOS
ÉRICA DIAS GOMES
DAIANE SOLANGE STOEBERL DA CUNHA

■ 282

Júlia Caroline de Matos é arte-educadora (UNICENTRO). juliamatos.ae@gmail.com.

Érica Dias Gomes é licenciada em Música (UFRJ) e Mestre em Educação (UNICENTRO). Professora assistente de música no Departamento de Arte da UNICENTRO.

Daiane Solange Stoeberl da Cunha é pedagoga (UNICENTRO), mestre em Educação (UFPR), doutoranda em Música (UNESP). Professora assistente de música no Departamento de Arte da UNICENTRO.

¹ Pesquisa realizada no trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Arte-Educação em 2014.

■ RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo investigar sobre a compreensão de alunos de um curso de formação de docentes sobre as obras audiovisuais “Nome” e “Carnaval” de Arnaldo Antunes, pensando na forma com que percebem seu cotidiano e a sociedade atual por meio da interpretação. O questionamento que se faz é como, a partir da reflexão sobre as obras do artista, desenvolver um trabalho de sensibilização, investigação e criação em sala de aula. A pesquisa participante apresenta uma proposta pedagógica realizada com uma turma de estudantes do curso de formação de docentes do Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, buscando desenvolver assim a expressividade e a formulação de ideias de forma conjunta, por meio do desenvolvimento de um processo criativo. Foram analisados os resultados das propostas realizadas em sala de aula, além dos registros em diário de campo. Por meio da pesquisa, percebeu-se a importância dos trabalhos que envolvam fruição, reflexão e produção como forma de apropriação dos conteúdos.

■ PALAVRAS-CHAVE

Vídeo- Poema, Poesia concreta, Arte e ensino, Processos criativos.

■ ABSTRACT

This research is related to audio-visual works "Nome" and "Carnaval" by Arnaldo Antunes, through the view of students of a Teacher Formation course. The main question is how to develop a work of sensibilization, investigation and creation in classroom through the reflection about these two works. The participatory research presents a pedagogical proposal conducted with a group of students of a teacher formation course at the Visconde de Guarapuava state school, aiming to develop at the same time the expressiveness and the formulation of ideas through the development of a creative process. Results' analyses of the pedagogical proposals performed in classroom were made as well as the diary's records. Through this research it was possible to understand the importance of working with activities that involves fruition, reflection and production as a way to apprehend the content.

283 ■

■ KEYWORDS

Video-Poem, Concrete poetry, Art and education, Creative processes.

Introdução

O movimento concretista na poesia se deu no Brasil nos anos de 1950, especialmente na cidade de São Paulo, tendo Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos os poetas significativos para este processo. Eles investigavam a exploração do texto e seus limites, com o desejo de criar um poema que pudesse transcender a escrita, um objeto, uma coisa, uma história que se projeta na literatura, ou ainda, um manifesto ou uma expressão poética que brinca com as palavras, transformando-as. Este projeto incluía a utilização da poesia no espaço que ela ocupa, com rupturas de padrões e novas informações, inserindo em seus experimentos o que havia de moderno e tecnológico na época. (SIMON; DANTAS, 1982)

A poesia concreta influenciou posteriormente vários trabalhos artísticos, dentre eles destacaremos aqui os de autoria de Arnaldo Antunes. Artista multifacetado, engajado na produção artística, tem um vasto repertório de músicas, poemas, instalações, vídeos e ideias performáticas, tendo produzido trabalhos diversificados em cada fase de sua vida, entre eles, trabalhos em parceria e também individuais. Sempre buscando possibilidades e experimentações, investiga vários suportes e

técnicas ao mesmo tempo e utiliza de vários recursos tecnológicos em suas produções, tanto na área da música como na área de visuais (ARNALDO ANTUNES, 2014).

Segundo Gardel (2008), Arnaldo Antunes tem postura pós-concreta, indo além do movimento do qual absorveu características como: “[...] o instrumental lingüístico e semiótico; a inserção da escrita ideogramática na escrita alfabética [...]; a pesquisa gráfica e caligráfica [...]; a contaminação multimeios; a poesia visual de fundo construtivista; a poesia; a busca isomórfica de significação entre signo verbal e referente [...]” (GARDEL, 2008, p. 223). O autor aponta que esta base concretista se apresenta ao artista como “solo nutritivo” para novas apropriações:

Tais posturas estéticas, embutidas na criação e divulgação da obra de Antunes, têm como meta o estabelecimento de uma verdadeira reeducação dos sentidos, realizando uma espécie de pedagogia da estranheza, ao tentarem diminuir o fosso existente entre experimentação formal e comunicação ligada à indústria cultural. (GARDEL, 2008, p. 223)

Um dos trabalhos do artista, produzido no ano de 1993, é a seleção de 30 vídeo-poemas, que foram compostos com letras diferenciadas, cores fortes, imagens e movimentos da câmera em combinação com suas músicas. Essa seleção de vídeos se tornou um DVD intitulado “Nome”, tendo sido exibido em festivais de vídeos e premiado internacionalmente (PILLOTTO, 2006).

Com base no interesse em estudar esta obra, foi elaborado e executado um projeto de ensino para estudantes da rede pública estadual, com o objetivo de investigar a interpretação dos alunos em relação às obras, mais especificamente aos clipes “Nome” e “Carnaval”. Realizou-se pesquisa participante qualitativa em que foram analisados os relatos dos alunos, e as suas produções no processo criativo, bem como o diário de campo a partir de observação participante.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma experiência pedagógica, realizada pela acadêmica, no Colégio Estadual Visconde de Guarapuava, localizado no município de Guarapuava, no Paraná. Esta experiência é parte de um plano de ação realizado durante o Estágio Supervisionado em Arte, da graduação em Arte-Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura. A pesquisa participante partiu de uma elaboração de plano pedagógico para o ensino de arte, especificamente voltado para Poesia Concreta e produções artísticas do Arnaldo Antunes que dialogam com esta proposta estética, para o contexto de um curso de formação de professores do Ensino Médio. A metodologia adotada foi baseada na abordagem de conteúdos pertinentes aos dois vídeos, como poesia concreta, palavra cantada, edição de imagem e áudio e análise crítica da obra. Para tanto, foram utilizadas estratégias como explanação oral com anotações na lousa, exibição dos clipes com anotações, desenvolvimento de processos criativos e experimentais, socialização dos resultados, reflexão, análise, relatos orais e escritos e apreciação. Para a pesquisa, foram priorizadas as reflexões a respeito da apropriação das obras de Arnaldo Antunes por meio da observação participante com registro em diário de campo e dos processos criativos realizados pelos alunos, bem como de suas interpretações

sobre as obras selecionadas. Conforme Brandão (1985), a pesquisa participante, surgida no âmbito da antropologia, diz respeito à inserção do pesquisador em um ambiente a que não pertence, seja este próximo ou distante do seu, podendo ser atuante em seus estudos como um informante, colaborador ou interlocutor.

A regência ocorreu em turma do Ensino Médio - Formação de Docentes, que possui aulas de Arte somente no 1º ano, sendo duas aulas semanais. O 1º ano Noturno é formado por 38 estudantes, entre 14 e 16 anos. Assim, foram ao todo, oito aulas de observações e doze aulas de regência, sendo dois encontros por semana, de cinquenta minutos cada um.

No primeiro momento do artigo, faremos uma apresentação e interpretação da obra poética de Arnaldo Antunes; em seguida, será apresentada uma breve análise das impressões relatadas pelos estudantes; o terceiro momento reflete sobre a metodologia adotada durante este processo educacional; no quarto momento reflete-se sobre o processo criativo de vídeo-poemas realizado nas aulas e por fim são apresentadas as considerações finais. Com intuito de aproximar teoria e prática, os subtítulos do artigo foram criados, pela acadêmica proponente da pesquisa a partir dos conceitos da poesia concreta.

L **O QUE SE É** **V**

285 ■

A pesquisa teve como foco principal analisar a interpretação dos estudantes em relação às obras de Arnaldo Antunes. A interpretação é parte fundamental no ensino de arte: “[...] à livre-expressão, a Arte-Educação acrescenta a livre-interpretação da obra de Arte como objetivo de ensino” (BARBOSA, 2003, p.17). No âmbito educacional, levamos em consideração essa etapa da apreciação, que pode ser conduzida pelo professor de diferentes formas.

Optou-se por uma abordagem que parte da análise, da apreciação da obra, passando por posterior contextualização e reflexão afim de, chegar à produção coletiva. Desta forma, levaram-se em consideração os três eixos norteadores do ensino de arte proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) para Arte: fruição, reflexão e produção (BRASIL, 2000). Segundo o documento, a fruição envolve a apreciação significativa da obra, em relação ao seu contexto, enquanto a reflexão diz respeito à construção de conhecimento a partir da mesma, abrangendo a relação histórica e cultural. Por fim, a produção diz respeito ao fazer artístico dos alunos, que, nesta pesquisa, é relacionada ao processo criativo desenvolvido em grupos (BRASIL, 2000).

Desta forma, primeiramente foram apresentados aos alunos os vídeos “Nome” e “Carnaval”, sendo depois utilizados recursos para verificar a forma com que perceberam as obras. Fez-se análise sobre as anotações dos alunos na “Pauta do olhar”, que consistia em uma folha com questões referentes aos cliques do DVD, en-

tregue individualmente antes da apreciação, para ler e direcionar a atenção para o vídeo.

Em se tratando da seleção dos vídeos, pode-se dizer que Arnaldo Antunes utiliza de maneira experimental, para sua construção poética, meios de comunicação virtual, recursos tecnológicos, elementos da visualidade, colagens, palavras e suas expressões, movimento e sonoridade, permitindo assim várias significações. Essas significações fazem parte do cotidiano, pois se trata de uma obra dinâmica e coerente com uma realidade urbana atual.

Na contemporaneidade devido aos novos recursos tecnológicos, as produções artísticas possuem maiores possibilidades de se apropriar da linguagem escrita, que pode se dar de diversas maneiras, pela performance, pelo poema, pela leitura dramática, pela música. Sendo assim, o hibridismo pode ser percebido nas obras apresentadas nesta presente pesquisa, com esta mistura de técnicas e de materiais utilizadas pelo artista. Segundo Pillotto (2006, p. 4), “Arnaldo tem o perfil do artista pós-moderno, que busca, investiga e transita pelo hibridismo das linguagens contemporâneas”. Segundo Santaella:

No sentido dicionarizado, ‘hibridismo’ ou ‘hibridez’ designa uma palavra que é formada com elementos tomados de línguas diversas. “Hibridação” refere-se à produção de plantas ou animais híbridos. ‘Hibridização’, proveniente do campo da física e da química, significa a combinação linear de dois orbitais atômicos correspondentes a diferentes elétrons de um átomo para a formação de um novo orbital. O adjetivo ‘híbrido’, por sua vez, significa miscigenação, aquilo que é originário de duas espécies diferentes. (SANTAELLA, 2008, p. 20)

Apesar de existir em diversos contextos, pode-se verificar em comum o fato da palavra remeter à mistura entre elementos para a formação de um novo elemento. Para Santaella (2003), em se tratando de arte, “[...] são muitas razões para esse fenômeno da hibridização, entre os quais devem estar incluídas as misturas de materiais, suportes e meios”.

O clipe “Nome” (Figura 1), segundo Silvia Pillotto (2006, p.6) é baseada na “[...] sobreposição de nomes que joga com a função de nomear das palavras: ‘algo é o nome do homem; coisa é o nome do homem; homem é o nome do cara; isso é o nome da coisa...’”.



Figura 1. Recorte extraído do vídeo “Nome” DVD “Nome” Arnaldo Antunes, 1993.

É interessante observar que além do fato de nomear, são reforçadas no vídeo apenas algumas palavras ditas na música, e com acréscimo da palavra fome que não está na letra da música. A movimentação das palavras no vídeo é lenta, aparecendo em geral a cada verso cantado, tendo sido, assim, selecionadas somente algumas palavras em relação à letra completa. As palavras são apresentadas em diferentes cores, aparecendo de forma a reforçar o ritmo, em tempos marcados pela voz ou pelos sons utilizados, permanecendo na tela de forma cumulativa. À medida que aparecem, vão se embaralhando, sendo a cor branca mais facilmente perceptível, e, assim, nas últimas palavras, o branco surge como um elemento para guiar a visão em torno das palavras reforçadas na imagem.

Sendo assim, as palavras são apresentadas no vídeo na seguinte ordem, destacando a palavra apresentada em branco: algo, nome, isso, fome, **outro**, homem, homem, rosto, corpo, osso, coisa. Essa mesma sequência é repetida, porém, com todas as palavras em branco, com exceção da última, *coisa*, que dá ideia de transparência, com várias cores fracas a formando. Segue a letra completa, com grifo nosso, destacando as palavras utilizadas no vídeo:

algo é o **nome** do **homem/coisa** é o **nome** do **homem/homem** é o **nome** do cara/**isso** é o **nome** da **coisa/cara** é o **nome** do **rosto/fome** é o **nome** do moço/**homem** é o **nome** do troço/**osso** é o **nome** do fós-sil/**corpo** é o **nome** do morto/**homem** é o **nome** do **outro** (ARNALDO ANTUNES, 2014, s. p.)

287 ■

Já sobre “Carnaval” (Figura 2), Silvia Pillotto afirma que: “[...] enquanto o poema é falado: ‘árvore pode ser chamada de pássaro/ pode ser chamado de máquina/ pode ser chamada de carnaval/ carnaval/ carnaval/’, a palavra carnaval é reescrita muitas vezes até cobrir todo o espaço da tela pela caligrafia em preto” (PILLOTTO, 2006, p.6).

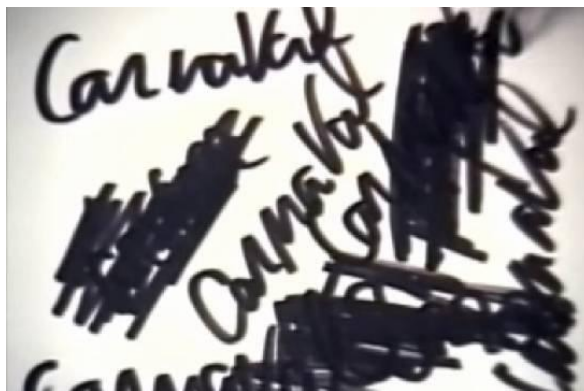


Figura 2. Recorte extraído do vídeo “Carnaval” DVD “Nome” Arnaldo Antunes, 1993.

Neste vídeo, o poema é manuscrito rapidamente enquanto a música no fundo é cantada suavemente, imprimindo diferentes sensações, pois o espectador ao mesmo tempo em que ouve a música lentamente lê o poema em outra velocidade, havendo então repetição tanto na escrita como no som. As palavras árvore,

pássaro e máquina são escritas em sequência, conforme a letra, sendo, logo após sua enunciação na música, rabiscadas também com pressa. O “pode ser” reforça a fragilidade do ato de nomear, na tentativa de substituir a existência das coisas pelos seus nomes. Em seguida, as repetições da palavra carnaval, em consonância com a letra, também são escritas com pressa, tomando conta, aos poucos, do branco mostrado, e mesmo não rabiscadas, mas sim sobrepostas, acabam por quase tomar conta da tela, na cor preta, dando também a ideia de rabisco. Assim, a sua repetição também faz com que “desapareça”, dando a impressão de fragilidade de se fixar algo na forma de palavras. A mesma ideia é passada na música, no momento em que as palavras e rabiscos misturados vão tomando corpo, fazendo sumir a palavra “carnaval” cantada por Arnaldo Antunes e Marisa Monte, ficando somente o instrumental por um tempo e depois o canto é retomado, até cessar, pela diminuição na intensidade.

A comunicação desses clipes é visual, cinética e sonora. Devido à exploração da não linearidade da poesia concreta, a obra nos permite várias interpretações e significados, como afirma Arnaldo Antunes:

A origem da poesia se confunde com a origem da própria linguagem. Talvez fizesse mais sentido perguntar quando a linguagem verbal deixou de ser poesia. Ou: qual a origem do discurso não poético, já que restituindo laços mais íntimos entre os signos e as coisas por eles designadas, a poesia aponta para um uso muito primário da linguagem, que parece anterior ao perfil de sua ocorrência nas conversas, nos jornais, nas aulas, conferências, discussões, discursos, ensaios ou telefonemas. Como se ela restituísse, através de um uso específico da língua, a integridade entre nome e coisa que o tempo e as culturas do homem civilizado trataram de separar no decorrer da história. (ANTUNES, 2000 apud PILLOTTO, 2006, p.2).

Pode-se observar, assim, uma apropriação das palavras, no DVD “Nome”, que implica em uma provocação, levando a um questionamento acerca do ato de nomear coisas. Nesta perspectiva, percebe-se que o artista em seu discurso, vê a poesia como algo sem limitações, dando a ela infinitas possibilidades de interpretações, de acordo com a apropriação que o artista faz. Com base nas opiniões dos alunos sobre os dois clipes “Nome” e “Carnaval”, a serem apontadas na sequência, concluiu-se que houve interpretações múltiplas.

OLH

TRANSFORM

Neste segundo momento foram analisados os 38 relatos obtidos por meio da Pauta do Olhar, buscando perceber a primeira impressão dos alunos a partir da apreciação da obra de Arnaldo Antunes. Para preservar a identidade dos alunos, os mesmos foram numerados para discussão dos resultados.

Analisando as respostas dadas, foi possível estipular duas categorias que permitem uma interpretação dos dados obtidos: indivíduo e coletivo. Ressalta-se que estas categorias foram pensadas como forma de organizar os dados, para fins de análise, de acordo com maior aproximação das respostas com um ou outro caráter. Porém, como em qualquer classificação, as respostas muitas vezes não são claramente divididas em uma única categoria.

A categoria sujeito diz respeito principalmente ao ser humano, ao individual, pois este reage às situações de sua vida e tende a expressar sentimentos, seja por meio de gestos, ações, palavra ou sons e a cada manifestação utiliza-se do repertório que traz interiorizado. Ele é aquilo que se mostra, é o que traz consigo sua individualidade, suas características, sua personalidade.

A categoria “coletivo” remete à compreensão e ao conhecimento cognitivo, relacionando-se também aos aspectos socioculturais percebidos pelos alunos, em um aspecto mais relacionado ao coletivo. Num âmbito geral da presente pesquisa, foram apresentados fatos e acontecimentos pertinentes ao contexto do Brasil, ressaltando a realidade de muitos brasileiros. As respostas desta categoria estariam relacionadas com a atualidade onde várias informações são processadas instantaneamente, tendo interligações e construindo uma colagem de ideias e informações.

Analisando os relatos, pôde-se perceber que houve algumas interpretações recorrentes em ambas as categorias. A seguir, relatam-se algumas dessas impressões. A partir da categoria “indivíduo”, consideramos as associações que os mesmos estabeleceram com sua vida pessoal. A estudante número 4 relatou que:

Nome: com a música, me agita, vontade de por tudo para fora de forma alegre, a imagem, me embaralha um pouco mas me faz sentir bem. No clip Carnaval a imagem faz imaginar nosso pensamento, muita, muita coisa, acabando em nada. Com a música me faz deprimir, muito devagar, lembrando passados. (Estudante 4, trecho retirado da Pauta do Olhar).

Chama atenção neste relato o conflito de reações provocadas pelos vídeos (ao mesmo tempo em que “embaralha”, faz “sentir bem”), e a vontade de se expressar de alguma maneira (“vontade de por tudo para fora”) e apresentar as associações que pode ter imaginado. De forma diferente, o vídeo provocou na estudante número 10 um despertar para algo que faz parte do cotidiano e que geralmente não se presta atenção: “Me provocou na forma em que às vezes falamos e ouvimos e não damos atenção às palavras e que estamos falando”. (Estudante 10, trecho extraído da Pauta do Olhar). Percebe-se nestes relatos, o conflito em demonstrar e extravasar emoções e sentimentos, refletindo sobre pensamentos e ações.

Em relação ao “coletivo”, alguns estudantes comentaram sobre aspectos amplos que se relacionam com o Brasil no contexto do carnaval e das relações humanas, trazendo a reflexão para os dias atuais de maneira a ilustrar sobre assuntos pertinentes que envolvem a sociedade. O estudante número 1 relatou:

Para eu (sic), o vídeo foi bem interessante pois ele fez uma crítica a sociedade, a qual eu principalmente e pessoalmente gosto, que é a do carnaval. Onde há tantas coisas bonitas no Brasil, como a nossa natureza, o nosso desenvolvimento e todos vêem nosso país como o país do carnaval, do samba. Onde o carnaval esconde todo o resto. O vídeo se fez interessante pela forma também que ele trabalha com o visual e o auditivo. (Estudante 1, trecho extraído da Pauta do Olhar).

Percebe-se que a aluna faz uma crítica quanto à visão que reduz o Brasil à ideia do carnaval. Além disso, o depoimento revela uma atenção para a relação que o artista faz entre a música e o visual. O estudante número 3 complementa dizendo que:

O vídeo traz a dimensão da fome relata sua real gravidade. O autor quando criou o vídeo pegou um assunto bem polêmico porque é um assunto que toca as pessoas. É um vídeo bem interessante pelo fato de ser um assunto que está presente no dia-a-dia mais pouco percebido. Particularmente assistindo fiquei agoniada. Mas gostei muito. Quando o vídeo começou falando de fome e osso a primeira coisa que me veio a cabeça foi a fome em alguns países. (Estudante 3, trecho extraído da Pauta do Olhar).

Neste relato o que chama atenção e a reflexão da aluna em relação à pobreza, algo presente em várias regiões do país. A mesma trata deste assunto ressaltando que é um problema que envolve não somente o financeiro, devido à má distribuição de renda, mas também a pobreza nas relações humanas de um modo geral. Já a estudante número 6 escreve:

Se trata de uma espécie de crítica, feita para retratar, a fome, e as coisas que acontecem no carnaval. Na minha opinião o artista quis colocar uma palavra sobre a outra e riscou tudo para representar que está tudo junto e um tem relação com o outro. (Estudante 6, trecho extraído da Pauta do Olhar).

Neste caso a estudante retrata dois assuntos condizentes à sociedade brasileira: a fome e o carnaval. É importante notar a relação que ela faz, afirmando que um não está separado do outro. Isto reforça sua apreensão de que o ato visual de rabiscar resultou em um efeito de aproximação daquelas palavras / realidades.

Desta maneira, percebe-se como é amplo e profundo o entendimento dos alunos em relação à abordagem. No que diz respeito aos elementos pertinentes ao cotidiano, foram obtidas respostas contrastantes, o que é evidente que os alunos estavam atentos aos cliques, sendo importante ressaltar que os alunos receberam um direcionamento para observar os cliques atentamente e perceber de que maneira foram construídos. Notam-se diferentes maneiras de interpretá-lo, enfatizando a abertura que a obra permite observar, o que acaba por estimular a reflexão do aluno. Foi possível verificar, assim, que a experiência não se tornou um mero exemplo, mas que proporcionou a fruição, possibilitando que os alunos utilizassem “[...] infor-

mações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa” (BRASIL, 2000, p. 43). É interessante apresentar aos estudantes esta característica relativa a múltiplas interpretações possíveis, podendo assim ampliar seus olhares, pois a obra não está pronta e acabada e sim em constante descoberta, ou seja, deixa o espectador completar sua significação, enriquecendo ainda mais o trabalho.

O fato da obra não ser linear é interessante por não criar um “começo-meio-e-fim” certo e único, ela está sempre retornando. Isto pode então prender o espectador na sua apresentação, tornando a obra dinâmica e possibilitando ao público a interligação com suas percepções, o que pode colaborar no processo de fruição.

O estímulo proporcionado pelas novas tecnologias acessíveis aos dias de hoje, propicia informações instantâneas, possibilitando ao receptor fazer conexões com suas ideias e relacioná-las ao conhecimento já internalizado, resultando em novos saberes.

CAMI S E T A S

291 ■

Durante o período de regência no estágio, enquanto estratégia de ação, a proponente utilizou camisetas onde estampou algumas poesias concretas de Arnaldo Antunes, afim de, despertar a curiosidade dos alunos sobre o assunto e motivá-los a ler, pensar e refletir sobre o conteúdo proposto. Além das camisetas foram explanados de forma oral e através de slides os seguintes poemas: “De campo amplo”, “Sempressa”, “Tira a asa”, “Vejo miro”, “Perder” e “Invento”, publicados por Arnaldo Antunes em 2002 (2014).

Antes de mostrar aos alunos a poesia em slides, uma das alunas perguntou: “Professora, o que está escrito em sua camiseta?”, referindo-se à poesia “Sempressa” (Figura 3). Isso demonstrou o quanto é importante o estímulo visual, pois dessa maneira a camiseta serviu como uma “seta”, apontando o que seria abordado nas aulas seguintes.

Foram explicados alguns procedimentos utilizados para a produção do poema concreto, entre eles: a exploração de todas as potencialidades das palavras e das combinações sintáticas:

A forma concreta, buscada e defendida, opera uma atualização radical dos recursos materiais (métrica, rima, aliteração, paronomásia, cortes e repetições de frase, neologismos, inversões sintáticas, plasticidade da letra impressa etc.) que se encontram dispersos e rarefeitos na poesia tradicional (SIMON; DANTAS, 1982, p.7).



Figura 3. Camiseta com a poesia “Sempressa” de Arnaldo Antunes. Fotografia da autora.

292 ■ A disposição espacial das palavras na construção visual dá a elas possibilidades múltiplas de significados, modificando também a sua métrica, a tipografia, e utilizando-se de cores, pode-se chamar a atenção do olhar, explorando as possibilidades de combinações sintáticas, despertando, assim, a leitura não linear. Cada poema que é apresentado ao leitor provoca de certa maneira um estranhamento na sua leitura: “Portanto, nada mais natural que, um dia, a viagem visual prosseguisse para o não verbal e a Poesia Concreta passasse a incorporar a fotografia, a colagem, o desenho e os grafismos de toda ordem” (SIMON; DANTAS, 1982, p. 59).

Considerando essa afirmação dos autores, deu-se continuidade à proposta de elaboração da poesia concreta pelos alunos. Uma outra forma encontrada para registrar a aprendizagem dos envolvidos foi o diário de bordo, que consistia em uma folha recortada em formato de camiseta, onde em cada aula os alunos relatavam suas impressões (Figuras 4, 5 e 6). No decorrer do processo, aumentou a apreensão e interação dos alunos em relação ao conteúdo, quando estes passaram a apropriar-se dos recursos utilizados nas obras estudadas, para elaborar e preencher as “camisetas”.

Foi possível perceber a evolução do entendimento por parte dos alunos a cada novo encontro, reforçando o conteúdo e o processo artístico de cada aula. Foi considerado e analisado o processo de cada grupo e diferença significativa ao longo deste, enquanto no primeiro momento (Figura 4) os relatos se deram no formato de texto manuscrito linear, nos diários posteriores (Figura 5 e 6) já foram utilizadas as formas não lineares, com utilização de recursos e de técnicas da poesia concreta, para relatar o que tinham realizado em aula.

Houve sem dúvida por parte dos alunos a apropriação do conhecimento ao longo do projeto, com assimilação dos conteúdos abordados, exploração e apreciação dos diferentes recursos utilizados para estabelecer relação entre palavra e imagem, com utilização de cores, formas e desenhos, o que possibilitou chegar a um nível de reflexão, ao partir da relação das obras com seu contexto de produção, e com elementos da sua construção. A reflexão, segundo o PCN- Arte, é experiên-

cia onde “[...] importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística [...]” (BRASIL, 2000, p. 44).



Figura 4. Diário de Bordo produzido pelos estudantes. Fotografia da autora.

Figura 5. Diário de Bordo produzido pelos estudantes. Fotografia da autora.

Figura 6. Diário de Bordo produzido pelos estudantes. Fotografia da autora.

CRIAÇÃO

Aliar a pesquisa à prática pedagógica é muito importante, pois permite a reflexão sobre a prática em sala de aula, para compreensão do que foi realizado. Desta forma:

A educação em arte imprime sua marca ao demandar um cidadão criador, reflexivo e inovador. Se formar um jovem para o futuro é prepará-lo para situações incertas e para resistir às exigências da velocidade e da fragmentação que caracterizam a contemporaneidade. (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.7)

Tendo em mente a necessidade de conectar teoria e prática, foi conduzida uma etapa voltada para que os alunos desenvolvessem processos criativos com base nas obras analisadas de Arnaldo Antunes. O procedimento prático nas aulas teve vários direcionamentos, tais como: pesquisa no laboratório de informática, exploração vocal, formulação de projeto, execução e apresentação.

A princípio foi proposta uma pesquisa no laboratório de informática, que pretendia experimentar diferentes tipos de letras (fontes), com o intuito de utilizá-las

para a criação de suas próprias poesias, e também para que refletissem sobre a forma visual que iriam utilizar. Sendo assim, cada aluno escreveu o que era significativo para ele naquele momento, provando os mais diferentes tipos de letras que haviam encontrado. As pesquisas foram conduzidas nos programas que os alunos já conheciam (*Word*, *PowerPoint*, *Photoscape*), e com a utilização de buscas na internet.

Observa-se nas experimentações dos alunos que os temas escolhidos para as poesias eram semelhantes, refletindo a parte amorosa, afetiva e conflitante. Expressava ali indiretamente as preocupações do cotidiano que os mesmos possuem.

Posteriormente, exploraram sons vocais não convencionais, a reprodução, criação e associação de sons diferentes produzido pelo aparelho fonador, levando em consideração as variações de timbres, alturas, volume, modulação e vibração do som vocal, com a intenção de observar as possibilidades sonoras das palavras que haviam escrito na poesia.

Concluída essa etapa, leu-se um poema de Arnaldo Antunes chamado “Socorro” (ARNALDO ANTUNES, 2014). Para uma melhor compreensão e troca de ideias, a turma foi distribuída em pequenos grupos para dialogarem sobre o poema e chegaram a várias reflexões sobre o mesmo. Cada grupo pensou em um tipo de sentimento que gostaria de expressar, então experimentaram sons vocais para demonstrar o sentimento que queriam revelar por meio da voz, nesse momento os grupos testaram os sons, explorando as combinações, emitindo os sons alternados, repetidos, fracos, fortes, contínuos e curtos e apresentaram para os demais. Buscaram soluções para as dificuldades encontradas durante o processo de execução da proposta, facilitando assim a interação e compreensão do processo artístico.

Após todas as experimentações, os grupos montaram um projeto, escolhendo uma palavra a qual desejavam exibir visualmente e sonoramente, explorando as diversas formas de construção da relação som/imagem/movimento, esse projeto primeiramente foi elaborado no papel, com discussões entre os grupos, fazendo escolhas de que maneira iriam executar a ideia. Para a montagem do projeto, os grupos utilizaram o programa *Movie Maker*, produzindo seus próprios vídeos, apropriando-se das referências poéticas e simbólicas da obra de Arnaldo Antunes bem como utilizando suas experimentações.

Ao todo foram elaborados seis vídeos, a partir dos processos criativos em grupo. Com os projetos concluídos, os alunos exibiram para a turma os resultados, o que foi muito interessante, pois possibilitou a ampliação de repertório e a análise das produções realizadas durante as aulas. Cada grupo pôde compartilhar suas experiências bem como observar as experimentações dos colegas, pois cada grupo teve uma escolha, e realizou o projeto de maneira diferente. Seguem aqui (Figuras 7 e 8) alguns recortes dos vídeos que os alunos produziram:



Figura 7. Recorte do vídeo “Bunda” produzido pelos estudantes.
Fotografia da autora.



Figura 8. Recorte do vídeo “Fome” produzido pelos estudantes.
Fotografia da autora.

Na Figura 7 está o processo de um dos grupos, que optou por utilizar além do *software* do *Movie Maker*® a técnica do *Stop Motion*, onde fragmentaram a palavra “Bunda”, fazendo montagens com palitos de picolé e utilizando a sonoridade empregada na experimentação, o que possibilitou uma nova percepção do significado explícito na própria palavra. A Figura 8 mostra o processo de outro grupo que utilizou somente o programa do *Movie Maker*®, explorando a repetição, formas invertidas e inversas da palavra, a sonoridade da palavra fome experimentada pelo grupo remete à sirene, alertando que se aproxima a hora da refeição. Nos dois casos citados, chama atenção, a maneira como foi construído cada um, pois se trata de um jogo com as palavras. Neste sentido podemos notar que o processo educativo envolve além dos conteúdos da arte, a expressão e criatividade. Por isso é importante ressaltar que:

A criatividade é a harmonia de tensões opostas, encapsulada na nossa ideia irrestrita de Lila, ou brincadeira divina. À medida que acompanhamos o fluxo de nosso próprio processo criativo, oscilamos entre os

dois polos. Se perdemos a alegria, nosso trabalho se torna grave e formal. Se abandonamos o sagrado, nosso trabalho perde contato com a terra em que vivemos. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 23)

Neste sentido podemos perceber como os alunos criaram suas narrativas, bem como sua própria descoberta, neste contexto de exploração, invenção e criação. Todas as proposições pedagógicas realizadas de forma individual e coletiva foram relacionadas, de certa forma, com a subjetividade dos alunos e argumentos conceituais sobre a compreensão do fenômeno artístico, a obra e o artista. Neste sentido, o PCN- Arte aponta para a importância do fazer artístico, experiência em que tudo entra em jogo: “[...] recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte” (BRASIL, 2000, p. 43).

Durante o período escolar percebe-se que o aluno tem uma necessidade de mostrar o que faz, como uma forma de satisfação pessoal e para ter um retorno do seu processo de criação. Por esse motivo foi importante construir um debate sobre os trabalhos realizados e dialogar sobre o processo, para contextualizar os conteúdos pertinentes às aulas com as suas próprias produções, tornando o trabalho significativo e apto à compreensão do fenômeno artístico.

Conclusão

Ao realizar essa pesquisa, pôde-se perceber que além das múltiplas interpretações, e relações interpessoais, o processo de entendimento sobre determinada obra ou artista envolve a desconstrução de conceitos e a elaboração de novas ideias. Pode-se notar que o fato dos estudantes estarem atentos aos vídeos no primeiro momento, possibilitou a reflexão e a análise, sendo assim suas primeiras impressões por meio dos relatos os auxiliou no processo de compreensão e assimilação da obra. Nas propostas práticas foi possível observar a interação coletiva e suas transformações. Percebe-se assim, fruição e reflexão contribuindo para melhor compreensão dos conteúdos, de forma a colaborar para a produção artística coletiva.

Em se tratando da materialidade e espacialidade das palavras a estudante três escreveu no relato final: “Nunca pensei que poesia poderia ficar legal de ponta cabeça ou de lados invertidos”. O que chama atenção à reflexão feita por ela demonstrando assim que foi possível reviver o processo das ações, os desafios e as conquistas de saberes. Nota-se que no decorrer de todo o projeto, a possibilidade da teoria se esclarecer na prática, para que se possa entrar no universo poético e simbólico do artista, fazendo com que o aluno passe a experimentar também um novo olhar, uma nova vivência pelo viés da percepção.

No procedimento realizado por meio dessa vivência, foi possível verificar de que forma compreenderam os conteúdos, bem como as interpretações pessoais colaboraram para a construção do processo coletivo, onde aliaram a teoria com a prática, favorecendo o desenvolvimento da expressão, do senso crítico e a valorização da arte e do ser humano.

É interessante observar que, em possível desdobramento dessa pesquisa, pode-se aprofundar nos conceitos da arte bem como seu processo, é somente na execução de um planejamento que podemos melhorá-lo e ampliá-lo bem como compreender como se dão as etapas da aprendizagem, tornando assim o trabalho significativo.

S R
E
A R
L I Z A

297 ■

Referências

ANTUNES, A.(doc). **Arnaldo Antunes**. Direção de Arnaldo Antunes, Célia Catunda, Kiko Mistrorigo e Zaba Moreal. Kikcel produções. São Paulo. 1993. DVDteca Arte na Escola.

ARNALDO ANTUNES. Disponível em http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_artes_obras.php?id_tipo=4. Acesso em 30 set. 2014

ARSLAN, L. M; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, A. M. (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense,1985.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Arte. 2 ed. Secretaria de Educação Fundamental, v. 6. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GARDEL, A. A palavra-corpo e a performance poética em Arnaldo Antunes. **Sala Preta**. São Paulo, v. 8, p.223-234. 2008.

NACHMANOVITCH, S. **Ser Criativo: o poder da improvisação na vida e na arte**. Trad: Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

PILLOTO, S. S. D. **Arnaldo Antunes**. Material educativo para professor. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. (DVDteca Arte na Escola- Material educativo para professor –propositor;106)

SANTAELLA, Lucia. A ecologia pluralista das mídias locativas. **FAMECOS**. Porto Alegre. n. 37, 2008, p. 20. Disponível em: <http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/famecos/article/view/5550/5034>. Acesso em jun. de 2016.

_____. **Culturas e Arte do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SIMON, I. M.; DANTAS, V. **Poesia concreta**. São Paulo: Abril Educação, 1982.

Recebido: 06/08/2015 - Aceito em: 15/10/2015

Escolas de teatro: dialéticas sobre a formação do ator

GILBERTO DOS SANTOS MARTINS

Gilberto dos Santos Martins é professor do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Graduado em Licenciatura em Teatro na Universidade Federal do Maranhão, tendo como Trabalho de Conclusão de Curso a montagem do texto "Esperando Godot" de Samuel Beckett, onde relatou em memorial as percepções do processo criativo do personagem Vladimir. Mestre em Artes, subárea Artes Cênicas na Universidade Federal de Uberlândia- MG, Campus Santa Mônica, com a pesquisa: O Centro de Artes Cênicas do Maranhão (CACEM): Memórias, desafios e reflexões da formação do ator em São Luís (1997-2007). Já participou de alguns grupos de teatro como: Núcleo Atmosfera de Dança-Teatro (2005-2013), Grupo Universitário de Teatro (GUT -2005-2006) grupo de Extensão da Universidade Federal do Maranhão, Cena Aberta (2005) grupo de Pesquisa e Extensão da UFMA, Tapete, Criações cênicas (2007). Hoje atua e pesquisa no Núcleo de Pesquisas Teatrais Ras-cunho na cidade de São Luís do Maranhão. gilsantins@gmail.com

■ RESUMO

Este texto tem como finalidade propor uma discussão acerca da formação do ator, por intermédio de uma escola de teatro. Aqui, discutimos os procedimentos adotados e os não aconselháveis num período de aprendizado de técnicas e conhecimentos que servirão como base para a vida profissional de um aprendiz da arte de interpretar/representar. Este artigo faz parte de um fragmento de pesquisa de mestrado, onde o autor debate a história e os procedimentos metodológicos do Centro de Artes Cênicas do Maranhão. Entretanto, nesse momento o foco foi direcionado apenas à dialética da formação do ator.

■ PALAVRAS-CHAVE

Representação; Formação do ator; Ensino-aprendizado do ator.

■ ABSTRACT

This text proposes a discussion about the education of the actor in a drama school. Here, we discuss the procedures adopted and not advisable in a period of learning techniques and knowledge that will serve as a basis for the professional life of an apprentice art to interpret/represent. This paper is a fragment part of master's research, where the author discusses the history and the methodological procedures in the Center for the Performing Arts of Maranhão. Otherwise, in this paper, the focus was only in the dialectical training of the actor.

■ KEYWORDS

Representation; Actor training; Actor of the teaching- learning

301 ■

1. Introdução

O ator continua sendo aquele que propõe essa troca, que se dá ao outro, que recebe e se oferece de novo, qualquer que seja sua mensagem. Ator-poeta, trovador falando ou cantando, veremos sem dúvida por muito tempo ainda nas estradas esse eterno sonhador para quem o prazer de atuar se confunde com o prazer de viver, para quem o mal de viver se traduz pela dor que se canta e repartindo o que se encanta. (ASLAN, 2005, p. 346)

As reflexões as quais nos ocuparemos neste texto é um recorte feito a partir do referencial teórico de minha pesquisa de Mestrado, intitulada de “Centro de Artes Cênicas do Maranhão: memórias, reflexões e desafios da profissionalização do Ator no Maranhão”. Este título ainda é provisório e suscetível a mudanças de acordo com o andamento da pesquisa. Esta investigação constitui-se como um ganho no pensamento do teatro brasileiro e maranhense, visto que são poucas as referências sobre escolas de teatro no Brasil, sobretudo, no eixo norte e nordeste. Entretanto não nos ocuparemos com o Centro, proposto no título da pesquisa, apenas, mas sim, com uma discussão acerca da globalidade que é o ensino de teatro em uma escola, para ser mais específico, o ensino de interpretação de forma generalizada.

A estrutura espacial e pedagógica das escolas de teatro como um todo, geralmente é alvo de muita discussão e dúvidas no que se refere a sua eficácia na “preparação do ator” para os palcos. Muito jovens e adolescentes têm buscado

uma formação nesses espaços e atribuído a eles uma grande carga de esperança em sua formação. As escolas, e aqui, também, podemos incluir os conservatórios, são responsáveis por lançar no mundo do teatro uma grande leva de pretendentes à atuação e/ou outros viés do teatro; saber se estão verdadeiramente “preparados” para a batalha dos palcos e disciplinas da arte, só o tempo para dizer a cada um.

Quando levamos este tema para a instância dos teóricos do teatro há contradições sobre o processo formativo nessas instituições; há quem os aprove e ainda incentiva a criação de novos núcleos formativos, também, por outro lado, há quem os desaprova e diz que são espaços que engessam e cristalizam clichês combatidos quando o ator chega num processo de montagem. Aqui trabalharemos na dialética dessas duas hipóteses, para, assim, fugir de posicionamentos do senso comum e/ou equivocados na formação de sujeitos ávidos pelos palcos.

2. Sobre a formação: caminhos

O encenador e ator de teatro Michel Nadeau¹ (2003, p.63), ao explanar acerca de um dos espaços formadores, a escola, ele nos adverte que a formação do ator não se resume apenas a ensinar a interpretar papéis, que a formação deve atingir um nível para além da funcionalidade cênica, mas chega, inclusive, à representação do mundo. Ele acredita que o papel da escola de teatro deve estar calçado na concepção de ensinar um indivíduo uma maneira de ser no mundo, muito além de ensinar uma profissão. Muito embora acredite que esse objetivo último também deva ser alcançado, porém, quando estagnado apenas nessa finalidade quase sempre se cai no fracasso.

Ainda em sua linha de raciocínio, o autor atribui ao jogo a veia, o ponto nevrálgico ao qual todos os professores de uma escola de teatro devem focar no período de aprendizado do ator, entretanto, como há uma diversidade de pontos de vistas e horizontes almejados pelos os mesmos, sobrepondo o objetivos, muitas discussões e confrontos são erigidos no campo formador.

Nadeau acredita na força do jogo como atmosfera condicionante do auto-conhecimento do ator, e que é através do jogo que esse, adquire mecanismos que o levam ao seu conhecer-se; “*C’est dans le faire du jeu que l’acteur doit apprendre à se connaître*”.² Quando há o jogo, e o ator mergulha verdadeiramente nele, o espaço onde se tem a experiência cênica altera-se, tornando-se denso, suspenso no silêncio, onde os espectadores reunidos, também, experimentam uma dilatação espacial onde amiúde pode-se ter a impressão que o universo inteiro é canalizado para a cena. Independentemente de estilo, quando o jogo tem vez e lugar, o espectador permanece sempre na expectativa de que algo vai acontecer, de que o improvável e o provável têm chances de se manifestarem em cada réplica dada na cena. “Sentimos, a cada réplica, que a cena pode tomar qualquer direção, como o disco de hockey, como a bola de futebol.” O jogo pode encaminhar-se para lugares onde ocorra impacto, surpresa ao espectador ou a lugares prazerosos. Quando há jogo, há sempre algo que distingue e transforma na cena, algo que permite um novo ainda não experimentado.

¹ Encenador, autor e ator canadense, diretor artístico do Théâtre Niveau Parking em Quebec.

² NADEAU, 2003, loc. cit.

O pensador canadense expõe que são esses momentos é que se deve, necessita-se, buscar com os alunos, para que sua consciência e sua compreensão, fundamentalmente, alcancem o “jogar verdadeiramente”. E quando esse estado é alcançado, a liberdade vem suplementar, implementar o estado criativo. O autor define esse estado de liberdade da seguinte forma:

A liberdade é um estado de graça que o ator precisa buscar a maior liberdade dentro da restrição do jogo. Para sempre fazer isso, o caminho é longo, pois, o aluno deve aprender a se livrar de uma série de coisas a começar pela ideia de jogo e de teatro que em geral se confundem. Ele deve também se livrar de seus tiques, de seus humores, de seus truques para deixar lugar ao seu ser profundo que ignora e que o professor ignora, igualmente.³ (NADEAU, op. Cit., p. 64, tradução nossa)

Essa liberdade deve ser alcançada através do jogo, pela ação que o jogo provoca, e não apenas pela introspecção. É desnecessário o investimento feito, exclusivo, nas profundidades do ser, sobre seus problemas, e esse momento não deve cair numa sessão terapêutica. O tornar-se ator não está ligado e restrito à resolução de problemas da cena e pessoais, mas ao refletir em cena, na ação, conhecendo-se durante o jogo para o jogo.

Mas vivemos numa sociedade que está em constante mudança, globalizada, desenraizada em vários sentidos; como pensar perspectivas teatrais e formativas para sociedades variadas? O modo de pensar a formação ator para o pensador canadense reflete aquela sociedade, que, não raro, difere da brasileira, da africana e da asiática. Além do mais estamos imersos numa enxurrada de tentáculos culturais e artísticos que demandam formações diversificadas.

Comumente define-se como ator, aquele sujeito que diante do público todas as noites representa seu papel; sempre os mesmos e sempre diferentes. Porém, essa figura, na atualidade é requisitada para os mais diversos meios artísticos, que não necessariamente, estão fixados dentro do edifício teatral, mas, nas ruas, na televisão, no cinema, na publicidade.

Como resolver então essa demanda espacial, que exige também técnicas próprias? As escolas de teatro devem formar os atores para todos os domínios ou apenas para o teatro? O espaço da escola consegue suprir essa demanda, consegue dar uma formação geral, capacitando o aluno-ator para as mais diversas propostas?

Para o professor Doutor do Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona, Pau Moner Farnés, o teatro é a base para qualquer linguagem que o ator vem a trabalhar, entretanto, ele não descarta a possibilidade de se oferecer formações complementares para suprir algumas necessidade que surjam durante o trajeto do ator.

³ No original: La liberté est cet état de grâce qu'il faut rechercher pour l'acteur, la plus grande liberté dans la contrainte de la convention du jeu. Pour ce faire, souvent, le chemin est long car l'élève doit apprendre à se désencombrer d'une foule de choses, à commencer par son idée du jeu et du théâtre qui souvent brouille le chemin entre le jeu et lui-même. Il doit aussi se désencombrer de ses tics, de ses humeurs, de ses trucs pour laisser la place à son être profond qu'il ignore et le professeur ignore également. (NADEAU, op. Cit., p. 64)

Mas pensar em uma formação que converse com todas as realidades parece ser um pouco utópico. Os meios expressivos que se utilizava para conversar com a sociedade no século anterior são os meios que utilizamos hoje? Quando raciocinamos nesse viés, pressupomos que a sociedade não mudou que os mesmos costumes e motes culturais se mantiveram. Assim, é importante refletirmos sobre o turbilhão de técnicas antigas que ainda são transmitidas hoje aos incipientes no teatro; abandoná-las, também seria um equívoco, pois a partir dessa base pode-se pensar uma base nova que corresponda à nossa realidade.

Parafraseando Farnés (2003) houve uma época na história do teatro que as técnicas de representação foram cristalizadas e/ou modificadas muito lentamente; isso perdurou decênios, sem evolução. Esse congelamento técnico permitia uma transmissão bastante artesanal de saberes ligados à cena. Durante muito tempo um ator transmitia seu conhecimento aos que lhe ia suceder, repassando técnicas, habilidades, e nesse bojo, também truques, clichés, formas fixas de representação da vida. Um exemplo esclarecedor desse procedimento podemos observar nas trupes de *Commedia Dell'Arte* no século XVI e XVII. Farnés (2003) nos faz lembrar que nessa época o estilo de representação era quase imutável e, mesmos nas escolas, posteriores a esse período, ainda hoje podemos verificar sua presença, a formação não vai além da transmissão de saberes e técnicas. Aqui, nesse contexto, era papel do ator profissional empregar parte de seu tempo a transmitir seus conhecimentos aos alunos na escola e também na trupe em que atuava.

No bojo na sociedade que está em constante mudança, há uma variedade de estilos de representação. Encontramos em todo lugar uma diversidade de propostas; podemos inclusive pensar, e aí seria outra discussão, na ausência de estilos de representação. Faz-se preciso e é eficaz uma formação generalista, que atenda propostas tão distintas? O ator deve ser orientado para seguir uma linha de representação, durante seu período de formação? Vejamos o que diz Farnés acerca dessas proposições:

Em uma sociedade também movente que é a de hoje e com a rapidez de aparição de novos tipos de espetáculos, parece difícil de predeterminar o tipo de ator de amanhã. As fronteiras entre as diferentes disciplinas tornam-se difusas. Os criadores adoram explorar os territórios limítrofes utilizando diversos métodos e tecnologias. A multidisciplinaridade é uma característica essencial da nossa época. As instituições que formam as novas gerações de artistas provam das dificuldades para se adaptar a uma nova realidade movente. Frequentemente, os planos de estudos tornam-se obsoletos e é difícil mudar com precisão. Entretanto, é necessário dar aos alunos técnicas que vão permitir-lhes realizar suas ideias. Ou, técnicas não são tributárias da realidade que muda? As necessidades da sociedade e da criação mu-

dam mais rápido que os planos de estudos. (FARNÉS, 2003, p 70, tradução nossa)⁴

O autor aponta para alguns caminhos no que se refere ao papel da escola nessa situação apresentada, ou seja, ou ela se especializa em uma técnica ou num estilo técnico, ou investe numa formação larga que permita ao aluno acesso às várias respostas nas questões que ele encontrará em sua vida profissional e continuar, assim, sua formação ao longo de vida e de maneira a colocar constantemente em dia sua formação.

3. Sobre a globalidade e especificidade na formação

Quanto à política pedagógica, temos percebido que há escolas que abrem seus planos de estudos para outras possibilidades metodológicas, não os restringindo a planos preestabelecidos. Farnés (2003, p.71) diz que no Institut del Teatre de Barcelone, os planos de estudos foram estruturados a partir da concepção “de que no jogo, não há um ofício apenas- o ofício do ator- e que os diferentes estilos de representação não são que manifestações diversas de um mesmo campo do saber”.

Atualmente, o ofício do ator tem se encoberto de uma complexidade, muito mais que nas épocas passadas. O que regia as ações do teatro no passado, a inspiração e a habilidade, toma lugar, hoje, a real necessidade de conhecimentos técnicos e saberes acerca de procedimentos da cena.

Nas instituições de formação de atores, hoje, os currículos têm aberto possibilidades e caminhos para permear outros temas e pontos de vistas, sentando sua lógica na flexibilidade curricular, com disciplinas obrigatórias e opcionais. Isso viabiliza a cada aprendiz, em conjunto com seu tutor, no caso de escolas europeias, de estabelecer um percurso o mais apropriado às suas expectativas e anseios. Ele trilhará, especificamente na formação, em lugares de aquisição de saberes e experiências que o levem a elementos de sua escolha e vá estimulá-lo em seu processo criador.

Nesse sentido Farnés (2003) é assertivo,

Esta estrutura aberta e flexível busca um equilíbrio entre a aproximação global e específica, em acordo com a natureza da criação dramática e a eficácia de seus estudos multidisciplinar. Elimina-se logo a divisão em curso entre as diferentes formas do jogo- teatro falado, mimo ou teatro de marionetes-, as quais são feitas de um mesmo componente, de um mesmo saber de base. Isto permite também de confi-

⁴ No original: Dans une société aussi changeante que celle d'aujourd'hui et avec la vitesse d'apparition des nouveaux types de spectacles, il semble difficile de prédéterminer le type d'acteur qu'on va former pour demain. Les frontières entre les différentes disciplines deviennent diffuses. Les créateurs aiment explorer les territoires limitrophes en utilisant diverses méthodes et technologies. La multidisciplinarité est une caractéristique essentielle de notre époque. Les institutions qui forment les nouvelles générations d'artistes éprouvent des difficultés à s'adapter à une réalité aussi changeante. Souvent, les plans d'études deviennent obsolètes et il est difficile de les changer avec justesse. Cependant, il faut donner aux élèves les techniques qui vont leur permettre de réaliser leurs idées. Or, ces techniques ne sont-elles pas tributaires de la réalité qui change? Les besoins de la société et de la création changent plus vite que les plans d'études. (FARNÉS, 2003, p 70)

gurar um percurso de formação que se situa na fronteira entre as diferentes opções determinadas para o plano de estudos- teatro de texto, mimo, teatro de marionetes ou teatro musical-, com a possibilidade constante de desafiar essas fronteiras ou dissolvê-las.⁵ (FARNÉS, 2003, 71, tradução nossa)

Um bom exemplo de escola de teatro no Brasil onde os planos de estudos são regularmente ajustados é a SP Escola de Teatro, em São Paulo. A escola concebe o ensino de teatro a partir de pressupostos da não hierarquização de conteúdos; o não acúmulo sistemático de conhecimentos e um sistema de módulos que se ajusta às turmas e professores, além do aluno/aprendiz pode em pé de igualdade trocar experiências com outros que já estão mais adiantados no curso.

4. Aprender/ensinar- Ética e troca

O diretor de teatro francês Antoine Vitez (1930-1990), ao verbalizar sua opinião acerca do ensino e aprendizado do ator, se coloca categoricamente: “nós temos o direito de ensinar? A resposta é não.” A princípio, essa relação se dá na suposição de que quem ensina, deve, ou tem o dever de aprender.

Por esse viés podemos compreender que inúmeros criadores, no decorrer da história do teatro, obtiveram resultados exemplares a partir da superação de conflitos consigo e com os métodos em voga de então. Propostas elaboradas em solidões e inquietudes criativas. Assim, transversalmente, relação do ensinar e aprender nesse contexto inexistiu.

O verbo *enseigner* (ensinar), provoca Raimondo (2003, 72), “revela, talvez, vários significados. Ninguém jamais ensinou a matemática ao grande Paul Heldór”. O teatro em sua longa história, alimentou-se, frequentemente, de disciplinas metodológicas, seja, o teatro dos jesuítas seja da *Commedia Dell’Arte*, em sua prática da cena transmitida e improvisada. Há certa dificuldade em afirmar numa verdadeira ação de aprendizado. O autor fala que apenas entre o fim do século XIX e início do XX, que nascem os termos, comumente utilizados, atualmente, como “científicos” e “método”. Esse último toma corpo dentro do teatro quando o russo Constantin Stanislavski elabora um acervo de seus procedimentos utilizados em sala e que, posteriormente, foram classificados com esse nome, método. Portanto, há uma relação muito forte entre o termo, surgido no final do século XIX com a figura do encenador russo.

Apesar de nos referirmos a Vitez com sua frase polêmica sobre o ensinar e o aprender, deixaremos para outra ocasião tal discussão e manteremos as considerações acerca da relação ensino-aprendizado. No processo formativo do ator a experiência de troca é bastante ressaltada por Mario Raimondo. O autor define esse

⁵ No original: Cette structure ouverte et flexible cherche un équilibre entre l’approche globale et la spécialisation, em accord avec la nature de la création dramatique et l’efficacité de son étude multidisciplinaire. On élimine dès lors la division qui a cours entre les différentes formes de jeu- le théâtre parlé, le mime ou le théâtre de marionnettes-, lesquelles sont en fait des composantes d’un même savoir de base. Cela permet aussi de configurer un parcours de formation qui se situe à la frontière entre les différentes options déterminées par la d’études-théâtre de texte, mime, théâtre de marionnettes ou théâtre musical-, avec la possibilité de constamment remettre en cause ces frontières, voire de les dissoudre. (FARNÉS, 2003, 71)

elemento, que para ele é essencial, como “um momento central da formação numa escola de arte dramática”. Nesse princípio, busca-se colher o semeado, não na ação da transmissão e do trabalho, mas no sujeitos, homens e mulheres, que serão fruto e resultado; que durante seus percursos descobrirão, conjuntamente, a verdadeira essencial do ator.

No que tange àqueles que terão a responsabilidade na formação, eles transitam em diversas matrizes, mas deverão primordialmente semear a construção de “um momento de sugestão, de emoção, de sensação comum, de escambo, de troca” (Raimondo, 2003, p.73). A partir do autor podemos dizer que a troca não deve ser visualizada apenas em nível de formação; visto que ele é a substância que nutre o teatro, em termos de representação e sua relação com o público.

Essa relação ética repousa não apenas no campo da pedagogia generalista, mas válida para a pedagogia teatral. Grandes nomes do teatro Ocidental se referiram a essa questão amiúde, como Stanislavski; Copeau; Grotowski, dentre outros.

5. Um panorama sobre a formação no Brasil

Entende-se formação como uma instância de reflexão sobre o fazer. Um espaço para a prática do exercício e a consciência do processo, o entendimento do movimento específico da criação em teatro. Espaço esse reservado para aprender sobre si mesmo e sua forma de aprender. É o “lugar e tempo para desenvolver uma disciplina de trabalho”. Deste modo, uma preparação ética profissional para o ofício, a técnica como substrato da criação, a consciência como condição inextrincável para a autonomia artística. Para um artista existe sempre uma instância de formação, seja ela institucional ou numa relação mais íntima com um mestre no coletivo em que trabalha. (SPRITZER, 2003)

No que concerne à formação institucional, podemos perceber que a primeira preocupação com a qualidade técnica e profissional do ator no Brasil, data do século XIX. Carvalho (1989, p.171) salienta que “um bem intencionado empresário teatral, cujo nome não se guardou, encaminhou à câmara, um requerimento rogando meios de manter uma escola dramática em 1846”. Esse empresário, preocupado com o desempenho dos atores brasileiros assim como descobrir e aprimorar talentos expõe essa realidade à cúpula monárquica de então.

Mais tarde, por volta de 1857, o empenho à formação dos atores brasileiros e também à nacionalização dos palcos do Brasil, se deu através de João Caetano dos Santos, demandando uma escola dramática. Entretanto, suas tentativas foram malogradas, pois, não encontrou respostas do governo do país. O curso havia sido pensado da seguinte forma:

O curso, que iria de fevereiro a outubro, deveria ser gratuito para alunos de ambos os sexos, desde que maiores de 15 anos, matriculados após despacho da direção da escola. Os alunos considerados prontos prestariam exame na primeira quinzena de novembro. A proposta ainda levanta a possibilidade de alunos-bolsistas para ambos os sexos, com gratificação de 25 mil-réis mensais, bem como a isenção do recrutamento militar da Guarda Nacional, a exemplo do que ocorria com alunos das escolas públicas. (CARVALHO, 1989, p. 172)

Todavia, nesse período, os jovens do Brasil tinham uma forte inclinação à advocacia, à medicina e ao sacerdócio. Deixando, portanto, o ofício de ator para segundo plano.

Após esta belíssima iniciativa, várias escolas de formação dramática vieram compor o cenário brasileiro: Conservatório Dramático e Musical; Escola Dramática Municipal do Rio de Janeiro⁶; Escola Dramática do Rio Grande do Sul; Curso Prático de Teatro (CPT); Escola de Arte Dramática (EAD); O Tablado de Maria Clara Machado, SP Escola de Teatro; Escola de Teatro da Bahia.

A regulamentação na lei das escolas em categorias foi, também, um grande passo para que tenhamos um melhor controle da qualidade profissional dos atores. Freitas (1998, p.80) propõe que distingamos “dois níveis de ensino existente no país para a formação do aspirante à carreira de interpretação teatral: a formação de grau médio e a formação universitária”. Neste contexto, daremos ênfase na formação de grau médio, pois é esta a categoria em que o Centro de Artes Cênicas do Maranhão se encaixa.

A resolução 09, de 29 de novembro de 1983, que institui a habilitação de ator (técnico) em nível de segundo grau, estabelece que esta formação deverá ter, no mínimo, as seguintes disciplinas de natureza profissionalizante: História das Artes Cênicas; Literatura Dramática; Interpretação Dramática; Expressão Corporal; Expressão Vocal e Caracterização Cênica. Porém, apesar da lei estabelecer o currículo mínimo, esta deixa à preencher a carga horária necessária à integralização da formação como um todo.

Há muito que se discutir acerca do currículo, da carga horária, metodologias e perfis de artistas que estão deixando as escolas de atores no Brasil. Entrementes, o significado maior encontra-se em não apenas querer formar atores e sim artistas que buscam inovar tentando buscar o inusitado; o dito bom intérprete pode até ser razoável na cena, porém sua razão e natureza funcionais sempre permanecem.

Considerações finais

Refletir questões voltadas ao ator são sempre muito relevantes. Como vimos no texto, estamos numa sociedade que muda que reformula suas perspectivas constantemente, assim, esse ator, que também é um ser social e embalado pelos paradigmas e paradoxos também passa por mudanças. Como lidar com sua formação também é um fator a ser repensado, pois o ator que formamos hoje pode não ser o requerido pela sociedade e o teatro de amanhã. Portanto, essa discussão acerca do processo formativo do intérprete é sempre muito salutar e necessária.

⁶ Fundada por Coelho Neto em 1908 e, posteriormente, modificado seu nome para Escola de Teatro Martins Penna.

Referências

ASLAN, Odette. **O ator no século XX**: evolução da técnica, problema da ética/ Odette Aslan; [tradução Rachel Araújo de Baptista Fuser, Fausto Fuser e J. Guinsburg]. – São Paulo: Perspectiva, 2005. – (Estudos; 119/ dirigida por J. Guinsburg).

BRASIL. Conselho Federal de Educação/MEC, **Documenta 266**, Brasília, Jan/fev., 1983.

CARVALHO. Ênio. **História e formação do Ator**. São Paulo, Ática, 1989.

FARNÉS, P. M. In FÉRAL, Josette. *L'école du jeu*. Paris: L'Entretemps, 2003, p. 70-71.

FREITAS. Paulo Luís. **Tornar-se Ator**: uma análise do ensino de interpretação no Brasil. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

NADEAU, M. In FÉRAL, Josette. *L'école du jeu*. Paris: L'Entretemps, 2003, p. 63-64.

RAIMONDO, M. In _____ . Paris: L'Entretemps, 2003, p. 72.

SPRITZER, Mirna. **A formação do Ator**: um diálogo de ações. Porto Alegre. Editora Mediação, 2003.

Recebido em: 21/07/2015 - Aceito em: 30/07/2016

O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros

ANDRÉ CAMPOS MACHADO

Professor de Violão, Música Computacional, Literatura do Instrumento e Pesquisa em Música no curso de música da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) desde 2005. É Doutor em música pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Inteligência Artificial e Especialista em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Música, ambos pela UFU, onde concluiu também a graduação em Violão sob a orientação dos professores Jodacil Caetano Damaceno e Eustáquio Alves Grilo. É pesquisador do NUPPIM (Núcleo de Performance e Práticas Interpretativas em Música) e do NUMUT (Núcleo de Música e Tecnologia) da UFU e membro do MAMUT (Grupo Música Aberta da UFU). Desenvolve pesquisas ligadas à metodologia do ensino dos instrumentos de cordas dedilhadas, produção de material didático musical e música e tecnologia. Autor de 11 livros sobre computação musical e 8 cadernos de partituras para violão.

■ RESUMO

Este texto abordará a prática do Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais nos Conservatórios Estaduais de Música Mineiros, instituições oficiais para o ensino técnico musical, criados a partir da década de cinquenta do século XX por Juscelino Kubitschek. Levanta questionamentos sobre a obrigatoriedade e a quantidade excessiva de semestres desta metodologia imposta pela Secretaria de Estado da Educação através da Resolução 718/2005 e Orientação Conjunta SB-SG 01/2008, apontando as vantagens e desvantagens desta modalidade de ensino pelos autores Flávia Cruvinel, José C. de Almeida, Joel Barbosa e Cristina Tourinho.

■ PALAVRAS-CHAVE

Ensino coletivo, conservatórios Mineiros, Resolução 718/2005.

■ ABSTRACT

This text will address the practice of Collective Teaching of Musical Instruments in the State Music Conservatories of Minas Gerais, official institutions for technical musical education, created in the 1950's by Juscelino Kubitschek. It raises questions about the obligation and excessive amount of semesters of this methodology imposed by the Secretary of State for Education through Resolution 718/2005 and Guidance SB-SG 01/2008, pointing out the advantages and disadvantages of this modality of teaching by authors such as Cruvinel, Almeida, Barbosa and Tourinho.

■ KEYWORDS

Collective education, conservatories of Minas Gerais, Resolution 718/2005.

311 ■

1. Introdução

Este texto tem por objetivos discutir a prática do ensino coletivo de instrumentos musicais (ECIM), suas vantagens e desvantagens no processo de iniciação instrumental, bem como a sua obrigatoriedade e duração muito longa nos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais, estabelecidas através da Resolução 718/2005 e Orientação Conjunta SB-SG 01/2008 da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Existem diversas pesquisas que abordam esta modalidade de ensino no país, motivo que levou à realização de sete encontros nacionais sobre o tema. Goiânia sediou os encontros em 2004, 2006, 2010 e 2012; Brasília o encontro de 2008, Salvador o de 2014 e Sobral o de 2016. Esta modalidade de ensino instrumental não é uma prática tão recente. Cruvinel (2005) relata no capítulo 2 de seu livro “Educação Musical e Transformação Social – Uma experiência com o ensino coletivo de cordas”, sua prática nas primeiras décadas do século XIX na Europa e Estados Unidos. Na Alemanha, esta metodologia tem início a partir da fundação do Conservatório de Leipzig em 1843, e nos Estados Unidos, segundo Oliveira (apud CRUVINEL, 2005), o ECIM se deu após a fundação dos conservatórios *The Boston Conservatory* e o *The New England School*.

Nos Estados Unidos, durante o século XIX e especialmente depois da Guerra Civil (1861-1865) a vida musical se tornou efervescente: a cultura europeia se expandiu através de turnês e de músicos menos sofisticados [que] começaram a formar bandas e orquestras que supriam a demanda de música popular e de dança. Todas as partes

do país experimentaram um verdadeiro despertar musical e muitos conservatórios foram, então fundados, tais como The Boston Conservatory (1867) e o The New England School (criado apenas uma semana depois), implementando a mesma metodologia utilizada nos conservatórios europeus. (OLIVEIRA, 1998, p. 5, apud CRUVINEL, 2005, p. 68).

Oliveira (apud CRUVINEL, 2005) relata ainda o surgimento na Inglaterra do *The Maidstone Movement* (1897-1939), metodologia de ensino coletivo do violino nas escolas públicas, patrocinado pela empresa distribuidora de instrumentos musicais *Murdoch and Company of London* – projeto de sucesso que foi implantado também nas escolas públicas americanas pelo inglês Albert Mitchell. No Brasil, segundo a autora, o ECIM “teve início a partir das primeiras bandas de escravos, ainda no período colonial. Das bandas de escravos, vieram posteriormente as bandas oficiais, as fanfarras, os grupos de choro e samba”. (CRUVINEL, 2005, p. 70).

Ainda de acordo com a autora, houve posteriormente várias outras iniciativas de implantação e aplicação desta metodologia, como o projeto pedagógico de Canto Orfeônico idealizado por Villa-Lobos na década de 1930, a formação de bandas de música em fábricas no interior paulista por José Coelho de Almeida a partir da década de 1950, o Projeto Espiral de Alberto Jaffé e Daisy de Luca para implantação do ensino coletivo de cordas no país no final da década de 1970, além de iniciativas mais recentes de professores e pesquisadores como

Linda Krüger e Anamaria Peixoto (1991/UFGA/Cordas); José Leonel Gonçalves Dias (1994/Dissertação de Mestrado/USP/Cordas); Ana Cristina Tourinho (1995/Dissertação de Mestrado/UFBA/Violão); Abel Moraes (1995/Monografia/UFGM/Violoncelo); Abel Moraes (1996/Dissertação de Mestrado/London College of Music/Violoncelo); Enaldo Antônio James de Oliveira (1998/Dissertação de Mestrado/USP/Cordas); João Maurício Galindo (2000/Dissertação de Mestrado/USP/Cordas); Joel Luís Barbosa (1994/Tese de Doutorado/University of Washington/Sopros); Flavia Maria Cruvinel (2001/Monografia de Especialização/UFG/Violão e 2003/Dissertação de Mestrado/UFG/Cordas). (CRUVINEL, 2005, p. 71-72).

Além dos pesquisadores citados pela autora, duas grandes instituições adotam o ECIM como metodologia de iniciação instrumental, os Conservatórios Estaduais de Música Mineiros e o Projeto Guri do estado de São Paulo. O ECIM vem sendo adotado gradualmente na iniciação instrumental por escolha metodológica dos professores ou tutores, por possibilitar o atendimento de uma demanda maior de interessados, como alternativa de musicalização ou educação musical através do instrumento, para sondagem de aptidões, por possibilitar o contato com uma gama instrumental maior, como alternativa financeira mais viável e, segundo Cruvinel (2005), pela economia de tempo “já que se trabalha os mesmos aspectos e princípios instrumentais e/ou musicais com todos os iniciantes”.

Ainda segundo Cruvinel, o ECIM proporciona

a melhora na disciplina, na organização, na cooperação, na solidariedade, no respeito mútuo, na concentração, no desempenho técnico-musical, na consciência corporal, na assimilação e acomodação dos conteúdos, na interação entre os alunos despertando a socialização, a motivação, entre outros; o desenvolvimento do repertório de maneira mais rápida; o desenvolvimento do ouvido harmônico do aluno; a economia de tempo, já que se trabalha os mesmos aspectos e princípios instrumentais e/ou musicais com todos os iniciantes; o maior rendimento; a baixa desistência por parte dos alunos; melhora da auto-estima, maior estímulo, desinibição, ou seja, a mudança de comportamento dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem em grupo (CRUVINEL, 2004, p. 69-70).

O aprendizado musical/instrumental, seja ele individual ou coletivo, é muito importante para o desenvolvimento psicomotor, do raciocínio lógico, da criatividade e da orientação espacial. Porém, os processos de socialização, de respeito ao próximo e da cooperação ocorrem de maneira mais consistente pela prática coletiva. O ensino tutorial de instrumento, com classes individuais, é a metodologia mais trabalhada tanto em aulas particulares, quanto nas escolas especialistas de música. Este tipo de abordagem individualizada é importante para especialização e excelência técnico-instrumental, por possibilitar a análise minuciosa tanto de elementos musicais quanto técnico-instrumentais da prática discente, aconselhados principalmente em turmas com desenvolvimento instrumental em fase intermediária ou avançada.

Em classes coletivas, devido à falta de tempo para atendimento individualizado, este procedimento metodológico nem sempre é possível ou viável. Segundo Tourinho (2007, p. 2), “pode-se argumentar em favor do ensino coletivo que o aprendizado se dá pela observação e interação com outras pessoas, a exemplo de como se aprende a falar, a andar, a comer”. Muitas vezes os alunos entendem o conteúdo ou exercício através da observação na execução ou explicação dos colegas e não somente através da exposição do professor, como é a prática no ensino individual.

Em relação ao ensino de instrumentos de sopro na escola regular de primeiro grau, Barbosa acredita que

o ensino coletivo gera um certo entusiasmo no aluno por fazê-lo sentir-se parte de um grupo, facilita o aprendizado dos alunos menos talentosos, causa uma competição saudável entre os alunos em busca [de] sua posição musical no grupo, desenvolve as habilidades de se tocar em conjunto desde o início do aprendizado, e proporciona um contato exemplar com as diferentes texturas e formas musicais. (BARBOSA, 1996, p. 41).

Este sentimento de pertencimento a um determinado grupo é, sem sombra de dúvida, um grande estímulo e incentivador do aprendizado instrumental, ele pode ser transposto para qualquer formação, seja em uma orquestra de cordas, um grupo coral, uma banda de rock ou uma orquestra de viola caipira.

No decorrer do aprendizado instrumental, é comum a substituição de valores importantes como a expressividade, a liberdade criativa, a experimentação sonora e instrumental, a escuta atenta do som, das nuances e particularidades da produção sonora no instrumento, pelo ensino voltado para o adestramento motor, para valorização excessiva da técnica, onde o importante não é mais o resultado musical, mas muitas vezes, a quantidade de notas que se consegue produzir no instrumento em um determinado tempo. Almeida (2004, p. 24) afirma que “o desenvolvimento da habilidade técnica, imprescindível e necessária, deve sempre estar a serviço da musicalidade, do belo”. É importante, durante o processo de aprendizagem de instrumentos musicais, não valorizar demasiadamente a técnica em detrimento da música. Ela tem que ser encarada como uma ferramenta de suporte, de apoio durante o estudo ou concerto e não como um objetivo final do aprendizado e desenvolvimento instrumental, seja ele oriundo de classes individuais ou coletivas.

Um exemplo institucional da prática do ECIM são os Conservatórios Estaduais de Música Mineiros. Estas escolas adotam esta modalidade de ensino em suas séries iniciais, permitindo que crianças e jovens possam ter acesso ao ensino profissionalizante de música gratuitamente.

2. Os Conservatórios Estaduais de Música Mineiros

Minas Gerais possui atualmente (2016) doze Conservatórios Estaduais de Música distribuídos pelo estado. São instituições oficiais para o ensino musical, criados a partir da década de 1950, pelo então governador Juscelino Kubitschek. De acordo com a RESOLUÇÃO 718/2005, em seu Art. 1º, são instituições de ensino com “ações voltadas para a formação profissional de músicos em nível técnico, a educação musical e a difusão cultural”. Apesar de terem sido criados somente em meados do século passado, Minas Gerais sempre foi um estado envolvido com a cultura musical desde os tempos de colônia de Portugal. De acordo com Kiefer (1977) durante o século XVIII o estado teve um extraordinário desenvolvimento musical devido “a riqueza, decorrente da mineração no ouro, e posteriormente de diamantes”, propiciando o aparecimento de músicos com grande capacidade de execução e criação.

Em pleno sertão, distante do litoral e infinitamente longe dos centros culturais da Europa, surgiu aí uma atividade musical intensa, de alto nível de execução e criação. Além do mais, é inacreditável a rapidez com que cresceu essa cultura musical nas principais vilas mineiras (KIEFER, 1977, p. 31).

Esta efervescência musical Mineira não se deu apenas no surgimento de músicos para a execução em atividades do cotidiano, mas também ocorreram iniciativas organizadas para o ensino musical através da Casa do Mestre de Música, que segundo o autor,

Recebia aprendizes e lhes dava hospedagem, vestimenta completa, alimentação e ensino, incorporando-os, segundo a sua aptidão e aperfeiçoamento, nas suas actividades públicas e privadas, isto é, nas suas obrigações de fazer música para esta ou aquela organização, por simples chamada ou por contrato prévio, como nos casos das Irmandades e Confrarias, e do Senado da Câmara. Estes mestres, formados em latim, teoria e prática musical, a maioria também em composição, transformavam estes meninos, em poucos anos, em excelentes músicos (KIEFER, 1977, p. 35).

Os Conservatórios mineiros não foram criados baseados nestas Casas do Mestre de Música, que obedeciam ao modelo mestre-aprendiz, e sim no conservatório francês, estabelecido em comunhão com os ideais da revolução francesa através da relação professor-aluno. Entretanto, o histórico musical e acadêmico já existia no estado, propiciando assim o ambiente para o surgimento, na década de 1950, dos Conservatórios Estaduais de Música mineiros. Segundo Gonçalves,

Apesar de terem sido criados vinte e dois (22) conservatórios em Minas Gerais, sendo que dezesseis (16) deles na década de 50, atualmente somente doze (12) destes estabelecimentos estão sob a jurisdição do Estado. Dos dezesseis (16) conservatórios criados na década de 50, o processo de institucionalização faria com que desses dezesseis somente cinco (5) deles entrassem em funcionamento ainda naquele período. (GONÇALVES, 1993, p. 10).

315 ■

Foram criados no ano de 1951 os Conservatórios de Diamantina, Uberaba, Visconde do Rio Branco, São João Del-Rei, Juiz de Fora, Pouso Alegre. O Conservatório de Leopoldina foi criado em 1954, o de Montes Claros em 1955, entretanto, foi inaugurado somente em 1961 e estadualizado em março de 1962 (RAFAEL DO CARMO, 2002, p. 69). O de Uberlândia foi fundado em 1957, reconhecido oficialmente e equiparado aos demais já criados em 1961, tendo seus bens encampados em 1965. A criação do Conservatório de Ituiutaba deu-se em 1965, sendo autorizado o funcionamento somente em 1966. Os últimos Conservatórios criados foram os das cidades de Varginha e Araguari no ano de 1985. As cidades onde se encontram os Conservatórios Estaduais de Música podem ser conferidas na Figura 1.

Até a publicação da **Resolução n.º 718 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais de 18/11/2005**, a organização e funcionamento dos Conservatórios Estaduais de Música mineiros eram baseados nas Leis e Resoluções específicas da criação de cada escola, pelo Decreto n.º 3.870/1952 de regulamentação dos Conservatórios, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1961, seguida pela LDB n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 e pela LDB n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, além da Resolução n.º 88/68 do Conselho Estadual de Educação e também pelos Decretos federais n.º 2.208 de 17 de abril de 1997 e n.º 5.154 de 23 de julho de 2004 de regulamentação da educação profissional no país.

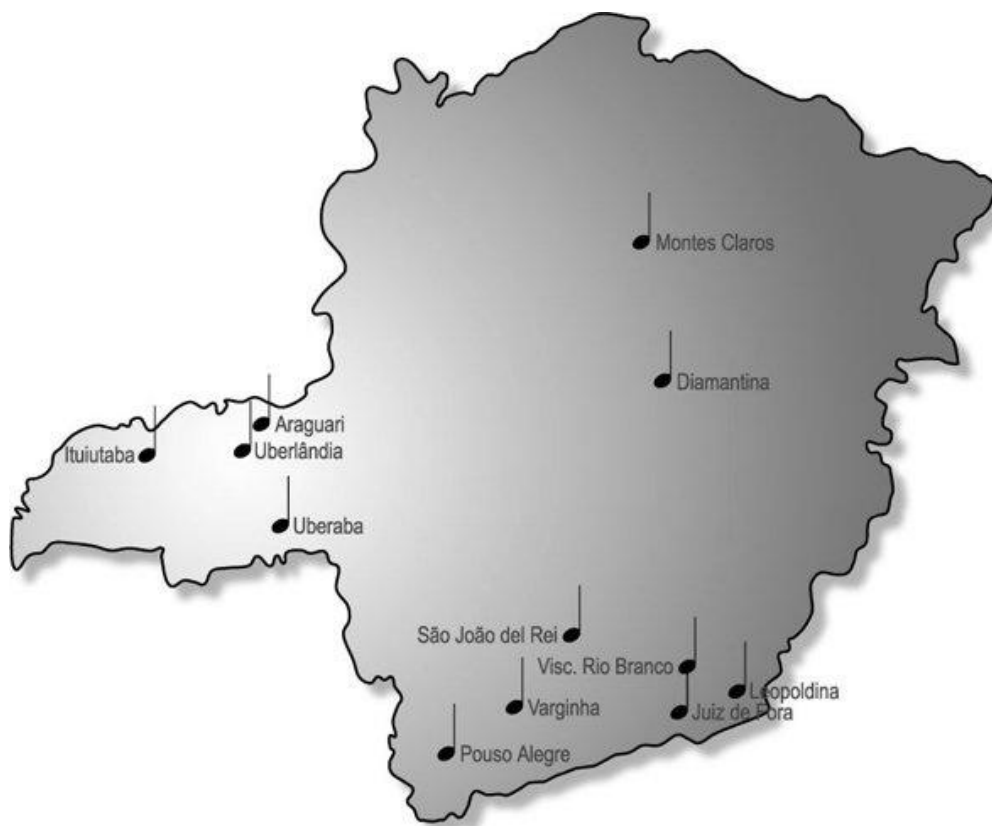


Figura 1. Cidades Mineiras com Conservatórios Estaduais de Música¹. Fonte: acervo do autor.

Com o passar dos anos, surgiram novos cursos, novos governos estaduais e, conseqüentemente, novos “Memorandos”, “Orientações”, “Informações” e Resoluções foram publicados, aproximando cada vez mais a realidade dos Conservatórios à das escolas de ensino tradicional, regular. Eles eram citados em anexos de resoluções e em documentos relativos à contratação de funcionários, com instruções para a organização das turmas de disciplinas e instrumentos musicais. Pelo fato de fazerem parte do quadro de escolas estaduais, apesar de suas especificidades e especialidades, eram tratados pela SEE e suas Superintendências Regionais de Ensino (SRE) como escolas de educação regular do quadro da educação estadual, o que sempre foi motivo de muito desgaste administrativo.

Esta forma de tratamento e interpretação legal gerou, durante vários anos, problemas ligados principalmente à forma de organização das turmas. Os conservatórios, devido à sua especificidade de ensino tutorial de instrumentos musicais e disciplinas com quantidades diferenciadas de alunos, muitas vezes encontraram dificuldade em compatibilizar estas turmas com a realidade das demais escolas estaduais de ensino regular. A adequação da realidade dos conservatórios à legislação vigente dependia de uma constante “negociação” junto às Superintendências Re-

¹ Mapa sem escala e com localizações aproximadas.

gionais de Ensino (SRE) e seu quadro de inspeção educacional – situação delicada, pois em muitos casos tanto a inspeção educacional quanto a SRE desconheciam ou não entendiam completamente a realidade das escolas de música. Esta dificuldade institucional era acentuada normalmente nos primeiros meses de governo de uma nova gestão administrativa do estado e conseqüentemente da Secretaria de Estado de Educação.

O quadro de disciplinas dos conservatórios, apesar de seguirem um plano curricular comum, até a publicação da Resolução 718/2005, não era totalmente unificado, pois cada um no momento de sua criação ou no decorrer de suas atividades recebeu uma autorização específica de funcionamento, possibilitando formações e conteúdos diferentes além da música como, por exemplo, artes cênicas, decoração e artes plásticas. Esta unificação ou padronização curricular deu-se através da Orientação Conjunta SB-SG 01/2008 de 31 de outubro de 2008, que estabeleceu um Plano Curricular Unificado para os Conservatórios a ser adotado a partir de 2009. Este plano curricular é bastante rígido e tem como principal característica a uniformização dos componentes curriculares, em prejuízo das manifestações culturais regionais, o que é um contrassenso, uma vez que o estado de Minas Gerais é enorme, com identidades culturais diversas.

Estas diferenças é que dão identidade à região em que está localizada cada escola, e têm grande peso na formação do universo sonoro e musical da comunidade, como aconteceu, por exemplo, com a Oficina de Multimeios e Música Eletroacústica, disciplinas voltadas aos conhecimentos de música e tecnologia, presentes no plano curricular do Conservatório Estadual de Música de Uberlândia desde 1995 e 2012, respectivamente, disciplinas estas que passaram por processo árduo para sua aceitação institucional e implantação. Na proposta curricular anexa à Resolução 718/2005 ou no Plano Curricular anexo à Orientação Conjunta citada, deveria haver uma margem ou porcentagem de liberdade curricular, justamente para atender e incentivar estas demandas específicas. Apesar de a Resolução 718/2005 prever que os cursos técnicos tenham uma carga horária entre 800 e 1.200 horas, a adaptação ou inclusão de novos componentes curriculares é bastante complicado. Este processo é bastante moroso e de difícil realização, devido à pouca liberdade curricular, à falta de conhecimento específico dos gestores estaduais em relação à realidade específica dos conservatórios e também pela redução de carga horária das disciplinas, de turmas e de professores, impostos pela gestão administrativa do estado.

317 ■

2.1. Legal, real ou ideal na prática coletiva de instrumentos musicais?

A Resolução n.º 718 de 18 de novembro de 2005 da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que “Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências”, foi publicada com o objetivo de especificar e unificar as normas de funcionamento dos Conservatórios. Ela normatiza o ensino musical nos conservatórios, dividindo-o em Formação Profissional de nível técnico, Educação Musical e Difusão Cultural, onde as duas primeiras são obrigatórias e a difusão cultural, realizada através de cursos livres, oficinas e atividades de conjunto, é facultativa.

Em seu Artigo 1º afirma que os Conservatórios Estaduais de Música fazem parte da rede de escolas estaduais², onde:

§ 1º - A educação musical abrange a formação inicial e sistemática na área da música pela oferta de cursos regulares a crianças, jovens e adultos.

§ 2º - A formação profissional de músicos abrange as funções de criação, execução e produção próprias da arte musical, objetivando:

I – a capacitação de alunos com conhecimentos, competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades artístico-musicais;

II – a habilitação profissional em nível técnico para o exercício competente de atividades profissionais na área da música;

III – o aperfeiçoamento e a atualização de músicos em seus conhecimentos e habilidades, bem como a qualificação, a profissionalização e a requalificação de profissionais da área da música para seu melhor desempenho no trabalho artístico.

§ 3º - A difusão cultural deverá ocorrer por meio de cursos livres, oficinas e atividades de conjunto, visando ao enriquecimento da produção artística dos Conservatórios e à preservação do patrimônio artístico-musical regional. (Resolução 718, 2005, p. 1).

O curso de Educação Musical está dividido em três ciclos de três anos cada: Ciclo Inicial, Ciclo Intermediário e Ciclo Complementar³. O curso de Formação Profissional de nível técnico consta de três anos e é oferecido a alunos matriculados ou egressos do ensino médio. A Difusão Cultural, prevista no 3º parágrafo, ocorre somente após aprovação de propostas enviadas pelos Conservatórios à Secretaria de Estado de Educação (SEE).

No decorrer dos anos os Conservatórios foram ampliados, ganharam novos prédios, novos cursos e diversos instrumentos passaram a integrar seus currículos, entretanto, há muito não acompanham o crescimento populacional de suas cidades. Sem apoio ou incentivo estadual para ampliação de turmas, de professores e, conseqüentemente, de alunos, as escolas são obrigadas a adotar procedimentos de seleção para as matrículas, que privilegiam uma minoria e excluem grande parte da população de suas cidades. A Resolução 718/2005 em seu CAPÍTULO V – DO ATENDIMENTO, DA DEMANDA E DA MATRÍCULA, prevê o seguinte:

Art. 26. O ingresso em qualquer período dos ciclos do Curso de Educação Musical dos Conservatórios Estaduais de Música será feito, no limite das vagas, por meio de exames de classificação, na forma regi-

² Mesmo possuindo uma Resolução com normas de cunho específico, ainda obedecem às resoluções e normas gerais das escolas estaduais como por exemplo a Resolução SEE Nº 2.253, de 9 de janeiro de 2013, que “Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na rede estadual de educação básica”.

³ O Ensino Fundamental de nove anos, instituído pelo Decreto 43.506, de 06 de agosto de 2003 foi adotado pelo governo mineiro no ano de 2004, sendo oferecido também nos conservatórios a partir de 2006, no momento de implantação da Resolução citada. Para aprofundamento sobre o sistema de ciclos educacionais mineiros sugere-se a consulta da coleção “Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização”, publicados pela SEE de Minas Gerais, 2003.

mental, devendo o candidato preencher os requisitos exigidos. (Resolução 718, 2005: 6).

Art. 27. Parágrafo único. As vagas disponíveis nos Conservatórios Estaduais de Música serão destinadas, na sua maioria, aos alunos regularmente matriculados ou egressos das escolas públicas de educação básica. (Resolução 718, 2005, p. 6).

Os Artigos 26 e 27 da Resolução definem, portanto, que os alunos selecionados sejam preferencialmente os matriculados ou egressos de escolas públicas, o que limita sensivelmente a quantidade de candidatos e, como se não bastasse, o exame de classificação aplicado até o ano de 2011, apesar de simples, impossibilitou o ingresso de muitos interessados no estudo musical que não tiveram oportunidade de algum contato musical formal.

Em seu Anexo 1, a Resolução 718/2005 discrimina os parâmetros de organização das turmas, ou enturmação. Nele está previsto que durante o ciclo inicial do curso de educação musical, os primeiros três anos, as aulas de instrumento sejam desenvolvidas em grupos, que variam de acordo com a especificidade de cada área. Esta modalidade de ensino instrumental não se trata de uma escolha metodológica ou um objeto de pesquisa de seu quadro docente, mas sim uma obrigatoriedade curricular imposta pela SEE, com o objetivo de minimizar os custos e atender a uma maior quantidade de alunos, sem a necessidade de aumentar o quadro de professores. Sua implantação não foi acompanhada de um estudo junto às instituições para saber das estruturas físicas, quantidade de instrumentos musicais disponíveis e muito menos foram oferecidos cursos de capacitação ao quadro docente para a nova modalidade de ensino.

A execução das normas ainda esbarra em instruções conflitantes com a Resolução 718/2005 expedidas pela administração estadual. Regularmente são enviados pela SEE aos Conservatórios, documentos denominados “Memorando”, “Orientação” ou “Informação” a fim de esclarecer dúvidas relativas ao entendimento de Resoluções ou questões de gerenciamento e funcionamento das escolas, bem como para determinar a organização das turmas em cada ano letivo.

A Orientação SD nº 01/2006, enviada aos Conservatórios pela Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação, no item 1.5, ao tratar dos procedimentos de matrículas para o ano de 2006, determina que “A matrícula de aluno para cursar simultaneamente mais de um instrumento nos cursos regulares oferecidos pelos Conservatórios (Educação Musical ou Técnico) não será admitida”. Entretanto, de acordo com a Resolução 718/2005 em seu §2º do Art. 7º consta que “Ao aluno do Ciclo Complementar será garantida a oferta de aperfeiçoamento em apenas um instrumento musical, não se admitindo matrícula em mais de um instrumento”. Portanto, a Orientação citada extrapola a proposta da Resolução, uma vez que a proibição só se dá a partir do Ciclo Complementar e não em todo o curso de Educação Musical como “orienta” aos conservatórios.

Outra confusão ainda é gerada pela Orientação Conjunta SB-SG 01/2008 de 31 de outubro de 2008, emitida pelas Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Gestão de Recurso Humanos, em seus anexos ao tratar da enturmação prevista pelo Plano Curricular. Esta Orientação Conjunta estabelece um

Plano Curricular unificado para os Conservatórios a ser adotado a partir de 2009. Em seus Anexos I, II e III, no campo de Observações, ao abordar a enturmação, apresenta um texto confuso, agrupando de forma diferente da Resolução 718/2005 os anos dos Ciclos de aprendizagem. Os três primeiros anos do Ciclo Inicial e o primeiro do Intermediário são tratados por “iniciantes”, os dois últimos anos do Ciclo Intermediário e primeiro ano do Ciclo Complementar de “desenvolvimento” e os dois anos finais do Ciclo Complementar de “aperfeiçoamento”. Como se não bastasse, determina que o ECIM ocorra até o 7º ano do curso de Educação Musical e não somente nos três primeiros anos como prevê o Anexo I da Resolução 718/2005. Esta confusão pode ser constatada no Quadro 1.

Resolução 718/2005	Nº de alunos por turma		Orientação Conjunta SB-SG 01/2008	Nº de alunos por turma
Ciclo Inicial (iniciação em instrumento musical): 1º ao 3º ano.	Fl. Doce: 04 Violão: 02 Violino: 02 Piano: 01 Outros: 02		Iniciantes: 1º ao 4º ano.	04
Ciclo Intermediário (desenvolvimento): 4º ao 6º ano.	01		Desenvolvimento: 5º ao 7º ano.	02
Ciclo Complementar (aperfeiçoamento): 7º ao 9º ano.	01		Aperfeiçoamento: 8º e 9º ano	01

Quadro 1. Ciclos de aprendizagem e enturmação. Fonte: anexo I da Resolução SEE/MG nº 718/2005 e Anexo I da Orientação Conjunta SB-SG 01/2008.

Algumas dúvidas pairam ao analisar o Quadro 1: qual norma de enturmação deve ser obedecida pelas escolas? A Resolução ou a Orientação Conjunta? Uma Orientação tem poder legal para determinar algo diferente da Resolução à qual está subjugada? Se ela é apenas um documento com finalidade de esclarecimento e orientação, os Conservatórios podem interpretá-la de forma diferenciada?

Esta enturmação nas aulas de instrumento do primeiro ao sétimo ano proposta pela Orientação Conjunta SB-SG 01/2008, contraria a Resolução 718/2005, que prevê que o ECIM ocorra apenas no Ciclo Inicial do curso de Educação Musical, ou seja, os primeiros três anos. Para Cruvinel, o ensino coletivo deve ser oferecido somente nos primeiros anos de estudo, devendo os alunos serem encaminhados posteriormente para o ensino tutorial.

O tempo aproximado da iniciação instrumental é de três a quatro semestres. Depois desse período, o aluno deve prosseguir com aulas individuais. Para Oliveira (1988), a carga horária ideal é a de três aulas por semana de duas horas cada uma. Por sua vez, Galindo (2000) afirma que a carga horária deve ser de no mínimo duas vezes por semana, uma hora e meia cada aula. (CRUVINEL, 2005, p. 77).

O ECIM é uma excelente metodologia para a iniciação instrumental, mas sua prática por um período longo demais pode tornar-se muitas vezes em um desestímulo pedagógico e limitador do desenvolvimento instrumental, uma vez que, à medida que os aprendizes desenvolvem sua técnica e repertório instrumental, a necessidade de atendimento individualizado se faz necessário. Uma alternativa para este problema seria dividir a carga horária da turma, com momentos coletivos alternados com os individuais, procedimento este adotado por Almeida (2004) no ECIM de banda no início da década de 1960 na cidade de Tatuí (SP).

O ideal para o bom desenvolvimento instrumental dos alunos é que os Conservatórios sigam a Resolução 718/2005 e não a Orientação Conjunta SB-SG 01/2008 quanto à enturmação, pois sete anos de estudo instrumental coletivo é um período longo, principalmente com carga horária semanal tão pequena (50 minutos), tornando-se didaticamente ineficiente, inclusive para a “sondagem de aptidões artístico-musicais” prevista no Artigo 5º da referida Resolução. A carga horária do curso de Educação Musical deveria no mínimo equiparar-se à do Curso Técnico (100 minutos) ou até mesmo ser maior, por tratarem-se de turmas coletivas, onde o atendimento individualizado é muitas vezes comprometido pela quantidade de alunos.

A Resolução 718/2005 determina ainda que a carga horária total dos cursos técnicos pode variar entre 800 e 1.200 horas. Sendo assim, as escolas deveriam aumentar a carga horária até o limite máximo. A diferença de carga horária apresentada pelo Plano Curricular da Orientação Conjunta em relação à Resolução poderia ser utilizada para atender às manifestações artísticas ou habilidades técnicas regionais de cada escola. Este tipo de abertura curricular é previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 em seu Art. 26º.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, 1996, p. 11).

Infelizmente, os conservatórios não encontram abertura ou apoio institucional para esta reformulação curricular, pois isto implicaria em aumento de turmas, de alunos, de professores, de novos cargos e, conseqüentemente, de custos para o Estado de Minas Gerais. A Resolução 718/2005 é sem dúvida um grande avanço nas normas de funcionamento dos conservatórios, na medida em que as escolas não precisam mais nortear seu dia a dia através de diversas resoluções, mas o ponto negativo está justamente na diminuição da carga horária, tanto de disciplinas quanto de instrumentos.

3. Considerações

Acreditamos que o ECIM é uma realidade atual, com resultados relevantes e positivos em todas as formações instrumentais, porém a sua prática deve ser reali-

zada sob alguns critérios para o seu melhor desenvolvimento: agrupar os instrumentos musicais por família⁴, pois possuem características instrumentais e técnicas similares, como é o caso do ensino de sopro proposto por José Coelho de Almeida, de cordas por Alberto Jaffé e Dayse Luca e Enaldo Oliveira e cordas dedilhadas por André C. Machado (2014)⁵ e Marcelo Brazil (2012)⁶; incentivar um contato inicial de exploração sonora com o instrumento musical, através da criação, da pesquisa de timbres, sem proibições ou restrições gestuais; agrupar os participantes, assim que possível, de acordo com desempenho ou idade, buscando um desenvolvimento psicomotor equivalente, evitando assim o desestímulo causado pelas diferenças de idade e desenvolvimento musical/instrumental.

O modelo dos Conservatórios Estaduais Mineiros já está implantado, sedimentado e com resultados positivos constatados e consagrados em pesquisas de graduação e pós-graduação, necessitando apenas de um governante que entenda a importância do ensino de música para a formação do indivíduo, e seja visionário como Juscelino Kubitschek para a ampliação do quantitativo de conservatórios. As escolas possuem uma estrutura educacional louvável, entretanto são insuficientes para atender a demanda do estado de Minas Gerais. De acordo com o Censo Demográfico de 2010, Minas Gerais possui 853 municípios, desse total, 65 possuem mais de 50.000 habitantes, existindo, portanto uma grande margem de crescimento para o ensino formal de música no estado. Se em cada um desses 65 municípios for instalado um Conservatório, haveria uma melhor distribuição geográfica da rede no estado.

Embora os Conservatórios Estaduais Mineiros adotem o ECIM por um período muito longo, o lado positivo é que encaminham seus alunos, embora tardiamente, ao ensino tutorial a partir do 8º ano do Curso de Educação Musical, com um horário de 50 minutos semanais, seguindo nos três anos do Curso de Técnico com a carga horária de 100 minutos. Vale destacar, de qualquer forma, que os conflitos existentes entre a Resolução 718/2005 e a Orientação Conjunta SB-SG 01/2008 precisam ser resolvidos para que os conservatórios mineiros possam ter maior autonomia em relação à enturmação e à quantidade de semestre de ECIM. Isso possibilitaria uma ampliação do número de semestres dedicados ao ensino tutorial, o que, com base nas referências abordadas neste artigo, viabilizaria resultados mais efetivos na formação dos discentes.

Referências

ALMEIDA, José Coelho de. O ensino coletivo de instrumentos musicais: Aspectos históricos, políticos, didáticos, econômicos e sócio-culturais. Um relato. In: **I ENECIM – ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTO MUSICAL**, 2004, Goiânia. Anais. Goiânia: UFG, 2004, p. 11-29.

BARBOSA, Joel Luís. Considerando a Viabilidade de Inserir Musica Instrumental no Ensino de Primeiro Grau. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 3, Ano 3, p. 39 – 49, Jun. 1996.

⁴ O ECIM heterogêneo, termo cunhado por Cruvinel, ou seja, não pertencentes a uma mesma família instrumental, nem sempre é frutífero devido à falta de similaridade técnica, demandando um tempo maior do professor para obter resultados.

⁵ Na tese **"A improvisação livre como metodologia de iniciação ao instrumento: uma proposta de iniciação (coletiva) aos instrumentos de cordas dedilhadas"**.

⁶ Através do livro **"Na ponta dos dedos – exercícios e repertório para grupos de cordas dedilhadas"**.

CRUVINEL, Flávia Maria. **Educação Musical e Transformação Social – Uma experiência com o ensino coletivo de cordas**. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005.

GONÇALVES, Lília Neves. **Educar pela música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50**. 1993. 179 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

KIEFER, Bruno. **História da Música Brasileira: dos primórdios ao início do séc. XX**. 3. ed. Porto Alegre: Movimento, 1977.

RAFAEL DO CARMO, Sérgio. **CONSERVATÓRIOS DE MÚSICA: arte e emoção como aliados da educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2002. 144p. – (Lições de Minas, 18).

TOURINHO, Ana Cristina G. dos Santos. Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: **XVI Encontro Nacional da ABEM, e Congresso Regional da ISME, América Latina, Campo Grande**. Anais, 2007.

323 ■

Recebido em: 06/08/2015 - Aceito em: 08/11/2016



Parte II | INTERFACES ARTE, CULTURA E SOCIEDADE

Práticas musicais como elemento de cultura, civilização e progresso na cidade de Uberlândia-MG (1888-1957)

DANIELA CARRIJO FRANCO CUNHA
LILIA NEVES GONÇALVES

Daniela Carrijo Franco Cunha é Licenciada e Bacharel em Música (Piano) pela Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Educação, Comunicação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade do Tocantins e Mestre em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia. É professora no Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli – Uberlândia-MG, e membro do Grupo de Pesquisa “Música, educação, cotidiano e sociabilidade”, do CNPq.

Lilia Neves Gonçalves tem Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora dos Cursos de Graduação em Música – Licenciatura e Bacharelado – e do Curso de Pós-Graduação – Mestrado em Música, ambos da Universidade Federal de Uberlândia. É líder do Grupo de Pesquisa “Música, educação, cotidiano e sociabilidade”, do CNPq.

■ RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a música como elemento de cultura, de civilização e de progresso na cidade de Uberlândia-MG, no período de 1888 a 1957. Neste estudo são abordadas práticas musicais como o aprender música, o tocar um instrumento (especialmente, o piano) e o ouvir música em locais como praças, salões, cinemas e rádios. Para tanto, a ideia de civilização discutida está embasada no estudo de Elias (1994) e a de distinção social está fundamentada na perspectiva de Bourdieu (2007b). Esta pesquisa é um estudo documental, cujas fontes são artigos de jornais que circularam na referida cidade nesse período. As relações que as pessoas da cidade de Uberlândia criaram com a música por meio da prática de frequentar concertos, da aprendizagem do “comportamento adequado” para audições e da própria apreciação musical eram consideradas importantes para uma “elevação cultural”.

■ PALAVRAS-CHAVE

Música em Uberlândia-MG, práticas musicais na cidade, música como cultura, civilização e progresso.

■ ABSTRACT

This article includes a discussion about music as a part of civilization, cultural heritage and the advances that happened in the town of Uberlandia during the period 1888-1957. It addresses a number of issues arising from musical practices such as learning music, playing musical instruments (in particular the piano) and listening to music either in public places like city squares, local halls and the cinema, or on the radio. The study is based on the theoretical concepts of civilization defined by Elias (1994) and it adopts the perspective of Bourdieu (2007b). The methodology of the research involves carrying out a documentary study based on newspapers that circulated in Uberlandia in the period as source material. Aspects that were considered include the effects of music on the inhabitants of the town with regard to their behavioural patterns when attending concerts, and the extent to which their listening customs can be viewed as a reflection of a "rise in their level of culture".

327 ■

■ KEYWORDS

Music in Uberlândia, musical practices in the city, music as culture, civilization and progress.

Introdução

Neste artigo propõe-se discutir a música como elemento de cultura, progresso e civilização na cidade de Uberlândia-MG no período de 1888 a 1957, abordando práticas musicais - ações variadas envolvendo a música - estabelecidas na cidade, como: aprender música, tocar um instrumento, ouvir música (nas praças, nos recitais realizados nos salões locais, nos cinemas, rádios). O intervalo temporal justifica-se pelo fato de Uberlândia ter sido elevada à categoria de cidade em 1888 e em 1957 marcar a criação do Conservatório Musical de Uberlândia, fato importante na organização de outros parâmetros para as práticas musicais na cidade (GONÇALVES, 2007).

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado¹, cuja fonte de pesquisa foram cerca de 700 artigos de jornais que circularam na imprensa uberlan-

¹ Trabalho realizado no Curso de Pós-graduação - Mestrado em Artes na Universidade Federal de Uberlândia, orientado pela profa. Dra. Lília Neves Gonçalves.

dense, no período mencionado. O levantamento desses artigos faz parte de um projeto mais amplo (GONÇALVES, 2008), que propõe estudar as práticas pedagógico-musicais em Uberlândia na primeira metade do século XX, sendo que pesquisas de iniciação científica como de Rodrigues (2009), Rezende (2010) e Simão (2011) analisaram artigos que fazem referência à música na cidade. Considera-se que esses estudos puderam problematizar aspectos tanto da música quanto da educação musical na cidade de Uberlândia.

O primeiro jornal pesquisado data de 1897, mas a primeira referência encontrada na imprensa local relacionada à música data de 1907 (SIMÃO; GONÇALVES, 2011), quando a mídia impressa anunciava a presença da banda de música “União Operária” em uma reunião festiva realizada na casa de personalidade da cidade; na oportunidade ocorreram performances artísticas e literárias.

Sabe-se que os jornais têm sido fonte importante de pesquisa para estudiosos de várias áreas. Algumas vezes essas fontes são tidas como suspeitas, porém “os jornais são elementos fundamentais para se captar as principais representações de uma época, pois centralizam boa parte das opiniões e das atenções da elite intelectual, que trabalha na moldagem da cultura” (GONÇALVES NETO, 2002, p. 206). Se há questionamentos sobre sua validade, para Faria Filho (2002, p. 134) os jornais são vistos “como uma importante estratégia de construção de consensos”.

Uma das perspectivas teóricas adotadas neste trabalho é a da música como prática social. Segundo Souza (2004), tal prática está ligada à produção socio-cultural de uma região, sendo que as atividades musicais são realizadas a partir de experiências de um grupo social. Portanto, as ações musicais estão diretamente ligadas à relação que as pessoas constroem com a música e os vários artefatos culturais decorrentes delas.

As pessoas, que viveram em Uberlândia no período da pesquisa, interagem entre si e com a cidade em/nos espaços em que as práticas e os eventos musicais eram realizados. Sendo assim, analisar esses espaços em que a música se fazia presente possibilitou compreender como as pessoas a vivenciavam e como a experimentavam, bem como contextualizar práticas musicais ao relacioná-las com ideais locais.

Este artigo está organizado em cinco partes. A primeira aborda o ideal da cidade de Uberlândia de “elevar a cultura” das pessoas. A segunda parte discute esse ideal na relação da música e da civilização, enquanto a terceira aborda esse ideal associado à ideia de música e de progresso. A quarta parte apresenta o estudo da música e do instrumento (piano) enquanto um elemento de civilização e diferenciador de classe. Por fim, nas considerações finais, são destacados os aspectos relevantes desta pesquisa.

Uberlândia, uma “cidade de cultura”

Uberlândia², desde sua fundação, contava com atividades artístico-musicais que movimentavam a cidade. De acordo com Gonçalves Neto (2007, p. 112), a cidade sofreu “grande influência cultural” da cidade de São Paulo e buscava um atri-

² Uberlândia é uma cidade que foi fundada por Felisberto Alves Carrejo na década de 1830 (CARDOSO, 2004, p. 112) e foi distrito da cidade de Uberaba. Em 1888, com o nome São Pedro de Uberabinha, foi elevada à categoria de município e somente em 1929 a cidade passou a se chamar Uberlândia.

“aprimoramento cultural”.

O “aprimoramento cultural” era um ideal divulgado nos jornais locais e a música foi considerada como um dos meios artísticos para transformar Uberlândia em uma “cidade de cultura”. Vivenciar música nas praças, nos cinemas era uma forma importante de lazer, sendo que o lazer e a diversão eram vistos como elementos característicos de “pessoas chiques e educadas”, especialmente porque ocupariam o tempo ocioso das pessoas com atividades consideradas cultas. Segundo o jornal “A Tribuna”³,

um povo que possui divertimento, avenida, música, será forçosamente um povo chic, educado, aprimorado no modo de vestir-se e passear. É necessário que o operário, o funcionário esteja firme no seu lazer, confiante de que em certo dia, passará no ponto determinado, uma hora de alegria ou, pelo menos, de satisfação (Sem título, Jornal A Tribuna, 16 de outubro de 1921).

Os ideais, as formas de se portar socialmente e de se aprimorar culturalmente estavam associados à ideia da cidade “tornar-se grande” e progressista. Esse desenvolvimento estava relacionado, portanto, não só com atividades culturais que envolvessem a música, mas também relacionadas à forma como as pessoas se apresentavam nos lugares que frequentavam. Acreditava-se, por exemplo, que o comparecimento social em lugares cuja atração fosse musical exigia um traje especial e formal, por ser considerado chique.

Conforme Eagleton (2000, p. 9), a cultura já foi considerada um conceito associado ao ato de cultivar a mente, nesse sentido, pessoas cultas eram as intelectuais. Souza (2007, p. 16), menciona que “a partir do Iluminismo, o termo cultura passa a ser empregado para designar ‘formação’ ou ‘a educação do espírito’. Percebe-se, assim, que a cultura torna-se uma espécie de ‘dado preexistente a qualquer forma de relação social’”.

Acredita-se que essa era a ideia de cultura disseminada na cidade de Uberlândia no período estudado nesta pesquisa. As artes, e dentre elas a música e suas práticas, eram formas de “educar e elevar o espírito das pessoas”. Nesse sentido, aprender a tocar um instrumento, frequentar recitais, ouvir música pelo/na rádio, ou no cinema, ou a banda de música no coreto da praça formaria um “povo culto” e, conseqüentemente, civilizado.

Segundo Simão e Gonçalves (2011, p. 17), nos jornais uberlandenses, desde o início do século XX, aparecem destacadas iniciativas relacionadas à banda de música e outras manifestações musicais como: o cinema aos domingos com a participação de músicos locais (1910), o circo sonorizado com o violino e o violão (1911); os concertos de violino com acompanhamento de *harmonium* e flauta (1907), um concerto de cítara (1914), concertos de piano (1920) (CUNHA, 2014).

A necessidade das pessoas da cidade “terem cultura” era um discurso vigente durante todo o período estudado. Por um lado, nos jornais discutia-se a importância das pessoas atentarem-se às apresentações musicais, porque o povo

³ Será mantida, neste artigo, a grafia original tal como foi escrita nos jornais da época, bem como os erros de ortografia e de concordância verbal dos colunistas locais.

precisava se tornar “culto” e, por outro lado, era conveniente em alguns momentos considerar, nestes mesmos canais, que Uberlândia já uma “cidade de cultura”.

Para elucidar esse fato, percebe-se na década de 1940 notas que destacam a característica de “cidade culta” quando divulgam concertos ou quando exaltam a forma que os concertistas eram recebidos na cidade: “A hospitalidade do ilustre povo de Uberlândia, é índice expressivo de elevada cultura” (Uberlândia Cultural, Jornal O Repórter, 9 de janeiro de 1943). Outras vezes, os elogios à cidade acontecem quando os jornais incentivavam a presença das pessoas nos eventos: “O concerto será realizado às 20 e 30, sendo certa uma grande assistência que demonstrará o alto grau de cultura da nossa sociedade, sempre pronta a aplaudir os grandes artistas que nos visitam” (Concertos via La’ctea, Jornal Correio de Uberlândia, 12 de setembro de 1946).

O refinamento cultural do público que frequentava os eventos musicais também era enfatizado e estava associado à seleção de obras feitas pelos artistas que tocavam na cidade. No caso do piano, valorizava-se um repertório solista e de câmara.

Para Bourdieu (2007b, p. 34), há uma diferença entre o “gosto culto” e o “gosto popular”. Porém, na concepção deste autor, dentro da estrutura social, a arte existe para que a classe dominante se reconheça diferente. A arte e, portanto, a música eram prazeres reservados às pessoas ricas, existindo uma falta de familiaridade da classe inferior com o “gosto culto”. Assim, o piano como um instrumento que adquiriu um espaço nas práticas musicais locais, pode-se inferir que o gosto pela música erudita, música pianística, era um diferencial e por isso muitas pessoas procuravam se relacionar com essa música a fim de serem reconhecidas como parte da classe de “gosto culto”.

Uberlândia transformou-se ao longo da primeira metade do século XX em um ponto de passagem de pianistas e de outros músicos, até mesmo por estar situada em lugar estratégico entre São Paulo e Goiás. Diante do exposto, é possível perceber que Uberlândia se tornou uma cidade do interior com oportunidades artísticas, o que leva a entender relações estabelecidas pelos jornais entre cultura, civilização e progresso na cidade. De uma forma geral, pela realização das atividades artísticas, a população procurava participar dos eventos musicais, estudar música, aprender a ouvir, além de destacar a necessidade de se criar uma escola de música na cidade (Um Conservatório de Música de Uberlândia, Jornal O Repórter, 9 de março de 1955). Todas essas iniciativas, segundo os jornais, eram consideradas importantes para tornar as pessoas “mais cultas”.

O ideário de música e civilização na cidade

Em Uberlândia, uma cidade que nasceu no arcabouço dos ideais republicanos, disseminava-se os ideais de civilização e de progresso no discurso da imprensa local. A pregação de desenvolvimento da cidade enfatizava, além da importância das artes na vida das pessoas e da educação, a urbanização da cidade, no que tange as benfeitorias relacionadas ao fornecimento de energia, água, telefone, dentre outros.

Desde o início do século XX o termo “civilização” é utilizado para se fazer

referência a eventos artísticos em geral, aparecendo em destaque, por exemplo, quanto à participação das pessoas em apresentações da banda na cidade:

Não admira, porem, que o povo que freqüenta o jardim deixe de receber com applausos a execução musical dos esforçados operários, visto como data de muito pouco tempo ainda, esta innocente diversão de passeio e musica no jardim, não tendo portanto costume de harmonisar as harmonias da musica, com os progressos que a civilização vai pouco a pouco introduzindo nos costumes e na índole dos povos (Música no jardim, Jornal A Nova Era, 9 de março de 1909).

Nesse artigo “Música no jardim” de 1909 percebe-se, por um lado, o destaque dado pelo jornalista ao povo que não aplaudia a banda, por outro lado, deixava claro que a presença nas apresentações era considerada um costume também associado à ideia de civilização. Nesse sentido, os costumes e a “boa conduta” relacionados a determinados comportamentos considerados como característicos de “pessoas educadas” foram se moldando, aos poucos, às ideias do que seria uma sociedade civilizada.

Para Norbert Elias (1994, p. 23), o “conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes”. Na concepção de Elias esse conceito se assemelha ao conceito de “cultura” e, civilização e cultura também estão ligadas à educação, visto que o comportamento pessoal é moldado através da educação e cultura, o que favorece a civilização humana.

Civilização e cultura, nessa perspectiva, são conceitos próximos, visto que ambos são “aprendizados que devemos possuir para poder constituir uma vida social, e que são transmitidos de geração para geração” (POOLI, 2009, p. 2). Nesse sentido, as gerações vão “moldando” novos costumes que julgam necessários para se tornarem pessoas civilizadas, de acordo com o padrão de conduta desejado de cada época e de cada sociedade.

De acordo com Gonçalves Neto (2003, p. 276-277), “o entusiasmo pela educação, a busca da ordem social, a necessidade dos avanços urbanísticos, seriam preocupações constantes da elite da cidade”, dentre as quais a música também era considerada elemento de civilização e de transformação importante no que se refere à busca de uma nova identidade sociocultural. Essa identidade estava ligada a uma cidade progressista e a uma cidade “educada”, elementos que associados aos ideais republicanos. Portanto, a participação da sociedade local em um recital era considerado:

um lance magnifico para mais altas e meritórias realizações nos dias porvindouros. Ganha a sociedade uberlandense com esses belos requisitos em aquisição familiar e a cidade os fôros de civilização que a recomendam (À margem de uma audição de piano, Jornal Correio de Uberlândia, 10 de junho de 1950).

A ideia de civilização também está ligada à de mudança social. O estudo de um instrumento, mais especificamente o do piano, era considerado um padrão de conduta e foi disseminado pela classe dominante local. São “regras de comportamento” (ELIAS, 1994, p. 9) que foram criadas que demonstravam “boa conduta” e que foram passando de geração em geração. Estudar música era visto como um modo de ser civilizado.

De acordo com Dantas (2009, p. 10), a vida na cidade era diferente da vida no campo e isso envolvia a preocupação dos homens “para assegurar a consecução dos modos civilizados”. Havia um código de condutas a ser implantado na cidade, a fim de que buscassem

mudanças nas práticas dos moradores como parte de um plano de civilizar seu comportamento, seus hábitos e costumes e os inúmeros conflitos que caracterizaram a peculiar modernidade da pequena urbe que, pelo menos para os grupos dominantes, ia se adequando às ideias e aos modos civilizados (DANTAS, 2009, p. 13).

332 ■

Acredita-se que os eventos, tais como os concertos, os saraus e as apresentações artísticas realizadas em Uberlândia, foram oferecendo oportunidades de modificação dos hábitos e costumes dos moradores da cidade. O que se nota pelo discurso dos jornais é que após cada apresentação, geralmente, havia algum tipo de comentário sobre a apresentação em si, sobre quem foi ao concerto ou críticas ao comportamento de quem esteve presente. No entanto, é importante destacar que os jornais não detalhavam as características e interesses dessas pessoas, mas divulgavam o fato em si; deve-se destacar que esse tipo de fonte estabelece juízos de valor imbricados no discurso, geralmente, de acordo com a linha editorial do jornal, do público-alvo, bem como dos seus interesses. Contudo, os indícios (GINSBURG, 1989) encontrados nas notícias deixam rastros que indicam o papel importante da relação entre arte e civilização durante toda a primeira metade do século XX.

Relação entre música e progresso em Uberlândia

As artes e algumas benfeitorias não eram consideradas suficientes para alavancar o progresso da cidade. As tecnologias que foram incorporadas à vida uberlandense eram tidas também como importantes para o progresso, e o rádio, por exemplo, foi visto como essencial a partir de 1939 (DÂNGELO, 2005), especialmente, quando irradiava programas culturais. Nessa perspectiva, um exemplo de contribuição do rádio para essa eficiência no progresso de Uberlândia foi o concerto sinfônico com o maestro Lameira, datado de 1941⁴, que “foi realizado no estúdio da radio Difusora e daí transmitido para toda rede de ouvintes da simpática PRC 6, que se tornou há muito um fator ponderável do nosso progresso cultural” (Reprise do concerto sinfônico, Jornal O Repórter, 12 de novembro de 1941).

⁴ Maestro Lameira, foi aluno de Carlos Gomes, veio para Uberlândia no início da década de 1940. Era um maestro itinerante que passava por várias cidades organizando concertos e em Uberlândia reuniu vários músicos para montar uma orquestra para executar um repertório de músicas brasileiras, como “Noites de Brasilidade”.

Nesse aspecto, tal progresso estava relacionado a dois fatores: a chegada do rádio à cidade, ao acesso aos eventos culturais transmitidos via aparelho recém chegado e também a concertos e apresentações artísticas que aconteciam na localidade, destacando a presença de uma orquestra internacional que veio a Uberlândia sob o patrocínio da empresa Diversões Triângulo Mineiro:

o progresso de Uberlandia e a ousadia da empresa local vão permitir que a nossa platéia, assista a um concerto de artistas consagrados nos países mais cultos do continente americano e da Europa, apresentando musicas que nos são desconhecidas com a execução por um conjunto idôneo e dificil de ser conseguido (Desperta interesse a Orquestra Internacional, Jornal Correio de Uberlândia, 10 de janeiro de 1952).

É interessante ver que há uma comparação entre o progresso da cidade e o de outros países ditos “mais cultos”, indicando que a oportunidade e o privilégio de receber músicos estrangeiros em Uberlândia representava que a cidade estava no mesmo caminho que os lugares “mais cultos”.

As notícias divulgadas nos jornais locais disseminavam que grupos artísticos, como a banda de música, eram símbolos do progresso da cidade. No início do século, mais especificamente em 1908, o jornal “O Progresso” conclamava “o povo” a comparecer na praça da cidade,

em massa, não só com sua presença mas também com seus calorosos applausos animar aquelle punhado de homens que luctando com innumeras dificuldades emprega todas as suas forças em prol do progresso da terra onde mora (Música no jardim, Jornal O Progresso, 6 de setembro de 1908).

O progresso aqui também estava relacionado à construção do coreto da cidade, local onde a banda de música viria a se apresentar com certa regularidade. Além disso, os jornais convidavam a população a comparecer em grande número nas retretas da banda. Isso porque, como já mencionado, era importante que as pessoas “se tornassem educadas e adquirissem hábitos culturais”.

Essa ideia de progresso atravessou a primeira metade do século XX, sendo que, em 1951, o pensamento da banda como elemento de progresso para a cidade ainda continuava forte. O desenvolvimento da cidade, no período estudado, era noticiado pelos jornais, seja pela criação de teatros, seja pelos elogios ao comportamento das pessoas nas apresentações e até mesmo pela criação de entidades musicais. Exemplos de organização musical criadas são: a “Sociedade Musical de Uberabinha”, em 1920, que tinha como objetivo organizar e manter uma banda e uma escola de música; a “Sociedade de Concertos Sinfônicos” em 1925; o “Centro Lítero-Musical” em 1935, que seria responsável pela organização de eventos e audições de programas musicais com declamações de textos e poesias, especialmente nas escolas; o “Grupo de Orfeão” em 1934 que é considerado pelos jornais um grupo que colaborava para o “desenvolvimento artístico da cidade”; o “Grupo

Jazz Novo Mundo” de 1943, que era um conjunto da cidade que tocava nas festividades locais; o “Conjunto Orquestral do Liceu” (1952) formado por alunos do Colégio Liceu de Uberlândia, sob a direção de Nicolau Sulzbeck; o “Centro Acadêmico Villa-Lobos” criado em 1957 no Conservatório Musical de Uberlândia; e o “Conservatório Musical de Uberlândia” criado em 1957, por Cora Pavan Capparelli.

Segundo os jornais, a criação dessas instituições foram ações importantes no setor do progresso da cidade em relação ao seu desenvolvimento cultural. Cada órgão tinha sua característica e seu objetivo com um fim em comum que era o de desenvolver musicalmente as pessoas que viviam na cidade, sendo que cada um deles tinha seu público-alvo e atingia uma determinada camada da população. Pode-se afirmar que as retretas da banda de música eram realizadas nas praças da cidade, assim permitiu o acesso ao evento a um maior número de pessoas. Já os eventos musicais, como concertos que, geralmente, aconteciam em espaços fechados e com a cobrança de ingressos, eram direcionados às pessoas de classe social “mais elevada”.

Aprender música, aprender um instrumento musical

■ 334

Veza ou outra, ao destacar alguma atividade musical na cidade, os jornais discutiam a importância da música na vida dos moradores de Uberlândia. Isso é visto, por exemplo, em artigos em que se discorria sobre os “benefícios da música para a alma”:

A música é a expressão do sentimento. É a balança que regula o estado da alma. Conforme é o seu ritmo tal é o estado da alma no momento da criação de uma peça. A música eleva seus doces acordes por toda a parte, quer na alegria, quer na tristeza. A sua cadência sublime espanca as trevas, que timidamente recuam; afasta o tédio; comunica a alegria, alimenta a dor irradia a natureza (A música, Jornal A Tribuna, 12 de fevereiro de 1922, p. 1).

As atividades musicais destacadas nos jornais que circulavam na cidade, geralmente, estavam relacionadas com algum evento que não era cotidiano. Eram atividades que envolviam, em sua maioria, música erudita; as demais manifestações culturais eram pouquíssimas vezes salientadas no conteúdo dos jornais. Portanto, apesar de os jornais não especificarem de qual música eles estavam falando, tudo indicava que essas menções faziam referências à música clássica.

A partir de alguns indícios vê-se que as pessoas que frequentavam os concertos eram vistas com distinção. Isso pôde ser observado nas notas dos jornais que destacavam a importância de as pessoas ouvirem, participarem dos eventos e de saberem aplaudir: “Deve-se acentuar que a assistência, não sendo infelizmente numerosa, soube aplaudir a orquestra com calor e sinceridade” (Concerto sinfônico em benefício da merenda escolar dos pobres, Jornal O Repórter, 26 de novembro de 1941).

Pensando como Elias (1994), “saber aplaudir” é um ato que se aprende na sociedade. No ato de frequentar concertos ocorre a aprendizagem de condutas mu-

sicais que são consideradas civilizadas ou educadas, como “saber aplaudir”, porque saber aplaudir no “momento certo” implica conhecer a obra e suas divisões, seja por estudo ou por já tê-la ouvido.

Assim, pensando de acordo com Bourdieu (2007b), isso demarca uma separação entre quem sabe aplaudir, considerado alguém com mais capital cultural, e entre os que ainda não sabem o momento exato de se aplaudir o músico, alguém que desconhece certas “condutas” de como se portar no ambiente de prática musical, como diz Elias (1994).

A intenção de se adquirir tais conhecimentos, de saber agir de acordo com o que a sociedade julga importante, pode ser indicativo favorável para que as pessoas buscassem frequentar eventos musicais e estudar algum instrumento, como o piano, a fim de serem reconhecidas como membros da “boa sociedade”. Portanto, na perspectiva de Bourdieu (2007a), pode-se ver que aprender música era uma forma de aquisição de um “capital cultural e social” e fator de distinção social.

Vale ressaltar que os primeiros professores da cidade de Uberlândia eram músicos, cuja formação específica em música ou em algum instrumento não era divulgada. Os anúncios são esparsos e, dada a distância no tempo, também não foi possível traçar a trajetória deles na cidade. Pensa-se que eram professores com formação ampla, pelo rol de instrumentos que eram ensinados e conteúdos musicais mencionados nos anúncios. Era comum ter professores de passagem na cidade que se envolviam em projetos esporádicos, como o concerto sinfônico realizado pelo maestro Lameira datado de 1941, realizado no estúdio da rádio Difusora (Reprise do concerto sinfônico, *Jornal O Repórter*, 12 de novembro de 1941).

Como já dito, uma ação importante no processo de aquisição dessas condutas passa pela aprendizagem musical. O primeiro artigo encontrado, que anuncia aulas de música, data de 1907 (SIMÃO; GONÇALVES, 2011) e oferece aulas de música para crianças e adultos. Nesse anúncio não há especificação de aula de instrumento, mas aula de música. A partir de 1910, os anúncios encontrados divulgando aulas de música já indicavam que essas aulas eram particulares e os professores que divulgavam seus anúncios nos jornais ofereciam aulas de diversos instrumentos, como: piano, *harmonium*, violino, bandolim, violoncelo, violão, flauta e instrumentos de sopro (Prático e Theorico, *O Progresso*, 8 de outubro, 1910).

Um anúncio de uma professora de piano, em 1911, destaca que ela ministrava “aulas de música, piano e bandolim” (Professora de piano, *Jornal O Progresso*, 14 de janeiro de 1911). Nesse anúncio e a partir dos discursos nos jornais quando mencionavam “aula de música” a referência estava no ensino de teoria musical, ou seja, a ênfase dessas aulas não estava só no instrumento.

Dentre os instrumentos oferecidos como objetos de estudo, o piano adquirirá um espaço amplo. Isso porque estava presente nas casas das famílias, nos eventos artísticos, nos salões do cinema, das rádios, e também nas escolas e na educação das mulheres, como se pode observar na fala de Rezende e Gonçalves (2010, p. 16): “o estudo e o ensino do piano era uma prática muito importante, principalmente, na educação das mulheres”.

Ainda de acordo com esses autores “a educação musical, ou seja, o ensino de música para as mulheres era importante, principalmente, na juventude” (p. 17), quando, segundo o jornal *A Tribuna* (A cidade, 25 de abril de 1920), “a sua aprendi-

zagem [...] compreende, principalmente no ramo feminino, deve ser considerada antes como parte integrante do que como complemento de educação”. Dessa forma, tocar piano fazia parte de uma das condutas de “distinção social” (BOURDIEU, 2007b) no que se refere à educação das mulheres da cidade.

A análise desses aspectos envolvendo a música na cidade pode ser corroborada por discussões apresentadas por Bozon (2000) quando ele estuda práticas musicais em uma cidade ao sul da França relacionando música à diferenciação de classes. Ele afirma que a música é um elemento que hierarquiza as pessoas e que “a música é o lugar por excelência da diferenciação pelo desconhecimento mútuo; os gostos e os estilos seguidamente se ignoram, se menosprezam, se julgam, se copiam” (BOZON, 2000, p. 147). Nessa perspectiva, as pessoas unem-se de acordo com suas semelhanças, semelhanças essas que são importantes para estabelecimento de laços de pertencimento aos grupos sociais nos quais as pessoas tornam-se parte.

É possível evidenciar que existia diferenciação de *status* e de classe social no que se refere àqueles que se relacionavam com a música, seja como instrumentista, seja como ouvinte, seja como professor de algum instrumento. Cada espaço e cada evento que acontecia na cidade de Uberlândia atingiam uma camada da população. Os instrumentistas, muitas vezes eram parte da elite da cidade, percebe-se isso ao fato de terem condições de pagar aulas particulares de instrumento.

O ouvinte da música oferecida em locais públicos, como a banda na praça, muitas vezes era de classe social baixa, e isso o diferenciava do ouvinte que frequentava os locais nos quais as entradas eram pagas, como no Uberlândia Clube. No que se refere aos professores de música, o que os diferenciavam entre si era o nível de formação musical, aqueles que podiam estudar música fora da cidade de Uberlândia, geralmente, desenvolviam outras habilidades musicais.

Considerações finais

Nesta pesquisa, foi possível perceber que a cidade, que nasceu juntamente com a República, carregava os ideais de ordem, de civilidade e de progresso. Para que tais ideais acontecessem era necessário enfatizar a educação e a cultura na vida das pessoas. Assim, pensa-se que o período foi fértil para a criação de grupos musicais, para a organização de concertos e até para a criação de escolas de música. A preocupação com os “bons costumes” e com a “civilidade das pessoas” foi importante para a procura pelo contato com a música, e, no caso das mulheres, uma ênfase na busca pela educação pianística.

Os espaços da cidade onde aconteciam as apresentações e atividades musicais eram frequentados por um público considerado seletivo pelos jornais, porém com a presença da música nas rádios, cinemas, escolas ela pôde ser introduzida a um público mais variado.

Diante de tudo isso, sabe-se que uma prática musical importante na cidade de Uberlândia era a de “educar as pessoas” para ouvir música, incentivando a frequentar os eventos artísticos nos salões disponíveis, ouvir as retretas da banda de música nas praças, nos cinemas, nas rádios, formando um “público educado musicalmente”, preocupação especial com os jovens. Tal preocupação com a “educa-

ção cultural” dos jovens contava com o apoio da imprensa da cidade, que salientava o papel dos professores na formação dos seus alunos e dos pais na formação dos filhos.

Enfim, cabe salientar que estudar como a música foi se tornando presente na cidade de Uberlândia no período de 1888 a 1957 contribui para que se compreenda a sociedade local, a partir de um conjunto de ações e de ideais relacionados à música na cidade e a ações pedagógico-musicais aliadas aos ideais de educação e civismo presentes na época. Nessa perspectiva, a música como prática social, colaborava para o fortalecimento do pensamento de civilização e de educação cultivados na época, incluindo o bom comportamento, a moral, o patriotismo e a ordem na cidade.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007a.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007b.

337 ■

BOZON, M. “Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local”. (Tradução de Rose Marie Reis Garcia). **Em Pauta**. v. 11. n. 16/17. abr.-nov. 2000.

CARDOSO, Elisabetta Greco de Guimarães. **Educação superior no Triângulo Mineiro: O Conservatório Estadual de Uberlândia (1957-1969)**, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário do Triângulo Mineiro, Uberlândia, 2004.

CUNHA, Daniela Carrijo Franco. **A presença do piano na cidade de Uberlândia-MG: um estudo documental sobre as ações pedagógico-musicais no período de 1888 a 1957**. Uberlândia. 136 p. Dissertação (Mestrado em Artes), Curso de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

DÂNGELO, Newton. **Aquele povo feliz, que ainda não sonhava com a invenção da rádio: cultura popular, lazeres e sociabilidade urbana – Uberlândia 1900/1940**. Uberlândia: EDUFU, 2005.

DANTAS, Sandra Mara. **A fabricação do urbano: civilidade, modernidade e progresso em Uberlândia/ MG (1888-1929)**. 2009. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Franca: UNESP, 2009.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2000.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. "O jornal e outras fontes para a história da educação mineira do século XIX: uma introdução". In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Editores associados. Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONÇALVES, Lilia Neves. **Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia nas décadas de 1940 a 1960**. Tese (Doutorado em Música), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

_____. **O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia na primeira metade do século XX: um estudo sobre as práticas pedagógico-musicais**. Projeto apresentado ao CNPq, 2008. (não publicado).

GONÇALVES NETO, Wenceslau. "Imprensa, civilização e educação: Uberabinha (MG) no início do século XX". In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

_____. "Disciplina, ordem social e educação na imprensa de Uberabinha (MG), 1907-1920". In: MACHADO, M. C. T.; PATRIOTA, R. (Orgs.). **Histórias & historiografia: perspectivas contemporâneas de investigação**. Uberlândia, MG: EDUFU – Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2003, p. 281-304.

_____. "Pulsões culturais no início do século XX: grêmios literários, conferências, teatro e música em Uberabinha, MG, 1908-1920". In: SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

POOLI, João Paulo. "Civilização e cultura: perspectivas contemporâneas para a compreensão dos processos sociais". In: XII Simpósio Internacional Processo civilizador, 2009, Recife. **Anais...** Recife, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais12/artigos/pdfs/comunicacoes/C_Pooli.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2013.

REZENDE, Murilo Silva; GONÇALVES, Lilia Neves. **O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia-MG de 1915-1930: um estudo**. Relatório pesquisa CNPq (Iniciação Científica), 2010. (não publicado).

RODRIGUES, José Luis Moreira; GONÇALVES, Lilia Neves. **O ensino/aprendizagem de música em Uberlândia de 1930-1945: um estudo sobre as práticas pedagógico-musicais**. Relatório pesquisa CNPq (Iniciação Científica), 2009. (não publicado).

SIMÃO, Diego Caaobi dos Santos; GONÇALVES, Lilia Neves. **Práticas músico-pedagógicas no discurso dos jornais que circularam em Uberlândia de 1897 a 1915**. Relatório pesquisa CNPq, 2011. (não publicado).

SOUZA, Jusamara. "Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical". **Revista da ABEM**, v. 15, n. 18, p. 15-20. Porto Alegre, out. 2007.

_____. "Educação musical e práticas sociais". **Revista da ABEM**, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

Jornais consultados:

A cidade. **Jornal A Tribuna**, 25 de abril de 1920, ano 1, n. 33, p. 1.

À margem de uma audição de piano. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 2920, 10 de junho de 1950, p. 4.

A Música. **Jornal A Tribuna**, Uberabinha, 12 de fevereiro de 1922, ano 3, n. 126, p. 1.

Concerto sinfônico em benefício da merenda escolar dos pobres. **Jornal O Repórter**, n. 439, 26 de novembro de 1941, p. 2.

Concertos via La'ctea. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 1998, 12 de setembro de 1946, p. 4.

Desperta interesse a Orquestra Internacional. **Jornal Correio de Uberlândia**, n. 3321, 10 de janeiro de 1952, p. 1.

339 ■

Música no jardim. **Jornal A Nova Era**. 9 de março de 1909, n. 76.

Música no jardim. **Jornal O Progresso**, 6 de setembro de 1908, n. 51.

Pratico e Theorico (anúncio). **O Progresso**, n. 156, 8 de outubro de 1910.

Professora de piano (anúncio). **Jornal O Progresso**, n. 17, 14 de janeiro de 1911.

Reprise do concerto sinfônico. **Jornal O Repórter**, ano VIII, n. 435, 12 de novembro de 1941, p. 1.

[Sem título]. **Jornal A Tribuna**, ano 3, n. 109, 16 de outubro de 1921, p. 1.

Uberlândia cultural. **Jornal O Repórter**, ano X, n. 547, 9 de janeiro de 1943, p. 4.

Um Conservatório de Música de Uberlândia. **Jornal O Repórter**, ano XXII, n. 2214, 9 de março de 1955.

Recebido em: 12/08/2016 - Aceito em: 15/04/2016

Theatro Municipal de São Paulo: a história a partir da normativa da Câmara Municipal

RAFAEL DE ABREU RIBEIRO

■ 340

Rafael de Abreu Ribeiro é Mestrando em Musicologia na Universidade de Brasília e bolsista da Capes. Email: rafaelribeiro@ymail.com

ouvirouer ■ Uberlândia v. 12 n. 2 p. 340-353 ago. | dez. 2016

■ RESUMO

Este trabalho analisa a normativa paulistana produzida durante a Primeira República referente ao Theatro Municipal de São Paulo como uma pequena etapa da investigação da relação entre Estado e música. Descreve a extração dos dados junto à Câmara Municipal de São Paulo, relata os problemas encontrados nas fontes documentais e disponibiliza uma análise quantitativa e qualitativa. É possível verificar a importância atribuída ao prédio através do valor monetário despendido em sua construção, manutenção, reforma e medidas de embelezamento do entorno, como a criação de parques, iluminação elétrica, estacionamento e asfaltamento das ruas. Conclui-se sobre a importância de consultar as legislações como fonte essencial para a Musicologia. Por meio da análise econômica, é possível afirmar que havia uma proximidade entre o Estado e a área da música como atividade comercial, sendo o Theatro Municipal um dos vetores dessa relação.

■ PALAVRAS-CHAVE

Primeira República, Theatro Municipal, normativa, economia.

■ ABSTRACT

This article analyses the legal norms published in São Paulo city during the First Republic in Brazil (1889-1930) that concerns the public theater named Theatro Municipal. It describes the extraction of data from Câmara Municipal de São Paulo performing both quantitative and qualitative analysis. It is possible to verify the importance that the building had by observing the money invested in its construction, maintenance, renovation, and its neighborhood embellishment, such as parks, electric light, parking spots and asphalt pavement. Concluding: it is possible to state that there was a relationship between the State and music as an economic activity, being the Theatro Municipal one of the branches that linked them.

341 ■

■ KEYWORDS

First Republic, Theatro Municipal, legal norms, economy.

1. Introdução

Desde a antiguidade, registrar a história foi sinônimo de narrar acontecimentos dominantes, políticos ou militares, e de descrever a vida de grandes homens. Esse caráter começou a ser alterado durante o Iluminismo, quando a história social passou a ser construída. Ao final do século XIX, a história econômica e história política começaram a ganhar voz entre os historiadores. É neste momento que surgiu a Nova História, termo cunhado por James Harvey Robinson, que tinha como premissa utilizar-se de todo conhecimento acumulado pela humanidade, incluindo descobertas recentes feitas por antropólogos, economistas, psicólogos e sociólogos para a construção do conhecimento histórico. Foi esse pensamento que permeou a escola dos Annales: a busca pelos registros históricos que seriam ignorados pelos historiadores de antes. A musicologia tem se beneficiado fortemente dessas premissas ao associar às suas pesquisas alguns tópicos que antes eram pertinentes a outras disciplinas, como sociologia, teorias de gênero, antropologia e economia.

Nos últimos anos, nota-se que há cada vez mais autores brasileiros construindo pesquisas multidisciplinares, em especial ligando a Economia e a Musicologia. Cito aqui, somente como exemplos, sem prejuízo àqueles não citados, o traba-

lho de Vera Lúcia Gomes Jardim, que, para compreender o ensino de música nas escolas paulistanas da Primeira República, se debruçou sobre a legislação de então e sobre a formação política em torno delas. Também importante para o conceito deste trabalho, cito Júlio Lucchesi, que buscou compreender a arte como um segmento econômico, demonstrando como o capital oriundo da produção cafeeira foi fundamental para a “sedimentação do universo cultural como atividade econômica estável”.

Grande parte das pesquisas em música possui um foco no objeto musical em si, sendo que algumas chegam a analisar sua recepção, ou seja, o público alvo e sua apreciação. É importante notar que, além da música e seu público, um terceiro ator está presente, sempre permeando a relação de ambos: o Estado. A pesquisa da qual este artigo faz parte trata-se de uma análise da normativa¹ da Câmara Municipal de São Paulo, publicada durante a Primeira República, com o intuito de entender as relações entre o Estado e a música.

Uma das principais diferenças entre a Monarquia e a República reside na organização política e econômica: enquanto a Monarquia era centralizada, a República pretendia ser descentralizada. Martins explica que a República foi instaurada com a missão de corrigir os males do regime monárquico, tais como os abusos do Poder Pessoal do Imperador, a existência do Senado Vitalício, a excessiva centralização administrativa, a constante fraude eleitoral e a união da Igreja ao Estado. Mattos também destaca a descentralização como uma característica importante da República:

Federalismos ou pelo menos descentralização, abolição do Conselho de Estado e do Senado vitalício, separação da Igreja e do Estado, criação do registro civil [...], maior participação política eleitoral, meritocracia e o fim dos privilégios nobiliárquicos estavam na ordem do dia.

O pensamento sobre a descentralização não se dava somente na esfera política, pois a centralização econômica também prejudicava São Paulo. Segundo Leal, a receita do Império em 1888 não se diferia muito da receita de 1835. Cabia ao Tesouro do Império um grande número de rendas, como os impostos de importação, exportação, transmissão de propriedade, indústrias e profissões e o imposto predial. Com a mudança para República, entre 1890-91 pretendia-se reduzir essas rendas destinadas à União a somente quatro, ficando todas as outras para as unidades federativas. Para ilustrar com dados reais esta intensa centralização, Martins informa que São Paulo mandava 20 mil contos de réis para o poder central em 1870, recebendo de volta apenas 3 mil contos de réis. Já em 1887 a província de São Paulo recolhera aos cofres públicos a quantia de 30 mil contos de réis em 549 dias, recebendo investimentos federais de apenas 4 mil contos de réis no mesmo período.

Essa concentração de recursos pelo governo central é nociva para a prosperidade da sociedade, segundo Fábio Barbieri, acrescentando que “a prosperidade depende de instituições compatíveis com a liberdade individual, que garantam o

¹ Todo documento emitido pelo Poder Público, seja Legislativo, Executivo ou Judiciário, é uma norma. O coletivo de norma é normativa.

direito de propriedade privada e limitem o escopo das alocações de recursos via decisões políticas”.

No âmbito deste artigo, o Estado está representado pela Câmara Municipal de São Paulo; entende-se como música todo o segmento econômico da área, englobando desde as atividades fins (os concertos, por exemplo) como as atividades meio (os vendedores de instrumentos musicais, por exemplo). A partir das premissas já expostas, supõe-se que a interferência do governo republicano em uma atividade comercial deveria ínfima. Entretanto, constatou-se que a Câmara Municipal de São Paulo estava bastante presente na regulação da economia. O Theatro Municipal de São Paulo, por exemplo, recebeu muito mais atenção da Prefeitura do que outros teatros convencionais. Os gastos despendidos para erguer e manter o prédio, além do envolvimento com entidades privadas de concerto, sugerem que o poder público mantinha uma relação próxima com a cena musical.

2. Extração de dados

A Constituição de 1891 não dá nome ao órgão deliberativo municipal; portanto, o nome variava de acordo com a cidade, sendo exemplos *Intendência*, *Conselho* ou *Câmara*. O nome do chefe executivo também variava de local para local, sendo que os mais recorrentes eram *prefeito*, *intendente*, *superintendente* e *agente executivo*. O chefe do executivo do município poderia ser nomeado² pelo órgão deliberativo municipal, ou nomeado pelo governador do estado. Em São Paulo, o órgão deliberativo chamava-se Câmara Municipal e o chefe do executivo era escolhido por nomeação e votação pela Câmara Municipal, chamando-se Intendente³ de 1892 a 1898 e Prefeito a partir de 1898⁴.

O conjunto documental criado nessa instituição foi digitalizado e disponibilizado para consultas pelo *website* da Câmara Municipal de São Paulo⁵. Infelizmente, alguns documentos apresentam falhas, que serão discutidas mais adiante. Nos resultados das buscas, foram encontrados três tipos de documentos: leis, atos e resoluções, sendo as Leis de competência da Câmara; as Resoluções são usadas para dirimir dúvidas; Atos, por sua vez, são de responsabilidade do Executivo⁶.

Resumindo: os vereadores criavam as Leis e o chefe do Poder Executivo Municipal governava por meio de Atos, sendo que alguns desses Atos deveriam ser autorizados em previamente em Leis. A distinção entre os tipos de normas é necessária para completa compreensão dos dados obtidos.

3. Indexação temática dos itens

Entre 1892⁷ e 1930, a Câmara Municipal de São Paulo emitiu 7514 normas

² A nomeação se dava por eleições indiretas dentro do órgão deliberativo, não por voto popular.

³ A partir de 1894, o chefe do executivo era o Presidente da Câmara Municipal, tendo dois Intendentes para auxiliá-lo. Ver Lei 121, de 06 de dezembro de 1824.

⁴ Pela Lei 374 de 29 de novembro de 1898.

⁵ Ver: <http://www.camara.sp.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/leis-e-outras-normas/>. Página consultada em 2015.

⁶ A Lei 7, de 28 de novembro de 1892, faz a distinção entre os dois poderes municipais, o legislativo e executivo, e define as atribuições legais de ambos.

⁷ A República foi instaurada em 1889, mas a Constituição republicana só veio em 1891. Com isso, a primeira lei municipal paulistana do período republicano foi publicada em 1892.

que tratam de diversos assuntos. Alguns desses documentos citam direta ou indiretamente a área da música. Como exemplo de uma dessas normas, transcrevo⁸ integralmente o Ato 67, de 12 de janeiro de 1900:

ATO N. 67, DE 12 DE JANEIRO DE 1900

Cria taxa fixa sobre espetáculos de cançoneta e dança, fora de teatros e cobrando-se entrada

O Prefeito do Município de S. Paulo, atendendo ao que lhe representou o Inspetor do Tesouro, e nos termos do art. 3º da lei n. 286, de 10 de novembro de 1896, resolve criar a seguinte taxa que fica incluída em tabela suplementar até se fazer nova revisão das vigentes:

Espetáculo de cançoneta e dança fora de teatros, cobrando-se entrada, por dia ou noite: 15\$000

Sendo permanente, por ano: 3:000\$000

Secretaria Geral da Prefeitura do Município de S. Paulo, 12 de janeiro de 1900.

O Prefeito, Antônio Prado.

O Secretário, Henrique Coelho.

(São Paulo, Câmara Municipal, Ato n. 67, de 12 de janeiro de 1900)

O conjunto documental que trata especificamente de algum quesito musical consiste em 139 itens. Desses, 78 (56,1%) são Leis, 51 (36,7%) são Atos e 10 (7,2%) são Resoluções. Para efeito de organização e estatística, cada item recebeu uma ou duas indexações temáticas de acordo com seu conteúdo. Foram utilizados catorze termos para a classificação, sendo eles: *auxílio, comércio, conservatório, construção, crédito, espetáculo, isenção, legislativo, monumento, orçamento, ruas, SATIB⁹, teatro e Theatro Municipal*. (Tabela 1).

Percebe-se que a indexação Theatro Municipal está presente em 33 (18,4%) das ocorrências, sendo a mais expressiva do conjunto. Por este motivo, este artigo focará nas normas que versam sobre prédio.

4. Normativa do Theatro Municipal

A primeira tentativa de estimular a construção de um teatro de grande porte veio em 1895¹⁰. A Câmara Municipal concederia isenção de impostos por 2 anos a quem construísse um ou dois teatros na capital. Provavelmente tais isenções não atraíram empresários, o que levou à Câmara a abrir um concurso público para construção de um “Theatro Municipal”¹¹. A nova lei define todas as condições para

⁸ Toda transcrição está atualizada para a ortografia atual, mantendo-se a pontuação original e demais formas de notação.

⁹ Acrônimo para Sociedade Anônima de Teatro Ítalo-Brasileiro.

¹⁰ Pela Lei 159 de 1895.

¹¹ Autorizado pela Lei 200 de 26 de fevereiro de 1896.

	Lei	Resolução	Ato	Total
Auxílio	8	3	4	15
Comércio	1	0	1	2
Conservatório	3	1	1	5
Construção	1	0	8	9
Crédito	0	0	25	25
Espetáculo	4	1	5	10
Isenção	3	1	1	5
Legislativo	3	1	3	7
Monumento	3	0	0	3
Orçamento	29	0	1	30
Ruas	2	0	2	4
Teatro	16	3	1	20
Theatro	10	3	20	33
Municipal				
SATIB	3	0	9	12
Total				180

Tabela 1. Quantidade de indexes *versus* tipo de norma. Note que uma mesma norma pode receber até dois indexes.

inscrição: grande edifício e jardins, iluminação elétrica, cabendo apresentações líricas e dramáticas, um salão para concertos, dois salões de luxo para banquetes, bailes e reuniões, além de “cafés, charutarias e botequins de 1ª ordem, montados com luxo e conforto”. A Câmara concederia o uso do teatro por 20 anos e isenção de impostos sobre espetáculos à empresa que o construísse, além de conceder isenção do imposto sobre “indústrias e profissões” para os estabelecimentos que funcionassem dentro do teatro. Como parte do pacote, ainda solicitaria isenção de imposto predial, que era de competência do Estado de São Paulo, e direito de desapropriação do terreno necessário à edificação.

Mesmo com tantos benefícios, nenhum empresário despertou interesse na proposta. A recusa é entendível: a cidade de São Paulo era bem servida neste quesito. Segundo Lucchesi (2013, p. 110), foram inaugurados 15 teatros entre 1900 e 1911, além de outros 18 entre 1912 e 1922. Para efeitos de comparação, o Rio de Janeiro, uma cidade muito maior que São Paulo à época, possuía doze teatros em funcionamento. Para o governo, o problema poderia estar na qualidade, pois nenhum teatro comportava a vinda de companhias líricas de ópera. Uma outra hipótese para a recusa reside na situação econômica brasileira. A década de 1890 não foi propícia para negócios de alto risco: a crise Baring e as consequências da política conhecida Encilhamento se arrastaram ao longo daqueles anos¹², levando o Brasil à falência em 1898. O refinanciamento só foi possível em 1900.

¹² A Crise Baring aconteceu na Argentina, quando o país foi quase à bancarrota no final da década de 1880, trazendo consequências financeiras ao Brasil. A política do Encilhamento foi implementada antes da Proclamação da República, sendo mantida após a troca de governo. Entretanto, o governo Federal percebeu a crise e adotou medidas para reverter a situação. Infelizmente, tais medidas só pioraram o quadro, levando à falência do país em 1898. Ver também “Franco, G. H. B.; Lago, L. A. C. D.. O processo econômico: a economia da Primeira República, 1889-1930. In: *A Abertura para o mundo 1889-1930*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. pp. 173-237”.

Firme na decisão de financiar um teatro, a Câmara Municipal fez novas concessões: a Lei 336, de 1898, aumentava para 50 anos o prazo para isenção de impostos, o que levou três empreendedores a submeterem seus projetos. Apenas o projeto de Giacomo Leone foi aprovado¹³. Entretanto, ele faleceu numa viagem ao exterior que tinha por finalidade justamente a captação de recursos para a empreitada. Logo, o projeto foi abandonado.

Uma vez que a iniciativa privada não conseguiu realizar a construção de um teatro daquele porte, a Câmara considerou construí-lo com dinheiro público. O Senador Frederico Abranches defendia o uso da máquina pública para a promoção da cultura através da construção de um Theatro Municipal, enquanto o Senador Ezequiel Ramos era contra o patrocínio de atividades de entretenimento que teriam como público alvo somente uma das classes da sociedade. Entre seus argumentos, estavam sólidos exemplos de como a iniciativa privada poderia financiar projetos desta magnitude: a borracha provera teatros em Manaus e Belém do Pará; o açúcar provera teatros em Recife, Salvador e em São Luiz. Entretanto, Abranches venceu o debate e o governo municipal pode financiar a construção de um teatro próprio.

Em 25 de abril 1903, oito anos após a publicação desse primeiro edital, a construção do Theatro Municipal foi autorizada pela Lei 643. O projeto apresentado pelos engenheiros Francisco de Paula Ramos de Azevedo, Domiziano Rossi e Claudio Rossi foi aprovado, com valor contratado de 2.308:155\$820, sendo o primeiro responsável pela parte de engenharia e os dois últimos pelo projeto arquitetônico (TOLEDO, 2012, pp. 489-490).

O valor foi pago em parcelas de valores e periodicidade irregulares. No período entre janeiro de 1905 e novembro de 1907, foram liberados 1.753:001\$617, equivalente a quase 76% do total autorizado. Em dezembro de 1907, a Câmara promulgou a Lei 1.060 autorizando o prefeito a despender mais 1.082:503\$000. O valor acumulado até então já ultrapassava o valor do contrato. Em março de 1910, a Câmara promulgou a Lei 1.296, que autorizava um gasto adicional de 684:779\$606 com “decoreação, guarnição, instalação elétrica de luz, ornamentação do jardim e esplanada do Theatro Municipal”. Portanto, o valor pago pela Câmara Municipal para erguer o Theatro Municipal foi de 3.984:054\$883, ou seja, 1.675:899\$013 (72,6%) a mais que o previsto na Lei 643.

Com traços arquitetônicos da moda, baseado no *L’Opera* de Paris, o teatro era um dos símbolos da modernidade da capital paulista e é, até hoje, uma obra icônica da Primeira República. Sua inauguração, no dia 12 de setembro de 1911, às 22h da noite, foi tão atendida que causou o primeiro problema de trânsito em São Paulo (BERNARDES, 2004, pp. 10-33).

5. Conjunto documental primário: manutenção e reformas

Depois de erguido, seria necessário pessoal para manutenção do mesmo, além de verba própria para reparos. O Ato 425, de outubro de 1911, e Ato 431, de novembro do mesmo ano, abrem créditos no valor de 30:000\$000 e 20:000\$000 respectivamente para manutenção do teatro. A partir de 1912, os gastos passaram a ser votados na Câmara e publicados na Lei de Orçamentos. A Figura 1 mostra a

¹³ Ver a Lei 538 de 8 de outubro de 1901.

evolução destes gastos retirados das leis orçamentárias anuais. Esses gastos estão divididos na maioria das leis em duas seções: o custo dos servidores e reparos ou aquisição de materiais.



Figura 1. Valores gasto com a manutenção do Theatro Municipal, incluindo valores despendidos com pessoal, mobiliário, seguros e outros. Fonte: Leis Orçamentárias municipais publicadas entre 1911 e 1929¹⁴. Cálculo e plotagem do autor.

5.1. Conjunto documental primário: os problemas dos arquivos

Toda pesquisa documental pode passar por problemas com as fontes. Nesta pesquisa o conjunto documental usado como base desta pesquisa apresenta algumas inconsistências.

Os dados plotados na Figura 1, por exemplo, apresentam falhas decorrentes de tais problemas. A Lei 2.239, que orça a receita e despesa para o ano de 1920, não apresenta os gastos com a manutenção do Theatro Municipal: percebe-se que o documento está incompleto. A página 41 do documento digitalizado termina enumerando o *Art. 3º, §7 Custeios, E) Hospital Veterinário*, deixando o item incompleto, enquanto a página seguinte começa com o *Art. 3º, §8, B) Conservação e reposição de calçamentos*. Não há como deduzir se as páginas estão perdidas no documento original ou somente no arquivo digitalizado.

Os valores referentes à manutenção do Theatro Municipal foram mantidos na Lei 2.331, publicada em 1920, que orça as receitas e fixa as despesas para o ano de 1921. Apesar de não haver numeração nas páginas, percebe-se que o documento está incompleto. Seguindo o Artigo 2 aparece o Artigo 4. Faz-se supor que o

¹⁴ Leis 1.467/11, 1.613/12, 1.749/13, 1.828/14, 1.920/15, 2.020/16, 2.095/17, 2.162/18, 2.239/19, 2.331/20, 2.440/21, 2.556/22, 2.659/23, 2.768/24, 2.932/25, 3.008/26, 3.108/27, 3.235/28, 3.428/29.

presente §7 – *Custeios*, H) *Theatro Municipal* seja componente do Artigo 3, tal como visto em leis orçamentárias imediatamente anteriores e posteriores. Entretanto, não há como prever se a falha encontra-se no arquivo digitalizado ou no documento original.

O mesmo acontece na Lei 3.008, que orça a receita e fixa a despesa para o ano de 1927. Possivelmente o documento está com páginas faltantes. O Art. 3 §7 – *Custeios*, g) *Theatro Municipal* apresenta dois gastos: os “gastos gerais” e outro sem identificação. Todos os gastos com pessoal, independentemente do órgão, estão separados num § à parte. Nota-se que há registros de gastos com pessoal de outros setores, embora não haja título. Além disso, a seção com gastos de pessoal começa na letra b). Neste trecho do documento, há uma entrada pertinente ao Theatro Municipal. Como os valores com “gastos gerais” estão claramente registrados, supõe-se que essas despesas sem título, embora registradas para o Theatro Municipal, sejam referentes ao pessoal técnico e operário. Não há como ter certeza se as páginas estão ausentes do documento original ou do documento digitalizado sem uma consulta aos arquivos originais.

A Lei 3.235, que orça a receita e fixa a despesa do município para o ano de 1929, apresenta um enigma. Apesar de não aparentar estar com páginas faltantes, devido ao sistema de transporte de valores no topo das páginas, não foi localizada a informação alguma sobre os “Gastos Gerais” do Theatro Municipal, como informado em leis anteriores e posteriores. O valor registrado para o Theatro Municipal está sob a rubrica de gastos com “Pessoal Operário”.

A Lei 3.428, que orça a receita e fixa a despesa do município para o ano de 1930, também pode estar com páginas faltando, pois não foi possível localizar o término do § que menciona os valores gasto com pessoal. Os valores registrados como gastos do Theatro Municipal estão sob a rubrica “Custeios”.

5.2. Conjunto documental primário: analisando os dados

Uma análise rápida da Figura 1 pode levar a crer que o governo municipal decidiu investir maciçamente no Theatro Municipal a partir de 1919, chegando a 100% de incremento na verba ao longo do período. Entretanto, tal análise não se sustenta ao se verificar outros dados economicamente pertinentes. O Brasil atravessou um período de elevada inflação de preços devido a influências da I Guerra Mundial (1914-1918), da Gripe Espanhola (1918) e da Quebra da Bolsa de Nova Iorque (1930). Percebe-se que os gastos públicos da prefeitura de São Paulo aumentaram proporcionalmente à inflação de preços, como demonstrado na Figura 2.

Observando os dois gráficos, Figura 1 e Figura 2, fica visível que a evolução dos gastos de manutenção com o Theatro Municipal somente acompanhou a evolução da inflação de preços. Ou seja, os ajustes não se converteram em bônus real ou ganho para a atividade musical lá desenvolvida. Ainda sobre valores, há uma lei que concede um aumento de pagamento a vários funcionários da Prefeitura, incluindo funcionários do Theatro Municipal em 1925¹⁷. É possível verificar os valores despendidos nas leis orçamentárias, listadas na Tabela 2.

¹⁷ Definido pela Resolução 365 e seguida pelo Ato 2.572. O texto da Resolução 365 traz um problema com as datas: a publicação se deu em 15 de outubro de 1925, mas a sessão que aprovou sua publicação aconteceu no dia “19 do corrente mês”, ou seja, depois da publicação. O Ato 2.572 “dá cumprimento à resolução n. 365, de 28 de setembro de 1925”. Entretanto, esta questão não coloca em risco os dados obtidos.



Figura 2. Evolução do gasto da prefeitura de São Paulo e evolução da inflação acumulada. Fontes: leis orçamentárias publicadas entre 1892 e 1929¹⁵ e do Deflator Implícito do PIB - IBGE¹⁶. Cálculo e plotagem do autor.

Gasto com pessoal do Theatro Municipal			
	1925	1926	1927
Funcionários			
1 Engenheiro chefe	7:800\$000	7:800\$000	---
1 Agente	2:700\$000	2:700\$000	3:350\$000
1 Eletricista	3:168\$000	3:643\$200	4:200\$000
1 Mestre de cena	3:168\$000	3:643\$200	4:200\$000
1 Guarda	2:851\$000	3:278\$800	3:600\$000
9 serventes	17:107\$200	20:528\$640	22:630\$000
Pessoal em dias de espetáculos	7:360\$000	7:360\$000	8:000\$000
1 Mecânico	---	---	4:200\$000
TOTAL	44:154\$200	48:953\$840	50:180\$000

Tabela 2. Valores dos salários dos funcionários do Theatro Municipal de São Paulo publicado nas leis orçamentárias entre os anos 1924 e 1926. Fonte: Leis municipais 2659/24, 2932/25 e 3008/26. Cálculo e tabulação do autor.

¹⁵ Além das Leis já citadas na nota de rodapé anterior, cita-se as Leis 18/1892, 66/1893, 124/1894, 189/1895, 319/1896, 355/1898, 375/1898, 434/1899, 493/1900, 552/01, 611/02, 683/03, 790/04, 862/05, 956/06, 1.054/07, 1.155/08, 1.258/09 e Ato 373/10.

¹⁶ O Brasil só passou a medir a inflação de forma consistente a partir de 1944, quando a FGV começou a produzir seus índices. Antes desse período, calcula-se a inflação por meio do Deflator Implícito do PIB. Este Deflator Implícito do PIB consiste numa variação do valor nominal do PIB descontada a variação real do PIB, sendo, portanto, uma medida indireta de inflação e pouco precisa. Para algumas informações complementares, visite: <http://seculoxx.ibge.gov.br/economicas/contas-nacionais> (acessado em outubro de 2016).

Além da manutenção prevista, o Theatro Municipal de São Paulo passou por duas reformas. A primeira¹⁸ refere-se à troca do velário por outro com o valor máximo de 14:000\$000. A segunda¹⁹ reforma custou 100:000\$000, embora a lei não traga o motivo das despesas.

6. A Normativa do Theatro Municipal: embelezamento

Quando se trata de tamanho e de suntuosidade, o Theatro Municipal foi considerado o maior e melhor teatro por muitos anos²⁰. Foi a obra mais importante das duas primeiras décadas do século XX e fazia parte de um conjunto de obras realizadas pela Prefeitura devido ao crescimento acelerado da cidade (BERNARDES, 2004,). Para manter esse posto, não bastava ter um teatro bonito e funcional estruturalmente: era necessário que o entorno estivesse de acordo com a grandiosidade daquela obra. Segundo Toledo, o Theatro Municipal é uma construção “que desencadearia toda uma reestruturação em seu entorno, inclusive a do parque do Anhangabaú (...)” (2012, pp. 489-490).

Uma dessas medidas foi o asfaltamento²¹ das ruas que circundam o teatro. Até 1910, os padrões de calçamento eram terra batida, paralelepípedos e principalmente macadam²². O processo de calçar ruas com asfalto começou em 1901 nos Estados Unidos, cobrindo as vias a macadam com piche. Portanto, o asfaltamento de uma rua em 1910 no Brasil era uma inovação tecnológica, ideal para a inauguração do prédio mais inovador da cidade.

Logicamente, como o processo era novo, os preços deste tipo de calçamento eram altos. Olhando as tabelas de preços da época, pode-se ver que o metro quadrado de asfalto era dez vezes mais caro que a opção mais utilizada, o macadam.

ATO N. 786, DE 2 DE SETEMBRO DE 1915

Adota a tabela de preços de recomposição de calçamento e passeios

O Prefeito do Município de S. Paulo (...) resolve adotar a seguinte tabela de preços de recomposição de calçamentos e passeios:

Calçamento de asfalto armado, m²: 25\$000

Calçamento de asfalto em lençol, m²: 19\$616

Calçamento a macadam alcatroado e betuminoso, m²: 12\$000

Calçamento comum a paralelepípedos, m²: 2\$500

Calçamento a macadam (reposição simples), m²: 1\$500

Calçamento a macadam (em valas abertas), m²: 2\$500

(...)

¹⁸ Definida pela Lei 2.325 de 09 de outubro de 1920.

¹⁹ Definida pela Lei 3.152 de 19 de março de 1928, seguida pelo Ato 3.001, de 2 de outubro de 1928.

²⁰ Toledo traz a genealogia dos melhores teatros de São Paulo: o Teatro São José pegou fogo em 1898 e o teatro Politeama se tornou, então, o principal da cidade, até ser desbancado pelo teatro Santana em 1900. Este perdera o posto de melhor teatro da cidade com a inauguração do Theatro Municipal (TOLEDO, 2012, pp. 532-538).

²¹ Autorizado pela Lei 1304, de 17 de março de 1910. Note que foi apenas um ano antes da inauguração do Theatro Municipal.

²² Macadam é uma dupla camada de pedras de espessuras diferentes, garantindo firmeza e estabilidade.

Prefeitura do Município de S. Paulo, 2 de setembro de 1915, 362º da fundação de S. Paulo.

O Prefeito, Washington Luis P. de Sousa.

O Diretor Geral, Arnaldo Cintra.

(São Paulo, Câmara Municipal, Ato n. 768, de 2 de setembro de 1915).

O investimento era caro, mas compatível com o ideal que o Theatro Municipal representava: as vias ao seu redor foram as primeiras a receber esse símbolo da modernidade. Obviamente, se havia asfalto, havia carros, e se havia carro, havia de estacioná-los em algum lugar. A Prefeitura criou dois pontos de estacionamento na travessa atrás do Municipal, comportando até vinte e dois veículos. Este era o maior estacionamento público da capital paulista criado por força de lei até então²³.

No começo da década de 1920, inspirada pela reurbanização de Paris durante a *belle époque*, onde os referenciais simbólicos do passado colonial eram demolidos e novos eram construídos, a Câmara autorizou a confecção de uma estátua de Carlos Gomes²⁴ a ser colocada no jardim do Anhangabaú, na esplanada do Theatro Municipal, e também autorizou a construção de outro monumento em homenagem a Giuseppe Verdi²⁵ deixando o prédio principal entre as duas obras de arte²⁶. A cidade ia se consolidando como um espaço cênico, sendo que o complexo todo pode ser analisado como um tríptico de visibilidade: o modelo, Verdi; o discípulo virtuoso, Carlos Gomes; e o templo, o próprio Theatro Municipal.

351 ■

7. Conclusões

O ponto de partida desta pesquisa é a normativa da publicada pela Câmara Municipal de São Paulo durante a Primeira República (1889-1930); infelizmente, alguns desses documentos apresentam falhas físicas. Ressalto ainda a falta de informações complementares robustas, como taxas de inflação e valores câmbio atualizados. Esses fatores contribuem para limitar nossa imersão numa época distante e compreender os fatos pesquisados. Porém, fica demonstrado a riqueza dos documentos utilizados até aqui. Foi possível, por meio deste levantamento, traçar guias para efetivamente mapear e entender as relações entre o Estado e música, aqui representada na figura do Theatro Municipal.

Após esta exposição, é possível afirmar que Theatro tinha, para os políticos de então, uma relevância maior que um mero teatro para divertimentos. Isso é provado pelos esforços empreendidos pela Câmara Municipal ao longo de vários anos para que a cidade ganhasse um espaço nobre: concessão de impostos para a iniciativa privada, a decisão de assumir a obra com dinheiro público, os altos custos para manutenção e reforma do entorno.

Para enfatizar os altos custos do prédio, observe o seguinte cálculo: o orçamento total das despesas da cidade de São Paulo para o ano de 1912, um ano

²³ Criados pelos: Ato 1.739, de maio de 1922 (16 vagas) e o Ato 2.126, de agosto de 1923 (6 vagas). Em média, os pontos designados até então não comportavam mais de quatro veículos.

²⁴ Autorizada pela Lei 2.516, de 07 agosto de 1922.

²⁵ Autorizada pela Lei 1.890, de 10 de julho de 1915, mas só inaugurada em 1921.

²⁶ Durante a gestão do Prefeito Prestes Maia (1938-1945), a praça Verdi, onde estava a estátua, deixou de existir para dar lugar a uma avenida. A praça está localizada hoje no Parque do Anhangabaú.

após a inauguração do Teatro, foi exatamente 5.522:800\$000²⁷. Como demonstrado neste artigo, a construção do Theatro Municipal custou 3.984:054\$883, o equivalente a 72,1% do orçamento completo da então segunda maior cidade²⁸ do Brasil. No cálculo do custo do prédio não se encontram, porém, todas as obras realizadas para embelezá-lo. Como visto, seus arredores ganharam parques, praças e estátuas; suas ruas ganharam asfalto e vinte e duas vagas para veículos. O Theatro Municipal era uma “preciosa contribuição à fisionomia aristocrática, e aristocraticamente europeia, que a cidade queria conferir-se” (TOLEDO, 2012, p. 530).

Após todas essas análises apresentadas, conclui-se que a Câmara Municipal estava envolvida na atividade musical, sendo a construção e manutenção do Theatro Municipal um dos principais vetores dessa aproximação entre Estado e música.

Referências

ABREU, Alexandre José de. Carlos Gomes monumental, um olhar para o monumento a Carlos Gomes, em São Paulo. **XXIV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. São Paulo: ANPPOM, 2014.

_____. A Estátua de Verdi em São Paulo, entre identidades e estranhamentos. **XXV Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Vitória: ANPPOM, 2015.

BARBIERI, Fábio. **A Economia do Intervencionismo**. 1. São Paulo: Mises Brasil, 2013. 243 p. ISBN 978-85-8119-053-1.

BERNARDES, Maria Elena. **O Estandarte Glorioso da Cidade: Teatro Municipal de São Paulo (1911-1938)**. 2004. 320 p. (Tese de doutorado). Departamento de História, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas.

_____. Cidade civilizada e a cena lírica: O Teatro Municipal de São Paulo (1910-1930). **Anais ANPUH - XXV Simpósio Nacional de História**, 2009.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia**. 2. São Paulo: Editora da Unesp, 2010. 174 p.

FILOMENO, Felipe Amin. A crise Baring e a crise do Encilhamento nos quadros da economia-mundo capitalista. **Economia e Sociedade**, v. 19, n. 1 (38), p. 135-171, 2010.

IBGE. Séries Históricas - População. IBGE, Disponível em: < <http://seculoxx.ibge.gov.br/populacionais-sociais-politicas-e-culturais/busca-por-temas/populacao.html> >. Acesso em: 31 de outubro de 2016.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os sons da República - O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930. **27ª Reunião da ANPED**. Caxambu - MG: 13 p., 2004.

²⁷ Orçados na Lei 1.467, de 31 de outubro de 1911.

²⁸ Segundo a Diretoria Geral de Estatística, órgão responsável pelo censo, em 1910 havia 346 mil habitantes em São Paulo. A maior cidade era o Rio de Janeiro, contando mais de 870 mil pessoas. Estes dados estão hoje disponíveis no *website* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consultado em novembro de 2016.

_____. A música e o projeto educacional republicano paulista - a reforma de 1890. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas**. Campinas, julho/2006.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, Enxada e Voto: O município e o regime representativo no Brasil**. 7. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 363 p.

MARTINS, Ana Luiza. **República: um outro olhar**. São Paulo: Editora Contexto, 1989. 77 p. p.

MATTOS, Hebe. A Vida Política. In: SCHWARCZ, L. M. (Ed.). **A Abertura Para o Mundo (1889-1930)**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, v.3, 2012. cap. 2, pp. 85-132. (História do Brasil Nação: 1808-2010).

MORAES, Julio Lucchesi. **São Paulo: capital artística: a cafeicultura e as artes na belle époque (1906-1922)** 1. Beco do Azougue, 2013. 241 p.

Normativa da Câmara Municipal de São Paulo. São Paulo: São Paulo (SP) Publicados originalmente entre 1892-1930.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. **A Capital da Solidão: Uma história de São Paulo das origens a 1900**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. 599 p.

353 ■

VASCONCELOS, Ary. **A nova música da República Velha**. 1985. 276 p.

Recebido em: 15/03/2016 - Aceito em: 21/10/2016

Proposições para a função social da arte em Mário Pedrosa

TALITHA BUENO MOTTER

■ 354

Talitha Bueno Motter é mestre na linha de História e Crítica de Arte pelo PPGAV da UFRJ (2015), onde desenvolveu pesquisa sobre o Clube de Gravura de Porto Alegre e o artista Carlos Scliar. Atualmente, é editora e curadora da revista digital Arte ConTexto (2013-), atuando também como crítica de arte, e exerce a função de curadora na plataforma Aura Arte (2015-). Foi laureada nos cursos de Bacharel em Artes Visuais (2012) e Bacharel em Física (2007) pela UFRGS. E-mail: talibbmm@hotmail.com.

■ RESUMO

No presente artigo, trabalha-se a partir de três perspectivas para uma função social da arte, desenvolvidas em momentos distintos da carreira de Mário Pedrosa, situados nas décadas de 1930, 1950 e 1960. A partir da análise de três textos, “As tendências sociais da arte e Käthe Kollwitz” (1933); “Arte e revolução” (1952) e “Crise do condicionamento artístico” (1966), verificou-se a importância da arte como fator descondicionante dos padrões da sociedade e a necessidade da retomada do vínculo da arte com as demais atividades sociais.

■ PALAVRAS-CHAVE

Função social da arte, homem e natureza, condicionamento artístico.

■ ABSTRACT

This paper presents three viewpoints for a social function of art, which were developed in three different moments of Mário Pedrosa's career: during the decades of the 1930s, 1950s and 1960s. Drawing on the analysis of three texts, “The social trends in art and Käthe Kollwitz” (1933); “Art and revolution” (1952), and “Crisis of artistic conditioning” (1966), it was determined the importance of the art as a deconditioning factor for society's patterns, as well as the need for the resumption of the art's bond with other social activities.

■ KEYWORDS

Social function of art, man and nature, artistic conditioning.

355 ■

Introdução

Tendo em vista a preocupação de Mário Pedrosa com o papel da arte na sociedade, elencou-se em sua produção teórico/crítica três propostas para uma função social da arte que estão presentes nos textos: “As tendências sociais da arte e Käthe Kollwitz” (1933); “Arte e revolução” (1952) e “Crise do condicionamento artístico” (1966)¹, mas que não se restringem a eles e permeiam outros escritos. Sumariamente, três contextos diferentes os situam: o integralismo no Brasil e a ascensão do nazismo na Alemanha; as disputas entre realismo socialista e as tendências abstratas; e por último, o avanço da sociedade de consumo de massa.

No primeiro texto, originado de uma conferência do autor, delineiam-se duas categorias de artistas: a dos artistas desligados da sociedade por estarem absorvidos pela técnica; e a dos artistas sociais, os quais se aproximam do proletariado e divisam uma síntese futura entre a natureza e a sociedade, união que se perdeu com o desenvolvimento do capitalismo. Já o escrito “Arte e Revolução” foi realizado na polêmica entre Pedrosa e Ibiapaba Martins, crítico de arte defensor do realismo socialista (MARI, 2006). Nele, fica explícito que aos artistas abstracionistas caberia à função de desembotar a percepção do homem da vida moderna. Seria a partir da arte que se daria a revolução da sensibilidade, a qual poderia ser concretizada quando os homens tivessem novos olhos para olhar o mundo, novos sentidos para compreender suas transformações e intuição para superá-las (PEDROSA, 1952a). De acordo com Mari (2006, p.242-243), nesse texto,

¹ Para referenciar os textos de Mário Pedrosa durante o artigo, optou-se por apontar o ano em que foram escritos, em vez do ano de publicação das coletâneas utilizadas com textos do autor.

A tarefa primordial da arte era tornar factível que os homens fossem além da mera constatação daquelas transformações do mundo e percebessem todo o significado nelas contido. Esse momento de consciência, provindo da experiência estética, fortalecia e enriquecia espiritualmente o homem para agir e para enfrentar as imensas dificuldades características de seu tempo.

No último texto, desenvolvido na iminência da denominada arte pós-moderna, Pedrosa coloca que a arte estava cada vez mais atraída ou forçada a fazer parte da corrida fatal do mercado. No entanto, artistas passaram a negar a própria Arte, desmitificando o objeto como uma tentativa de escapar desse condicionamento.

Três propostas para uma função social da arte

No início da década de 1930, quando fulgura uma leva de artistas brasileiros que trazem em suas criações plásticas uma preocupação com o social, exemplificada por um Lívio Abramo ou pela fase social de Tarsila do Amaral, o ambiente era de alta tensão. O período do início da gestão de Vargas, da criação da Ação Integralista Brasileira (1932), de reverberações da revolução soviética no país, não permitia mais polêmicas puramente estéticas ou culturais como as ocorridas na Semana de 1922. “A polêmica não era mais artística, mas declaradamente política” (PEDROSA, 1970, p.278). Nesse contexto, a conferência de Mário Pedrosa foi realizada no Clube de Artistas Modernos (CAM, São Paulo), em decorrência de uma mostra de Kollwitz. O CAM, que infelizmente teve curta duração, pois foi logo fechado pela polícia com o pretexto de subversividade, também vislumbrava na arte um dos alicerces da transformação social (MARI, 2006). Suas exposições de obras de Käthe Kollwitz, de artistas loucos, crianças ou mesmo de cartazes russos, corroboravam para tal posicionamento.

No texto sobre a artista Kollwitz, Pedrosa (1933, p.44) declara que:

Em nossos dias, a arte só poderá ser restaurada na sua dignidade antiga e representar uma função social, embora talvez com prejuízo de sua pureza estética, se se opuser aos valores admitidos. Na sociedade cortada pelo mais terrível antagonismo de classes, só atingirá a consciência pública, ou pelo menos uma forma classista de consciência pública, sendo revolucionária.

Segundo o autor, foi justamente em São Paulo que se deu, da década de 1920 para a de 1930, uma maior divisão de classes (PEDROSA, 1970).

Em Käthe Kollwitz, Pedrosa encontrou o exemplo de artista social, que deixa as pesquisas puramente técnicas para então se dirigir aos motivos sociais. Maneira de aproximar-se do proletariado, única classe que teria o direito de representar uma nova concepção do mundo, na qual a sociedade e a natureza estivessem integradas cientificamente e harmoniosamente (PEDROSA, 1933). O autor, percebendo na arte moderna o seu caráter social verdadeiro, pela sua generalização e simultaneidade em diversos países, a coloca ainda como um movimento inacabado, pois, ao

ênfatar o jogo de formas, deixava-se de fora a sociedade. Sendo assim, é por meio de uma arte tendenciosa que Pedrosa divisa o caminho para solucionar o problema da separação entre o homem e a natureza, resultante do distanciamento entre a técnica e o homem dado pelo desenvolvimento dos modos de produção. De acordo com o autor, a técnica é um instrumento social a serviço da produção, elaborado pelo trabalho socialmente organizado. E “desde que os instrumentos originais, saídos por assim dizer do organismo humano, transformaram-se em acessório de um novo aparelho mecânico, a sua forma tende a emancipar-se totalmente dos limites da força humana” (PEDROSA, 1933, p.37), assim, o trabalho distancia-se da medida do homem e a técnica acaba se tornando um sistema isolado, voltado para as suas próprias condições. O homem, até então, senhor de seu trabalho, entendido como o instrumento de ação sobre a natureza, é separado deste. O ritmo do trabalho passou às leis do ritmo mecânico, exigindo que o homem se adapte ao trabalho, ao invés do contrário (PEDROSA, 1933). Nesse processo, “a mão do homem foi definitivamente destituída de sua função condutora na produção” (PEDROSA, 1933, p.40). As próprias figuras geométricas como a linha, o plano e o cilindro, passaram a ser produzidas mecanicamente.

Para Mário Pedrosa (1933), a arte é uma atividade social como outra qualquer, o que o leva, posteriormente, em seu texto “Crise do condicionamento artístico” (1966), a constatar que o problema da arte na contemporaneidade seria a sua não integração na vida social como uma atividade natural, como o esporte e as práticas religiosas, cabendo a ela um local à parte, meios e circunstâncias específicas. Antes, porém, nas sociedades primitivas, quando as atividades estéticas estavam estreitamente relacionadas ao modo de produção, a habilidade artística generalizava-se entre os seus membros e a experiência estética não diferia em importância das outras atividades sociais (MARI, 2006). Havia uma unidade orgânica entre o homem e a natureza, na qual o ritmo do trabalho e o da vida dos homens ainda se associava ao ritmo da natureza (OLIVEIRA, 2002). A arte decorativa dos primitivos trazia motivos naturais, como as formas de bichos. Com a passagem para um sistema de produção mais organizado e estável já se observa um afastamento desses motivos decorativos, tornando-se mais geometrizados. Caso das figuras primitivas produzidas pelos povos australianos, que faziam uso da técnica da gravura (PEDROSA, 1933).

Na sociedade capitalista, com o trabalhador despossuído da propriedade de seus meios de produção e de sua produção, “[...] o trabalho tornou-se a condição de sobrevivência de uns e o consumo conspícuo de outros” (MARI, 2006, p.53). O trabalho, na sociedade capitalista moderna, perdeu seu sentido social originário, nesse caso, de mediador entre o homem e a natureza, passando a responder à lógica de produção/reprodução de mercadorias (OLIVEIRA, 2002). A arte enfrentou a mesma perda. Como observa Pedrosa (1933), os artistas absorvidos pela natureza moderna e mecânica (a técnica) do homem, caracterizam-se por uma desumanização, ou seja, um afastamento da natureza primitiva do homem.

Mário Pedrosa, com o decorrer dos anos, muda de postura em relação ao modo que a arte teria para cumprir com seu papel social. Em 1933, era destinando-se ao proletariado, para que a experiência humana cindida pela luta de classes pudesse ser novamente integrada (MARI, 2006). Já nas décadas de 1940 e 1950, devi-

do à coerção da arte a interesses políticos e econômicos, o autor através de seus textos militou pela independência dessa prática (ARANTES, 2004). Dessa forma, afastou-se da defesa da arte proletária, também sujeita ao risco de ser tolhida pelos interesses ideológicos. Assim, Pedrosa dava a sua contribuição para a manutenção das atividades livres, como é o caso da arte. O exercício da arte desimpedida denuncia “[...] a subordinação do homem às determinações históricas do capitalismo e a incapacidade de controle e de direcionamento racional nos regimes políticos vigentes” e insufla “vida no esquema de relações sociais quase inanimadas a fim de que se iniciasse o processo construtivo de uma nova sociedade” (MARI, 2006, p.231).

Pode-se também comparar, entre os dois textos, a que artistas cabiam a missão de transformação da sociedade. Se antes, o artista social, a partir da figura de Käthe Kollwitz, era aquele que se aproximava dos motivos sociais (da guerra, da miséria, do povo, da morte) sob o ponto de vista do proletariado, contribuindo na formação de sua consciência de classe, agora o artista revolucionário é o que transmuta as formas plásticas e expande a percepção do homem. Caso dos artistas do Grupo Ruptura, como Lothar Charoux, que no manifesto homônimo, também de 1952, afirmam que o novo na arte é “todas as experiências que tendem à renovação dos valores essenciais da arte visual (espaço-tempo, movimento, e matéria)”. Pedrosa (1952a, p.247), considerou que os pintores ditos abstracionistas eram os artistas mais conscientes de sua época histórica, pois eles sabiam que o papel documentário da arte acabou. “Sua função agora é outra: a de ampliar o campo da linguagem humana na pura percepção”. Aí entrava o esforço dos artistas abstratos brasileiros de motivar novas formas de agir e de compreender a realidade (MARI, 2006).

Em “Arte e Revolução”, a revolução para a qual a arte se destina é a da sensibilidade. Essa seria a grande revolução, a mais profunda e permanente (PEDROSA, 1952a). Conforme o texto de Pedrosa “Problemática da Sensibilidade I” (1959), a sensibilidade está presente em todos os campos, como o artístico, o científico, o político e o filosófico. Ela é a força motriz em tudo o que o homem faz, permitindo a imaginação inventiva que derruba os horizontes pré-estabelecidos. A obra de arte, então, é definida como “[...] a objetivação sensível ou imaginária de uma nova concepção, de um sentimento que passa, assim, pela primeira vez, a ser entendido pelos homens, enriquecendo-lhes as vivências” (PEDROSA, 1959, p.15).

No texto de 1952, Mário Pedrosa chama a atenção para a confusão entre revolução política e revolução artística. A revolução política não pode imprimir na arte a obrigação, por exemplo, de somente pintar operários de macacão, famintos, revoltados, mães proletárias cercadas de filhos, para que através do conteúdo ela possa “exprimir” o duelo social e político entre a burguesia e o proletariado. Antes, em 1938, no “Manifesto: por uma arte revolucionária livre” de André Breton e Trotsky, já se apontava a necessidade de defender a liberdade artística. Pois, no regime de Hitler, os artistas que expressassem a menor simpatia pela liberdade foram eliminados e aos que restaram foi exigido que glorificassem o regime, segundo as piores convenções artísticas. O mesmo ocorreu na URSS, no regime stalinista. De acordo com Pedrosa (MARI, 2006, p.227), “a mensagem inovadora da tendência construtiva só era possível devido à independência que essa arte gozava frente aos

poderes constituídos e ao *status quo*, capaz de motivar uma alternativa política, econômica e social para o mundo”.

Segundo Breton e Trotski (1938, p.491), a verdadeira arte é aquela “que não se contenta em fazer variações sobre modelos pré-fabricados, mas em vez disso insiste em expressar as necessidades internas do homem e da humanidade em sua época”. Pedrosa, no texto de 1952, comenta os problemas do homem na vida moderna que, com seu ritmo acelerado, não tem mais tempo para contemplação, ou seja, para a arte. A vida interior do homem se desfaz em decorrência do avanço da comunicação. Com a invasão dos meios de comunicação na vida diária, como o rádio, a televisão, os cartazes e os jornais, o homem moderno não encontra mais um espaço, um canto onde se resguardar e entregar-se aos jogos da imaginação. Assim, a arte dos artistas abstracionistas viria de acordo com essa necessidade, disponibilizando um lugar para o devaneio, conforme entendido por Bachelard, mas também para o descondicionamento de padrões estabelecidos. No entanto, percebia-se um desinteresse tanto das elites quanto das massas em relação à arte, pois o móvel delas é a possibilidade de diversão.

Na introdução ao Catálogo da Exposição Infantil do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em dezembro do mesmo ano, Mário Pedrosa (1952b, p.122), sobre a necessidade da educação da sensibilidade, declarou:

Ainda nos encontramos numa civilização que teme à educação dos sentidos e das emoções, que timbra em abafar no homem o impulso espontâneo inicial para criar. [...] O homem atual é um ser imperfeitamente desenvolvido, pois a educação e o meio a que é submetido lhe embotam o desenvolvimento espontâneo da visão, dos outros sentidos, da sensibilidade.

Portanto, a revolução silenciosa da sensibilidade também se dá no contexto educacional da arte. Entre os fins de 1940 e os anos de 1950, Mário Pedrosa realizou diversos escritos sobre as escolinhas de arte (COSTA, 2001), trazendo, então, a sua função social de possibilitar o resguardo na adolescência e, conseqüentemente, no adulto, das qualidades criadoras da infância (PEDROSA, 1952b). Conforme Iná Costa (2001, p.58), para Pedrosa,

[...] assim como reeducar a sensibilidade do homem por meio da força expressiva da forma artística era uma questão política porque estava no horizonte a redefinição do destino da humanidade, o ensino de arte (e por extensão o ensino em geral) era uma questão política de primeira grandeza, indissociável tanto das questões políticas mais amplas como das específicas, relativa às artes propriamente ditas.

No terceiro texto, em que se foca o presente artigo, “Crise do condicionamento artístico”, Pedrosa (1966) realça ainda mais a separação entre a arte e as demais atividades sociais, colocando o artista como uma figura anacrônica no contexto socioeconômico capitalista. Ele estaria muito mais próximo da figura do camponês, do produtor individual independente, do que do operário da indústria moderna. A propriedade particular dos meios de produção para a atividade do tra-

balhador individual é e foi, temporal e geograficamente, através das diversas culturas, condição fundamental para o trabalho criativo e artístico. No entanto, tais condições ideais para a produção criativa definham “[...] desde a ascensão da burguesia como classe dominante, quando com ela trouxe um capitalismo generalizado nacionalmente e uma indústria já organizada em centros manufatureiros nos quais os trabalhadores individuais já haviam perdido a posse dos instrumentos de trabalho” (PEDROSA, 1966, p.88). Nota-se, que o autor faz, novamente, o uso da relação entre a arte e o trabalho, como no texto da artista Käthe Kollwitz, e retoma, com menor ênfase, a proximidade desses termos nas primeiras sociedades, ao pensar na relação do camponês com o artista. O que pode ser justificado pela própria afirmação de Pedrosa (1966, p.90), “não se pode falar de produção sem falar no sistema de trabalho, nas formas de trabalho e, por fim, de criação”.

Outro fator que torna o artista anacrônico é que seus objetos não são realizados diretamente para o mercado. E como para inseri-lo no modo de produção em massa, para romper a autonomia mantida de alguma forma dessas relações, há a presença de uma força externa que passou a acelerar os processos de criação. Ela impede que as descobertas de cada movimento artístico se esgotem, pois essa força almeja a produção de “novidades”. Sua referência é a dos projetos de produtos industriais: importante aqui é vencer a competitividade do mercado, gerar publicidade e lucratividade (PEDROSA, 1966). Mas pode o objeto artístico se submeter a esse processo sem negar a sua natureza? “Sua natureza de ser no nosso condicionamento social o único objeto que não pode existir senão como produto em si mesmo?” (PEDROSA, 1966, p.91).

Anteriormente, o perigo para arte estava nos regimes totalitários, que restringiam as explorações plásticas e censuravam aqueles que não seguiam suas premissas, agora o condicionamento da arte adivinha do desenvolvimento da sociedade de consumo. Novamente, cabia o resguardo do espaço de liberdade possibilitado pelo artístico, que na arte pós-moderna incluía também o público como participante, como na proposição “caminhando” de Lygia Clark. Mário Pedrosa afirma, em seu escrito posterior “O manifesto pela arte total de Pierre Restany” (1968), que o artista mais consciente seria aquele que faz o exercício experimental da liberdade. Pode-se acrescentar, ainda, que o artista consciente é também quem possibilita tal exercício. A experiência daquele que corta a fita de Moebius, na proposição de Clark, é sempre única, a cada um cabe optar pelo ponto onde iniciar o corte do papel, pelas espessuras da tira a serem deixadas com a tesoura e também pelo momento de parar com a ação.

Foram muitos os artistas que reagiram à situação de consumação da arte moderna, descrita pela impossibilidade de seus artistas individuais encontrarem caminhos novamente fecundos. A reação foi numa operação, aparentemente, oposta à arte. Negaram-se os cânones consagrados da Arte, como o valor de unicidade da obra (PEDROSA, 1968), dando-se então um processo de desmitificação do objeto artístico. Se em “caminhando” a experiência tem sua unicidade temporal na relação intrínseca entre o sujeito e a fita, a proposição pode ser repetida por quantas vezes se quiser e por quantas pessoas interessar. As tiras cortadas podem ser mantidas como documento daquelas ações, no entanto, a elas não cabe o fetiche da obra única. Pode-se pensar que, na verdade, a reação desses artistas era também ao

condicionamento da arte pelo mercado. Segundo Pedrosa (1966, p.92), eles agiam “[...] como aves que prenunciam novos ventos a soprarem em outras direções”. É como nome para esses novos ventos que Pedrosa (1966, p.92) postula a arte pós-moderna: “Já não estamos dentro dos parâmetros do que se chamou de arte moderna. Chamai a isso de arte pós-moderna, para significar a diferença”. E, nesse momento de crise e de opção, a escolha deveria ser a favor dos artistas, a partir deles ainda se vislumbrava uma saída contra a absorção das práticas livres pela lógica da sociedade de consumo.

Na arte moderna, com o processo de destruição sistemática do naturalismo (PEDROSA, 1967), que permitiu entender a obra de arte como uma estrutura intrínseca e condizente com as leis da percepção, estava sendo processada a revolução em pró de uma relação direta e estreita entre sujeito e objeto (MARI, 2006)². A retomada do objeto com suas qualidades estruturais e fisionômicas ou a defesa da experiência em que sujeito e objeto não se opõem um ao outro, “[...] eram pontos fundamentais para uma crítica consistente à nossa civilização prática e utilitarista” (MARI, 2006, p.261). De outra maneira, o surrealismo, também se opôs ao utilitarismo dos objetos. Seus artistas já atentavam para o recém-iniciado avanço da civilização de consumo de massa (PEDROSA, 1967). Breton previa uma “revolução total do objeto”, consistindo na ação de desviá-los de seus fins, como o famoso objeto de Meret Oppenheim de 1936, com xícara, pires e colher cobertos de pele.

No entanto, Mário Pedrosa, nos anos de 1960, percebia que a pop arte norte-americana capitulava à produção em massa. Antes, os surrealistas queriam quebrar as cadeias do cotidiano redundante, introduzindo nele o insólito. Já, “os *pop*’ artistas de agora brincam com aquelas cadeias, fabricando com seus materiais vulgares objetos insólitos, mas permeados de redundância” (PEDROSA, 1967, p.162). No entanto, é nos países subdesenvolvidos, que se percebe uma prática artística divergente. Caso dos trabalhos de Rubens Gerchman, que parte da redundância, dos materiais disponibilizados pela “civilização da vulgaridade”, mas de forma a não gerar o insólito pelo insólito e sim o envolvimento do coletivo. Como em seu *happening*, realizado na Galeria G-4 em 1966, quando a partir de diversos elementos de cultura de massa, como cartazes, um retrato de *pin-up* e a figura do Chacrinha, e fazendo uso de uma certa ironia, objetivava situar o homem brasileiro, subdesenvolvido (GERCHMAN, 1967). Conforme depoimento do artista, os participantes iniciavam carregando uma mala, para depois retirarem de dentro dela diversos cartazes, que eram, posteriormente, colocados sobre uma parede negra.

O primeiro cartaz dizia: “Como é o Homem?” Aparecia então um manequim representando o sexo masculino, e no seu peito havia um coação com os dizeres: “Sem gordura animal”. Segundo cartaz: “Que é que o Homem come?” E aparecia um *menu* de botequim (pratos feitos) e um retrato de *pin-up*. Terceiro cartaz: “O Homem é o que come?” E saía da barriga do manequim um outro cartaz, que era exposto ao espectador: “Subnutrido”. Saíam ainda, da barriga do manequim uns saquinhos de água e plásticos de cor, sugerindo suas vis-

² Nota-se que esta busca pela conexão entre sujeito e objeto ressona com a questão de retomar a relação orgânica entre o homem e a natureza, trazida no texto de 1933, mas nesse segundo momento a abordagem é a partir da arte abstrata.

ceras. Quarto cartaz: “O Homem é um animal racional?” E instrumentos de trabalho eram retirados da barriga do boneco. Quinto cartaz: “Como é o animal?” Aparecia então um porco rosado, e por detrás dele o não menos famoso ídolo da TV e das massas: o nosso Chacrinha, com suas buzinas à guisa de cornos, que foi imediatamente coado com tranças de cebola. Aos gritos de “Que é que o povo come?” chovia feijão do teto, sobre os espectadores, atentos e ávidos de sensacionalismo. (GERCHMAN, 1967, p.28).

Para Mário Pedrosa (1967), em Gerchman, é a redundância que revela o insólito, o inusitado, e o que resulta de seus trabalhos, como na ação descrita e em suas caixas, é um esforço de construir uma nova relação com a realidade. O insólito de seu trabalho "Elevador social" (1966), por exemplo, resulta de uma relação de signos conhecidos, como o perfil de rostos e a própria ideia do formato de um elevador, mas que por sua estrutura gradeada revela-se quase como uma prisão para aquilo que contém. Não se pode esquecer que se vivia o período da ditadura militar brasileira.

Considerações finais

Entre as três proposições para uma função social da arte, percebe-se a existência de pontos unificadores. No primeiro momento Pedrosa (1933) é favorável a uma arte proletária, pois esses artistas trabalhavam com a matéria social, tangenciando a natureza primitiva do homem, e auxiliando na congregação dessa classe para que em um futuro, após a revolução, tanto o proletariado e essa arte transitória tivessem seu fim. Então, a arte poderia se realizar de forma plena e a síntese entre natureza e sociedade seria concretizada. Após, é através dos artistas abstratos e suas obras que será vislumbrada a revolução da sensibilidade, a retomada de uma relação afetiva entre o sujeito e o objeto e assim outros modos perceptivos da realidade seriam possíveis. Por fim, os “popistas” do subdesenvolvimento, as diversas ações que desmaterializam o objeto artístico e/ou descontroem a noção de obra moderna, de unicidade, autenticidade e originalidade, constituem uma forma de escapar do processo de incorporação da arte pela lógica da sociedade de consumo. Além de propiciarem um espaço de exercício experimental da liberdade para os participantes e, assim, retomar um vínculo entre arte e a sociedade. Portanto, nesses três momentos, nota-se que a arte é colocada como fator descondicional dos padrões que se estabeleceram com o desenvolvimento da sociedade capitalista. Além disso, Pedrosa chama a atenção, nas três circunstâncias, para o afastamento da arte das demais atividades sociais, como na primeira, quando arte e trabalho já não estão mais relacionados; na segunda, quando se percebe um interesse do coletivo pelas atividades que promovem divertimento e pelo o que os meios de comunicação trazem, sem mais tempo para a contemplação e o devaneio; e, no terceiro caso, ao constatar o anacronismo da figura do artista. Assim, nas propostas alerta-se para a necessidade de se retomar um vínculo consistente entre arte e sociedade. No entanto, a situação não foi promissora. A sociedade de consumo de massa não deixou caminho para as artes (PEDROSA, 1978), o espaço para as práticas livres,

descondicionadas, sem um fim prático, é ínfimo. Apesar de o artista não possuir mais inibições, de ele experimentar livremente, essa experiência se dá apenas no exercício, num exercício que não tem probabilidades de se efetivar, de levar à revolução. Restava-se apenas preservar esse exercício, como forma de manter a retaguarda contra o avanço do mercado capitalista.

Referências

ARANTES, Otília Beatriz. A dimensão social da arte. In: _____. **Mário Pedrosa: itinerário crítico**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p.27-50.

BRETON, André; TROTSKI, Leon. (1938). Manifesto: por uma arte revolucionária livre. In: CHIPP, Herschel. **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p.490-493.

COSTA, Iná Camargo. A educação pela arte segundo Mário Pedrosa. In: NETO, José Castilho Marques (org.). **Mário Pedrosa e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001, p.57-67.

CHAROUX, Lothar. et. al. (1952). Ruptura. In: COCCHIARALE, Fernando; GEIGER, Anna Bella (compiladores). **Abstracionismo geométrico e informal: a vanguarda brasileira nos anos cinquenta**. Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1987, p.219.

GERCHMAN, Rubens. (1967). O artista que testemunha e se faz presente. In: GERCHMAN, Clara. **Rubens Gerchman: o rei do mau gosto**. São Paulo: J.J. Carol, 2013, p.25-29.

MARI, Marcelo. **Estética e política em Mário Pedrosa (1930-1950)**. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em Filosofia). Programa de Pós-graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Ana Maria Soares de. Relação Homem/Natureza no modo de produção capitalista. **Revista Pegada**, Maringá, vol.3, nº11, abril 2002, Maringá. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

PEDROSA, Mário. (1933). As tendências sociais da arte e Käthe Kollwitz. In: ARANTES, Otília (org.). **Política das artes: textos escolhidos I / Mário Pedrosa**. São Paulo: Edusp, 1995, p. 35-56.

_____. (1952a). Arte e Revolução. In: AMARAL, Aracy (org.). **Mundo, Homem, Arte em Crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975, p. 245-248.

_____. (1952b). Arte infantil. In: _____. **Dimensões da Arte**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1964, p.117-123.

_____. (1959). Problemática da Sensibilidade – I. In: AMARAL, Aracy (org.). **Mundo, Homem, Arte em Crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975, p.11-15.

_____. (1966). Crise do condicionamento artístico. In: AMARAL, Aracy (org.). **Mundo, Homem, Arte em Crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975, p. 87-92.

_____. (1967). Crise ou revolução do objeto. In: AMARAL, Aracy (org.). **Mundo, Homem, Arte em Crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975, p.159-162.

_____. (1968). O manifesto pela arte total de Pierre Restany. In: AMARAL, Aracy (org.). **Mundo, Homem, Arte em Crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975, p.237-240.

_____. (1970). Entre a semana e as bienais. In: AMARAL, Aracy (org.). **Mundo, Homem, Arte em Crise**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975, p.269-279.

_____. (1978). Variações sem tema ou a arte de retaguarda. In: ARANTES, Otilia (org.). **Política das artes: textos escolhidos I / Mário Pedrosa**. São Paulo: Edusp, 1995, p. 341-347.

Recebido em: 02/07/2016 - Aprovado em: 27/08/2016

O sul corpóreo: Trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético

ROCIO DEL CARMEN TISNADO VARGAS

Rocio Del Carmen Tisnado Vargas é atriz, bailarina e investigadora teatral. Mestranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Em 2012 é fundadora da companhia Teatro los Hijos de María (México-Chile), dirigida pelo chileno Javier Díaz Dalannais. Dentro do grupo realizou peças teatrais como "Pico a García", "La Representación" e "Galería Escénica". Participou como atriz no FESTIVAL INTERNACIONAL DE TEATRO ESCENA MAZATLÁN com duas importantes produções teatrais: "Madre Coraje y sus Hijos", dirigida por Javier Díaz Dalannais e "Topología esénica", dirigida pelo brasileiro Amílcar Borges. No ano 2012 ganha o prêmio FONDO ESTATAL PARA LA CULTURA Y LAS ARTES com a realização do "Proyecto Teatro Universitario", levando uma peça teatral às universidades mais importantes de Mazatlán - México. No final do mesmo ano realiza a primeira turnê internacional por Espanha, França e México com a peça "La Representación". Realizou diversas oficinas de teatro e dança: Oficina de Dramaturgia Corporal com Amílcar Borges (Brasil), Teatro Frenético com Richard Viqueira (México), Taller de Bufón com Andrés del Bosque (Chile), Curso de Filosofía com Luc Delannoy (Bélgica), Treinamento Psicofísico com Javier Díaz Dalannais (Chile), Oficina de Actuação com a Companhia de Teatro La Vella Fam (Espanha), Oficina de Máscaras da Comedia da Arte com Carmen Gloria Sánchez (Chile), Oficina de Iluminação com Antonio Serratos (México), Oficina de Clown Carácter, Acción e Atmósfera com Jeff Johnson (EUA), Workshop A Poética dos Elementos com Robson Haderchpek (Brasil), Workshop Improvisação e Consciência corporal com Maya Roest (Holada), Oficina de Dança Piso Móvil com Vladimir Rodriguez (Colombia) e Oficina de Improvisação e Consciência Corporal com Ana Réti (Hungria). Relizou um Residência Artística com o bailarino Eddie Martinez da Tanztheater Wuppertal Pina Bausch (2016). Atualmente forma parte do Arkhétipos Grupo de Teatro dirigido pelo Diretor Robson Haderchpek. Suas investigações teatrais circulam o universo corporal/epistemológico do ator, fazendo paralelos com teorias das ciências sociais focadas no pós-colonialismo.

■ RESUMO

Este artigo traz uma discussão sobre a metáfora do sul corpóreo, conceito o qual busca pensar a teoria do sociólogo Boaventura de Sousa Santos com as chamadas *Epistemologias do Sul*, como ponto de convergência com o fazer teatral, transferindo a metáfora do “sul” ao corpo do ator inserido na prática teatral. Apresentamos neste texto o paradigma de significações que traz consigo a metáfora, as afecções dos desdobramentos na dimensão social contemporânea e a produção de conhecimento desde a ótica de um pensamento “latino-americano”. Este conceito tem sua incubação e emerge como ideia central na investigação “Mergulho ao Sul Corpóreo: Trajeto de um corpo sociocultural ao corpo poético”, investigação em andamento idealizada pela autora.

■ PALAVRAS-CHAVE

Sul corpóreo, ator, epistemologia.

■ ABSTRACT

This article brings a discussion about the corporal south metaphor, concept which seeks to think the theory of the sociologist Boaventura de Sousa Santos with the *Epistemologies of the South*, as a convergence point with the theater, transferring the “south” metaphor to the actor’s body into the theatrical practice. In this text is presented the paradigm of significations that brings the metaphor, and also its repercussion in the contemporary social dimension and the production of knowledge from the perspective of the “Latin American” thought. This concept has its incubation and emerges as a central idea in the investigation: Looking for a Corporal South: Path of a socio-cultural body to the poetic body, ongoing research idealized by the author.

367 ■

■ KEYWORDS

Corporal south, actor, epistemology.

Prelúdio

Esta investigação é fruto de um profundo interesse pelo ofício do ator, que germinou desde meu primeiro contato com a atividade teatral. Depois da minha experiência na companhia mexicana Teatro Los Hijos de María¹, em que colaborei como atriz por três anos. Na companhia abriram-se portas a uma linha de pesquisa que, sem dúvida me deixou com uma grande inquietude e vontade de aprofundar os meus estudos epistemológicos a partir do corpo. Minhas ações na referente companhia deram lugar a um grande impulso de refletir sobre os desdobramentos que o corpo poético traz dentro da dimensão social contemporânea. Para isso, aproprio-me da obra de Boaventura de Sousa Santos, conjugando alguns conceitos das *Epistemologias do sul* com a prática corpórea do ator.

A partir de meu encontro com o Brasil, o meu corpo adotou uma condição transculturada², e meus questionamentos começaram a mudar. Atualmente faço

¹ Grupo de teatro Mazatlaneco, que atualmente é residente do Instituto de Cultura Turismo y Arte de Mazatlán, México. Endereço eletrônico do grupo: <<https://teatroloshijosdemaria.wordpress.com/author/teatroloshijosdemaria/>>

² Do conceito *transculturação*, neologismo proposto pelo cubano Fernando Ortiz (1983, p. 1), que substitui a palavra *aculturação* por *transculturação*, definindo este como o processo de trânsito de uma cultura a outra e suas repercussões sociais de todo gênero. Expressa os variados fenômenos que se originam em Cuba pelas complexas transmutações de culturas.

parte do Arkhétipos Grupo de Teatro, projeto de extensão da UFRN onde colaboro como atriz. Nesse projeto tenho tido a oportunidade de me transformar diante das variadas formas de criação, tenho experienciado formas diferentes de ver e sentir a arte pela ótica de outra cultura. São essas experiências que também constroem meus novos conhecimentos e novas formas de percepção do mundo. É essa transculturalidade que me atravessa em função de uma (des)construção de meu corpo, ou melhor, que discurso esse corpo atravessado por outra cultura quer falar? Como o teatro me faz questionar o entorno social contemporâneo, principalmente na América Latina?

Refletindo com meu orientador, vimos que por trás de meus questionamentos existia toda uma questão identitária, mas não se trata de uma identidade objetiva, concreta e determinada, mas sim de uma identidade que anuncia um eterno configurar-se, uma identidade que busca dialogar com outros possíveis saberes, que nunca está determinada e que de certa forma vive no plano da incerteza³.

Atualmente estão em emergência muitas investigações e teorias com o olhar voltado para as formas de conhecimento surgidas na América Latina. No âmbito da pesquisa teatral, por exemplo, existem investigações sobre o treinamento e processo criativo do ator baseadas nas brincadeiras populares do Brasil; e em relação às ciências sociais podemos citar autores como Enrique Dussel, com sua teoria da *Filosofia da Libertação*; Eduardo Galeano com seu pensamento sobre uma identidade latino-americana e o próprio Boaventura, profissionais nos quais tenho me inspirado.

Chegamos à conclusão de que talvez a América Latina se encontre numa transição epistemológica, que tenta recuperar esses saberes esquecidos, tenta deslocar um pouco da cultura hegemônica a produção do conhecimento dogmático e rígido para trazer um conhecimento que surge a partir das particularidades do ser humano ou de uma cultura, um conhecimento nato e enraizado e que por isso não deixa de ser flexível. Será que essa transição tem a ver com a busca de uma identidade não intencionada?

Situemo-nos na medula desta investigação: o corpo. O corpo é onde a existência acontece, portanto é no corpo-memória onde se inscrevem as sociedades, as culturas e suas constantes transformações. Nesse sentido, o corpo se torna o espelho da história da humanidade. Somos atravessados por muitas dimensões: políticas, sociais, econômicas, culturais e espirituais, e são exatamente as fricções dessas dimensões que manifestam a grande complexidade que anuncia o corpo humano. À vista disso, segundo David Le Breton (1995, p.64-65): “A condição do homem é corporal... Pensar o corpo é outra maneira de pensar o mundo e o vínculo social; uma perturbação introduzida na configuração do corpo é uma perturbação introduzida na coerência do mundo” (*apud* LEAL, 2009, p.113)

³ A teoria quântica, ao revelar que a luz só pode ser emitida ou absorvida em pacotes separados, denominados quanta (descoberta de Max Planck em 1900), instiga o cientista Werner Heisenberg, em 1926, a formular seu famoso princípio da incerteza, segundo o qual, quanto mais precisamente se tenta medir a posição de uma partícula, menos precisamente se pode medir sua velocidade e vice-versa. Em outras palavras: o universo não está totalmente determinado! É o fim do conceito de determinismo formulado pelo marquês de Laplace no início do século XIX (a grande implicação da teoria quântica é que o espaço-tempo não é contínuo e sim, que ele está repleto de flutuações quânticas). Baseando-se nestas ideias, Richard Feynman elabora a teoria das múltiplas histórias, já aceita como fato científico: o universo deve ter várias histórias possíveis, cada uma com sua própria probabilidade. (BRITO *apud* HADERCHPEK, 2015, p.121)

Michel Foucault em “Vigiar e Punir” (1987) apresenta uma passagem do exercício do poder e dominação sobre o corpo do indivíduo exercida pelos sistemas de controle social. “[...] Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições e obrigações” (FOUCAULT, 1987, p. 118). Ao longo dos séculos, micro-poderes perpassam o corpo social, em que o sistema hegemônico se encarrega de consolidar o corpo como algo fabricado, castrado e automatizado, processo no qual o corpo começa a perecer do uso de seus sentidos, esterilizando seu modo de se relacionar com o mundo desde o sensível, deixando do outro lado da linha a produção desse conhecimento que também nos conforma na integridade.

Segundo Foucault o sistema de dominação atua diretamente no corpo para causar sua submissão. Com essa característica, podemos dizer que o corpo é capaz de transgredir e transcender sua própria condição.

A partir da ideia do corpo como meio principal para a transgressão de uma sociedade, e como principal evidência das transições de um passado à contemporaneidade, vamos discutir sobre o diagrama relacional de referências que o *sul corpóreo* tenta conectar, por meio de três universos: nosso contexto social contemporâneo (situando-nos principalmente na América Latina), a corporeidade e o teatro.

369 ■

O papel do corpo sensível dentro das epistemologias do sul

A metáfora *epistemologias do sul* de Boaventura, representa todas aquelas epistemologias/saberes que ficaram invisibilizados por uma cultura dominante, a qual não estabeleceu um diálogo com as culturas já existentes no lugar colonizado. Representam a riqueza cultural e tradicional de práticas, conhecimentos e formas de vida que existiam na América antes de ser colonizada, e outras que tem surgido no decorrer da história que, pelo fato de não atingirem a aprovação do conhecimento científico foram invalidadas, quase eliminadas como contribuição do saber para o mundo.

A epistemologia do Sul que tenho vindo a propor visa a recuperação dos saberes e práticas dos grupos sociais que, por via do capitalismo e do colonialismo, foram histórica e sociologicamente postos na posição de serem tão só objeto ou matéria-prima dos saberes dominantes, considerados os únicos válidos. (SANTOS, 2008, p.11)

Localizemo-nos na América Latina, principal herdeira desse sistema hegemônico ocidental, que a partir da colonização deixou toda uma cultura milenária para trás e começou a funcionar dentro de um sistema de epistemologias que foram instaladas pelos colonizadores, sendo consideradas como o novo sistema de progresso social. Foram incapazes de reconhecer as culturas já existentes como dignas de uma condição humana, desconsiderando que todas as práticas realizadas por aqueles nativos também geravam conhecimento e um desenvolvimento progressista social, ignorando que a humanidade é fruto de uma condição híbrida e transcultural.

A diversidade do mundo é infinita, uma diversidade que inclui formas muito distintas de ser, pensar e sentir, de conceber o tempo, a relação entre seres humanos e entre humanos e não humanos, de olhar para o passado e o futuro, de organizar coletivamente a vida, a produção de bens e serviços e o ócio. Esta imensidão de alternativas de vida, de convivência e de interação com o mundo fica em grande medida desperdiçada porque as teorias e conceitos desenvolvidos no norte global e em uso em todo o mundo acadêmico, não identificam certas alternativas e, quando o fazem, não são valoradas enquanto contribuições válidas para construir uma sociedade melhor. (SANTOS, 2010, pag. 43) (tradução nossa).⁴

Para dar ênfase à teoria de Boaventura, cabe mencionar que não somente é importante a recuperação desses saberes, mas também saber dialogar com outros imaginários do mundo. A *ecologia de saberes*, um dos conceitos norteadores das epistemologias do sul, propõe o diálogo que se estabelece entre os distintos saberes que existem no mundo. Segundo Boaventura, todo saber é incompleto, não está certamente determinado e fechado e este aspecto de incompletude é o que abre a possibilidade de diálogo.

Este princípio de caráter incompleto de todos os conhecimentos é a condição para a possibilidade de um diálogo e um debate epistemológico entre eles. O que cada conhecimento aporta a semelhante diálogo é a maneira em que conduz certa prática para superar certa ignorância. (SANTOS, 2010, p. 45) (tradução nossa).⁵

Quais são os imaginários que ficam castrados por nossa cotidianidade, que é regida por essa cultura hegemônica? Este é um dos pontos principais que a teoria epistemológica de Boaventura tenta responder. O presente artigo procura refletir sobre essas epistemologias invisibilizadas a partir da corporeidade. E dando resposta a essa pergunta, diríamos que é o conhecimento que tem sua origem no sangue, nas vísceras, no corpo, o conhecimento sensível. Veronica Fabrini, em seu artigo “Sul da Cena, Sul do Saber”, nos dá uma pista relacionando esses saberes com o teatro:

Quais seriam esses saberes invisibilizados por essa hegemonia e o que teriam eles a ver com o teatro? Eu diria que são os saberes que nascem da experiência de estar no mundo, da abertura aos afetos (o constante deixar-se afetar) e, portanto um modo de estar no mundo

⁴ No original: La diversidad del mundo es infinita, una diversidad que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios y el ocio. Esta inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo queda en gran medida desperdiciada porque las teorías y conceptos desarrollados en el Norte global y en uso en todo el mundo académico, no identifican tales alternativas y, cuando lo hacen, no las valoran en cuanto contribuciones válidas para construir una sociedad mejor. (SANTOS, 2010, p. 43)

⁵ No original: Este principio del carácter incompleto de todos los conocimientos es la condición para la posibilidad de un diálogo y un debate epistemológico entre ellos. Lo que cada conocimiento aporta a semejante diálogo es la manera en que conduce una cierta práctica para superar una cierta ignorancia. (SANTOS, 2010, p. 45)

ancorado, enraizado na totalidade complexa do corpo – e isso é estar em cena! Corpo que, em primeira instância, é natureza, mas uma natureza “almada”. (FABRINI, 2013, p. 16)

O sul corpóreo do ator

Nesta reflexão transportamos a condição invisibilizada do “sul” ao corpo do ator num sentido metafórico e também relacional com os fundamentos das epistemologias do sul. Aqui, o “norte” do corpo, seria aquele conhecimento que é inserido na sociedade pela cultura hegemônica, trata-se, portanto de um modelo totalitário, que “se defende ostensivamente de duas formas de conhecimento não científico (e, portanto, potencialmente perturbadoras): o senso comum e as chamadas humanidades” (SANTOS, 2002, p. 60) se opõe à incerteza e se entrega à certeza. Ele “educa” o corpo para existir e se relacionar dentro de um imaginário globalizado, um sistema de conhecimento determinado, deixando isolada e sem sentido nossa condição criadora, sensível e crítica.

Será que a matéria com a qual o ator cria provém do sul do corpo? Pois bem, a condição crítica da arte entra em divergência com o “norte”. O sul corpóreo é o lugar onde germina o conhecimento sensível, portanto, manifesta-se como um *locus* fundamental na arte do ator, no sentido em que ele trabalha com o arquivo da memória sensível, com sua criatividade, espontaneidade, suas emoções, seus sentidos e suas diversas percepções do mundo. Estes conhecimentos funcionam como a medula à qual o ator recorre para colocar-se na sua função estético-expressiva.

Na ideia de produção de conhecimento sensível, fazemos um paralelo com o pensamento de Augusto Boal, que também pensa o teatro como um lugar privilegiado do conhecimento sensível. É interessante a perspectiva que Boal pensa sobre a reativação da sensibilidade como transformadora da sociedade, ele concebe o teatro não só como autoconhecimento, mas também como libertação.

[...] Retoma a ideia de estética como percepção sensorial, como um processo de conhecimento sensível, pouco reconhecido pela sociedade interessada apenas no conhecimento científico [...] Aponta como processo criador, todo o tempo, a experiência e o conhecimento sensível: reativar a sensibilidade, o conhecimento sensorial, voltar a desenhar e a dançar, fazer som com a liberdade da criança para estar inteiro, como adulto, nos jogos dramáticos e críticos, experimentando então, numa fase posterior, os diversos papéis sociais e, nestes, os lados opostos – o de opressor e o de oprimido -, para perceber que a opressão passa pelo que vemos, ouvimos e lemos. (BOAL, 2013, p. 18)

À vista disso, podemos dizer que o sul corpóreo, que é pleno de sensibilidade, atua, por meio da poesia, na transformação da sociedade.

Do corpo sensível ao corpo crítico

O teatro cria e ao mesmo tempo questiona novas humanidades, novas formas de ser e estar no mundo. Nossa cotidianidade está infectada de relações automáticas e o trabalho do ator inclina-se a uma prática corporal que mergulha dentro de estados corporais não cotidianos, que não estão e não podem ser contaminados pela cultura hegemônica, trabalha com suas energias orgânicas que dançam dentro do sul do corpo. É uma (des)construção do corpo do ator, no sentido de transgredir as condutas cotidianas e as resistências dentro de nosso ser, aquelas que impedem a exposição de nossa verdadeira sensibilidade.

O treinamento do ator transcende as resistências e abre-se à plasticidade corporal sensitiva, onde o corpo está sempre experimentando momentos de espontaneidade e se colocando nesse modo de estar no mundo ancorado que Fabrini cita, impregnado de reações autênticas as quais começam no lugar mais profundo do corpo. Essas são outras das características do sul corpóreo.

Visto que todas essas características do conhecer sensível estão inseridas no plano da subjetividade, a arte do ator vem a provocar uma tensão e coloca-se como contraponto do paradigma dominante, o modelo de racionalidade que preside à ciência moderna. Sistema que não deixa uma abertura à intersubjetividade, ao diálogo com outros saberes, é fechado em si mesmo: “Sendo um conhecimento mínimo que fecha as portas a muitos outros saberes sobre o mundo, o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato”. (SANTOS, 2002, p.73)

Acredito que não somente o ator vivencia este sul do corpo, também o espectador atinge a conexão com esse lugar. Quando o ator realmente consegue transmitir uma profunda intimidade, o espectador não enxerga a intimidade dele, enxerga a sua própria, porque este fenômeno surge num plano antes da matéria, antes do pensamento, surge num lugar onde o cosmos nos interliga e se manifesta uma consciência coletiva, então o observador se torna o observado. Dessa forma o observador também se autoconhece e se constrói a partir do encontro dessas duas sensibilidades.

Visto assim, o sul corpóreo não somente tem uma reação na dimensão artística, esta metáfora também clama por enunciar aquele lugar do corpo que é crítico e anárquico por excelência. Crítico e anárquico porque desconstrói, questiona e (re)significa em sua ação, tanto sua historicidade pessoal como a historicidade do meio que o rodeia, transgredindo, através de seu arquivo corporal, as convenções sociais. A prática corpórea do ator transcende e (re)significa a cultura hegemônica da cotidianidade porque a questiona e a reconfigura a partir do elemento medular da transgressão de uma época: o corpo.

A circulação, produção e recepção do arquivo como visualidade e objetualidade corporal nas artes cênicas, superam e escapam à especificidade do campo artístico e colocam em tensão, a partir da intersubjetividade da captação, as redes hegemônicas de significação

e validação política e social. (BORGES, 2011, p. 42) (tradução nossa).⁶

O sul corpóreo emerge como um conceito crítico dentro da transição epistemológica da América Latina, visando essa recuperação de saberes e criando os diálogos interculturais através de suas práticas, saberes os quais não estão determinados, assim como a condição do ser humano que é indeterminada. Por último, cabe questionar o que é importante para essa identidade latino-americana e porque esta busca se dá através do teatro? Talvez seja o saber ou saberes que emergem a partir da prática do ator, a qual sofre um atravessamento intercultural, principalmente entre a cultura que nos foi imposta pelo colonialismo e a recuperação de saberes de nossas culturas antigas.

As diferentes práticas com as quais o ator trabalha a corporeidade vêm aparecendo desde as investigações de Grotowski e Barba, os grandes pilares da ideologia do treinamento do ator. Então porque não começar uma recuperação de saberes que ainda estão pulsando em alguns lugares da América Latina e descobrir como eles dialogam com o teatro, no viés de potencializar o desenvolvimento criativo, perceptivo e expressivo do ator?

Dessa forma, o corpo sensível é acionado como dispositivo das epistemologias do sul, pois a prática corpórea do ator visa a recuperação desse lugar primeiro de estar no mundo, a recuperação de um sul que vai ficando invisibilizado pela cotidianidade, esse lugar sensitivo e intuitivo onde emerge o fenômeno corporal/cênico. Ele habita o plano da intersubjetividade, e dentro de sua prática criativa traduz diversos saberes para transformá-los em conhecimento sensível, revela o seu “sul”, tencionando e se colocando como contraponto do paradigma dominante.

Com tudo, O *sul corpóreo* não pretende estabelecer-se como um conceito determinado, enquadrando esta reflexão interdisciplinar das ciências sociais com as artes cênicas em uma única vertente de interpretação. Busca apenas criar bases para a ramificação de um saber a partir de esta possível interpretação.

Para finalizar, coloco um esboço sobre as vertentes de pensamento e práticas que marcam atualmente minha pesquisa, caminhos os quais aos poucos foram desenhando os fundamentos do *sul corpóreo*. O Mergulho do Sul Corpóreo visa construir um treinamento corporal autoral, o qual terá como mote criador as experimentações corpóreas com a capoeira, a dança contemporânea e a ritualística dança maia que é oferecida para a manifestação de Quetzalcoatl (Kukulkán). A investigação em ação tenta desfiar os princípios corporais que se identificam dentro desses três universos do movimento, em função de potencializar e sensibilizar as fibras transgressoras e criadoras do *sul corpóreo* do ator. Deixando também aparecer e afetar os treinamentos em construção a partir de outras formas de movimento psicofísico que apareçam no decorrer da pesquisa.

⁶ No original: La circulación, producción y recepción del archivo como visualidad y objetualidad corporal en las artes escénicas, superan y escapan a la especificidad del campo artístico y ponen en tensión, a partir de la intersubjetividad de la captación, las redes hegemónicas de significación y validación política y social. (BORGES, 2011, p. 42).

Como finalização da pesquisa, pretende-se criar um espetáculo inspirado em movimentações a partir do universo de *Quetzalcoatl la serpiente emplumada*⁷, tentando descobrir dentro dos treinamentos um espaço limiar dentro do sul do corpo que me conecte com a energia desta figura.

Pretendo refletir também, sobre o diálogo entre a questão social-epistemológica que envolve a obra de Boaventura e a condição artístico-epistemológica que as formas de produção de conhecimento, através do corpo, trazem para nossa contemporaneidade.

Desenvolvo os fundamentos teóricos e as práticas corpóreas como uma criação de revezamentos, conjugações e traduções de conhecimento, assemelhando-se ao funcionamento de uma mandala dentro de um caleidoscópio:

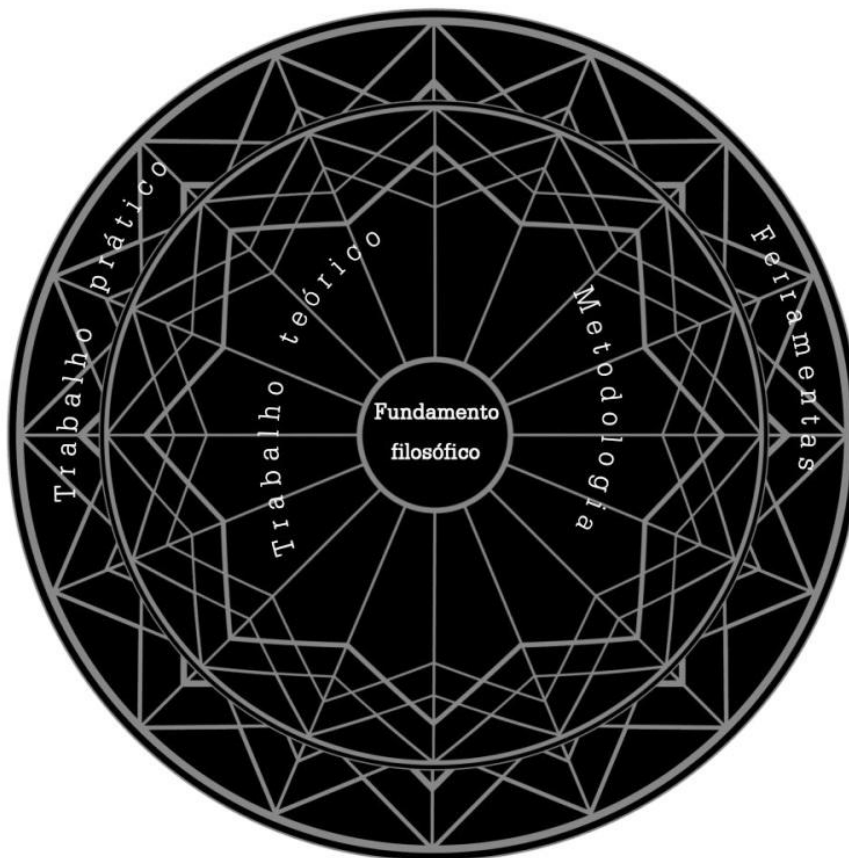


Figura 1: Produção de conhecimento em funcionamento mandala. Imagem: Adaptação do autor⁸

⁷ Deus maia representado por uma serpente-pássaro que descende do sol, representa a transformação e sabedoria dos seres humanos. Quetzalcoatl ou Kukulcán, só se manifestará naquele que desenvolva a luta de momento a momento para transcender as atitudes inconscientes e inferiores que o ser humano leva em seu interior. (RIVERA, 2009, p. 5)

⁸ Imagem disponível em: <http://www.abgoodwin.com/newmoon/mandala/images/new-moon-mandala-4-17-07.jpg>

O movimento de uma mandala surge como exemplo de representação simbólica da investigação, em que os diferentes planos estão num constante “configurar-se”. Este processo opera com o *princípio da incerteza*, onde o universo não está determinado. Na mandala existe um eterno retorno, e ao mesmo tempo, um eterno movimento e eterno configurar. Pode-se partir do fundamento e chegar ao exercício “puro” e vice-versa, o trabalho físico/prático se traslada ao trabalho teórico e ao fundamento sem perder a circularidade.

Referências

BOAL, Augusto. **Arte, Pedagogia e Política**. Organizadores: Zeca Ligierio, Licko Turle, Clara de Andrade. Rio de Janeiro: Mauad, 2013.

BORGES, Amilcar. **Dramaturgia Corporal**, acercamiento y distanciamiento hacia la acción y la escenificación corporal. Santiago de Chile: Cuarto propio, 2011.

_____. Topologia Escénica: Rutas, huellas, lugares, espacios y archivos de un recorrido corporal inconcluso. **Revista Repertório**, Salvador, 2011, N. 17, pp. 40-57.

375 ■

_____. Reflexiones en Torno a la Teoría, las Técnicas y las Prácticas Corporales. **Revista do LUME**, 2013, N. 3.

BRITO, Rubens José Souza. “O conceito de cena teatral quântica e a criação de uma dramaturgia quântica”. In: ABRACE IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós- Graduação em Artes Cênicas, 2006, Rio de Janeiro. Memória Abrace IV. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 42-43.

FABRINI, Veronica. Sul da Cena Sul do Saber. **Revista Moringa**, João Pessoa, Janeiro 2013, N. 1, pp. 11-25.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HADERCHPEK, Robson Carlos. O Ator, o Corpo Quântico e o Inconsciente Coletivo. **Revista Moringa**, João Pessoa, Jan-Jun 2015, N. 1, pp. 119-135.

_____. “Teatro, Ritual e Liminaridade: O Processo de Criação do Espetáculo “Aboiá”. In **I Colóquio Internacional Interfaces do Imaginário: Educação Cinema e Religião – Anais do Colóquio**. João Pessoa: Editora UFPB, 2013.

LE BRETON, D. A Síndrome de Frankenstein. In: SANT’ANNA, D. **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

LEAL, Patrícia. **Amargo Perfume: a dança pelos sentidos**. 2009. Tese (Doutorado em Artes) –Instituto de Artes, Departamento de Artes corporais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ORTIZ, Fernando. **Contrapunteo Cubano del Tabaco y el Azúcar**. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, La Habana. 1983.

RIVERA, Luis. Ciencia Arte Filosofía y Mística. **Revista Sabiduría del Ser 43**. México D.F., Instituto Cultural Quetzalcoatl de Antropología Psicoanalítica y Simpatizantes. 2009.

SANTOS, Boaventura. **A crítica da Razão Indolente**, Contra o desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Março 2008, N. 80, pp. 11-43.

_____. **Refundación del Estado en América Latina**, Perspectivas desde una Epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.

Recebido em: 08/08/2015 - Aceito em: 30/07/2016

Le corps à corps avec la matière comme espace de création littéraire et anthropologique aux origines et dans la construction du « Recours de la méthode » d’Alejo Carpentier

EDWIGE CALLIOS

■ 378

Edwige Callios, Maître de Conférences à l'Université de Nantes, Professeur agrégé, Docteur en Etudes ibériques et ibéro-américaines de l'Université de Bordeaux, Diplômée en Philosophie mention Religions et Sociétés. edwige.callios@gmail.com

■ RÉSUMÉ

L'ethnographie contemporaine a ouvert la voie à une approche inédite de l'objet en tant que facteur constitutif et explicatif des espaces anthropologiques. Aussi, l'intérêt porté aux techniques –techniques du corps, de production et plus récemment de création- invite-t-il à reconsidérer la relation auteur-lecteur/objet matériel-objet d'art, sous l'angle dynamique des interactions qui la sous-tendent –incorporation de la matière, matière subjectivante... L'expérience artistique qui tout au long de son existence engage l'artiste-écrivain Alejo Carpentier, dans un corps à corps avec la matière, offre un champ d'étude favorable à l'analyse des techniques de la création, de la co-construction du sujet –écrivain et lisant- sous la double influence de l'environnement matériel et des pratiques humaines, matérielles et sensorimotrices, qui s'y accordent. Le *Recours de la Méthode* (1974), *Discours de la Méthode* inversé, intervertit ainsi le rapport âme/corps faisant de la matière (*res+res extensa*) une « méthode » de connaissance (<*met-hodos*>), une voie d'accès ontologique non seulement constitutive et explicative des espaces anthropologiques de la fiction (espace occidental/espace américain/espace révolutionnaire), mais également préfigurative et annonciatrice d'un espace anthropologique utopique, celui de l'« homme nouveau » américain. Loin d'être accessoire, la présence physique des choses dans le roman contient et dévoile semble-t-il les enjeux littéraires et anthropologiques d'un acte esthétique matériellement et culturellement motivé.

■ MOTS CLES

Création littéraire, culture matérielle, *Recours de la méthode*, corps, espaces anthropologiques, dictateur américain.

379 ■

■ RESUMO

A etnografia contemporânea abriu caminho para uma abordagem inédita do objeto em tanto que fator constitutivo e explicativo dos espaços antropológicos. Da mesma forma, o interesse voltado para as técnicas –técnicas do corpo, de produção e mais recentemente de criação- convida a reconsiderar a relação autor-leitor/objeto material-objeto de arte, sob o ângulo dinâmico das interações que a subentendem –incorporação da matéria, matéria subjetivante... A experiência artística que ao longo de sua existência engaja o artista-escritor Alejo Carpentier, num corpo a corpo com a matéria, oferece um campo de estudo favorável à análise das técnicas da criação, da co-construção do sujeito –escrevendo e lendo- sob a dupla influência do meio ambiente material e das práticas humanas, materiais e sensorimotoras, que aí se harmonizam. Le *Recours de la Méthode* (1974), *Discours de la Méthode* invertido, transpõe assim a relação alma/corpo fazendo da matéria (*res+res extensa*) um « método » de conhecimento (<*met-hodos*>), uma via de acesso ontológica não apenas constitutiva e explicativa dos espaços antropológicos da ficção (espaço ocidental/espaço americano/espaço revolucionário), mas igualmente pré-figurativa e anunciadora de um espaço antropológico utópico, o do « homem novo » americano. Longe de ser acessório, a presença física das coisas no romance parece conter e revelar os desafios literários e antropológicos de um ato estético materialmente e culturalmente motivado.

■ PALAVRAS-CHAVE

Criação literária, cultura material, Recurso do método, corpo, espaços antropológicos, ditador americano.

Introduction

L'ethnographie contemporaine a ouvert la voie à une approche inédite de l'objet en tant que facteur constitutif et explicatif des espaces anthropologiques. Ses prolongements récents et leurs applications à des champs d'étude débordant de

beaucoup son cadre initial, renouvelle aujourd'hui l'approche poétique de la création littéraire en nous invitant à reconsidérer l'acte esthétique à la lumière des interactions intellectuelo-matérielles qui le sous-tendent. L'intérêt porté aux techniques –techniques du corps, de production et plus récemment de création- en soulignant l'importance de l'action et du geste dans la relation homme-objet, éclaire d'un jour nouveau la relation du sujet –auteur, lecteur- à l'objet –objet matériel, objet d'art. Le point de vue de la présence physique des choses, aux origines et dans l'accomplissement du geste créateur, nous place ainsi devant la matérialité de l'acte esthétique. Incorporée ou subjectivante, la matière –res mais aussi *res extensa*, choses et corps- interfère avec et dans le processus créatif. La démarche créative d'Alejo Carpentier et l'ensemble de son oeuvre fournissent des éléments d'analyse probants quant aux relations récemment postulées dans le domaine des études littéraires, entre ladite « culture matérielle » et la création. Au croisement des espaces anthropologiques européens et américains, le *Recours de la méthode*, publié en 1974 et inaugurant le dernier cycle de production de l'auteur, nous renseigne en outre sur l'efficacité politique, artistique et littéraire d'une pratique créatrice consciente de la dimension physique de son environnement.

■ 380 **Environnement matériel et création**

L'expérience artistique qui tout au long de son existence engage l'artiste-écrivain Alejo Carpentier dans un corps à corps avec la matière, offre un champ d'étude favorable à l'analyse des techniques de la création, de la co-construction du sujet –écrivain et lisant- sous la double influence de l'environnement matériel et des pratiques humaines, matérielles et sensorimotrices qui s'y accordent.

Musicologue, journaliste et romancier, également fils d'architecte et initié lui-même à l'architecture par deux années d'études dans ce domaine, Alejo Carpentier nourrit dans sa vie d'homme et dans sa vie d'artiste un rapport au monde non seulement théorique et contemplatif mais également éthique, esthétique et technique. Explicitée dans de nombreux ouvrages¹, sa démarche artistique recèle une intentionnalité politique tournée localement vers la construction du sujet américain et universellement, vers l'émancipation humaine.

Le projet artistico-politico-littéraire qui sous-tend sa démarche prend forme à travers « le réel merveilleux » dont il pose les bases théoriques et esthétiques en 1948, dans un essai qui deviendra l'année suivante le prologue à son premier grand roman après *iEcué-Yamba-O!* (1933), intitulé *Le Royaume de ce monde*. L'analyse des processus dynamiques décrits dans le prologue, comparée à leur application concrète dans le roman, révèle l'importance de l'expérience de l'espace à laquelle son retour d'Europe en 1939, sa redécouverte de la Havane et son séjour en Haïti en 1943 soumettent l'artiste-écrivain d'une part et, d'autre part, l'importance du corps et des fonctions sensorielles dans la prise de conscience du réel merveilleux et dans l'acte de création qu'elle suscite.

Didier Anzieu a dégagé cinq phases dans le travail créateur:

¹ Essais théoriques de l'auteur et discussions.

Le travail de la création parcourt cinq phases: éprouver un état de saisissement; prendre conscience d'un représentant psychique inconscient; l'ériger en code organisateur de l'œuvre; choisir un matériau apte à doter ce corps d'un corps; composer l'œuvre dans ses détails; la produire au dehors. Chacune comporte sa dynamique, son économie, sa résistance spécifique.²

En appliquant sa théorie au « réel merveilleux », on remarque le rôle assigné dans le « Prologue » au *Royaume de ce monde* à l'environnement matériel –les ruines haïtiennes, les vestiges de la présence française, les objets du quotidien– dans la stimulation de l'« état de saisissement » évoqué par Didier Anzieu et qu'Alejo Carpentier nomme pour sa part « révélation », « miracle » ou encore « altération de la réalité ». Dans un précédent article³, nous avons abordé le sujet en soulignant le rôle du corps et des fonctions sensorielles dans la prise de conscience du merveilleux et de son omniprésence dans la réalité américaine, son histoire, ses légendes, son quotidien. Ce réel, présent en continu en Amériques et sur lequel l'artiste doit opérer une saisie avant de composer une œuvre qui permettra au lecteur d'accéder à son tour à cet inconscient du visible, est conçu par l'artiste comme un espace constitué d'objets qui non seulement participent de sa construction mais qui contribuent en outre à son explication en tant qu'espace anthropologique spécifique. L'expérience de l'espace qui le pousse à voir dans la matérialité de l'espace cubain d'abord⁴ et dans la matérialité de l'espace haïtien ensuite, un patrimoine culturel explicatif et constitutif de l'histoire américaine, l'amène à concevoir l'insertion des choses –corps et objets– dans un réseau de circonstances qu'il appellera plus tard « contextes », et à percevoir dans la causalité réciproque entre l'homme et les choses la manifestation d'un co-façonnement, d'une co-construction de l'objet et du sujet à travers l'invention, la transmission et la mise en œuvre des techniques. L'architecture urbaine de la Havane, les ruines de la ville du Cap, les objets usuels –vêtements, ustensiles, outils divers– sont autant de sollicitations du sensible auxquelles il répond dès 1943 et plus concrètement à partir de la publication du *Royaume de ce monde*, par la construction d'œuvres porteuses d'une cosmovision poétique fondée sur les notions de contexte, de synchronisme et de répétition, déployant une nouvelle herméneutique de l'espace américain, et assignant à la représentation des choses –objets et corps– dans le roman, une fonction identitaire et symbolique.

En 1964, Alejo Carpentier confie s'être consacré durant de nombreuses années à la lecture de tout ce qu'il pouvait trouver sur l'Amérique, des lettres de Christophe Colomb aux auteurs contemporains:

² ANZIEU Didier, *Le corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard, 1981, deuxième partie.

³ *Le corps, médium créatif et épistémologique, aux origines et dans la connaissance du « réel merveilleux » d'Alejo Carpentier* in *Revista OuvirOUver*, Universidade Federal de Uberlândia (Brésil), v.10 n°1 2014, p. 8-16.

⁴ « La Havane vue par un touriste cubain », série de cinq articles publiés d'octobre à décembre 1939, en témoignage.

Por espacio de casi ocho años creo que no hice otra cosa que leer textos americanos. América se me presentaba como una enorme nebulosa, que yo trataba de entender porque tenía la oscura intuición de que mi obra se iba a desarrollar aquí, que iba a ser profundamente americana.⁵

Sans minimiser l'importance de ce travail d'archives, le recours dans le texte de 1948 à un vocabulaire primitivement perceptuel et gestuel en référence au déplacement, à la vue, au toucher, pour exprimer les processus intellectuels engagés dans les premières phases de son travail créateur, indique que ce n'est pas tant par déduction qu'Alejo Carpentier accède au « réel merveilleux » que par immersion dans le sensorium haïtien, par imprégnation au contact de la réalité magique qui imprègne les lieux, dans une forme de corps à corps avec la matière environnante:

“A fines del año 1943 tuve la suerte de poder **visitar** el reino de Henri Christophe [...] Después de **sentir** el nada mentido sorilegio de las tierras de Haití, de haber **hallado advertencias mágicas** en los caminos rojos de la Meseta Central, de haber **oído** los tambores del Petro y del Rada, me vi llevado a acercar la maravillosa realidad vivida a la acotante pretensión de suscitar lo maravilloso que caracterizó ciertas literaturas europeas de estos últimos treinta años. [...] Esto se me hizo particularmente **evidente** durante **mi permanencia** en Haití, al hallarme **en contacto cotidiano** con algo que podríamos llamar lo real maravilloso. **Pisaba yo una tierra** donde millares de hombres ansiosos de libertad creyeron en los poderes licantrópicos de Mackandal [...] Había **respirado la atmósfera** creada por Henri Christophe [...] **A cada paso** hallaba lo real maravilloso.”⁶

En outre, si l'artiste-écrivain semble accéder à un milieu sensible inédit par l'entremise du corps et des fonctions sensorielles, c'est aussi par l'entremise du corps, à travers les modalités sensorielles du discours littéraire, qu'il semble vouloir faire accéder le lecteur à cet autre niveau de réalité en privilégiant dans le texte, la voie associative. La technique du contrepoint et les opérations mentales qu'elle implique, d'association, de transformation, de projection et de transferts conceptuels soutenant l'esthétique baroque, engagent le corps et l'esprit du lecteur dans le processus créatif. Aussi l'approche ceptuelle⁷ du merveilleux semble-t-elle être le reflet d'un bouleversement dynamique dans la conception du corps comme siège des émotions et comme outil de connaissance en même temps que la manifestation d'une réconciliation du corps et de la raison aux origines mêmes de ce processus créatif.

A la fois support et vecteur de médiation, le corps conçu dans son interaction avec le monde, à la fois « réceptacle des interactions du réel », -« microscome qui

⁵ "Confesiones sencillas de un escritor barroco" de Alejo Carpentier, recogido por Cesar Leante en Cuba, Año III, n.º. 24, abril 1964, pp. 30-33.

⁶ CARPENTIER Alejo, *El reino de este mundo*, "Prologue", Madrid, Alianza Editorial, 2007.

⁷ Voir les travaux de Leonard Talmy notamment *Toward a cognitive semantics*, volume 2, Bradford Books, 2003.

réverbère le macrocosme »⁸ dirait l'anthropologue Marcel Jousse- et lieu d'ancrage des représentations, associe dans le texte du *Royaume de ce monde* des voies de connaissance: la voie déductive incarnée par le Maître Lenormand de Mezy, la voie intuitive incarnée par Ti Noël et la voie associative prise en charge par le narrateur, à des espaces anthropologiques identifiables aux objets et aux traditions qui les composent: l'espace occidental (les têtes de cire, le corps enveloppe), l'espace américain (les totems, supports mnémotechniques et intermédiaires matériels, le corps sentant), et l'espace nouveau (composé du meilleur des deux autres espaces), qu'aspire à faire advenir l'artiste, en tant qu'agent transformateur du monde.

La démarche littéraire qu'amorcent *Ecue-Yamba-O* et *Le Royaume de ce monde* s'appuie sur cette prise de conscience initiale d'une interférence entre l'environnement matériel et l'environnement culturel. Elle engage en outre différents registres sensoriels. Les techniques de création qu'Alejo Carpentier déploie dans le domaine musical d'abord, littéraire ensuite, ses allers-retours entre l'Europe et les Amériques, place ses récits -*Le Partage des eaux* (1953), *Guerre du temps* (1956), *Le siècle des Lumières* (1962), par exemple- à la croisée des pratiques artistiques et des cultures. Cette approche de la création littéraire comme expérience esthétique totale est solidaire d'une conception de l'art comme activité transformatrice: « en créant une nouvelle œuvre d'art pour le spectateur, l'artiste crée aussi un nouveau spectateur pour l'œuvre d'art » écrit Alejo Carpentier dans... La façon dont il concilie mentalisation et sensorialité, communion avec le sensible et construction de l'œuvre, introduit dans sa création un mode opératoire et une méthode de connaissance que le lecteur est invité à adopter le temps de la lecture.

La matière, voie d'accès ontologique et méthode de connaissance

Le Recours de la Méthode par lequel s'engage le dernier cycle créatif de l'auteur, en 1974, a pour origine une appréhension du monde semblable. Il procède en outre d'un regard croisé entre l'Europe et l'Amérique, entre la méthode de connaissance proposée par Descartes en 1637 et le détournement à des fins manipulatoires et oppressives qu'en firent certains tyrans américains.

Le portrait-robot du tyran que propose Alejo Carpentier à travers la construction littéraire du Premier Magistrat, s'inspire de la phénoménologie américaine et correspond à un type de tyrans instruits, amoureux de l'Europe et de la culture française. L'hybridation culturelle, symptomatique, dans l'axiologie de l'artiste-architecte, de sa décadence privée tout autant que publique, manifeste une inharmonie structurelle, une incohérence dans sa structuration psychologique et dans la structuration de son régime. Dès le premier chapitre, le lecteur est amené à concevoir à travers la matérialité des choses présentes dans son environnement parisien, l'écartèlement du personnage entre deux mondes et son infidélité aux deux. La relation qu'il entretient avec « le réveil suisse » et « le hamac » par exemple, relation esthétique avec l'un, affective avec l'autre tout comme la construction dichotomique de l'espace -ici/là-bas- contribuent à tirailler le personnage entre deux espaces anthropologiques spécifiques: l'espace occidental et l'espace américain et participent de sa

⁸ JOUSSE Marcel, *L'anthropologie du geste*, Gallimard, 2008. p. 58.

construction en tant que personnage-sujet individuellement, socialement et culturellement divisé. La mention du « hamac » en tant qu'objet transitionnel et mobile accompagnant le personnage dans tous ses déplacements – « maison, hôtel, château anglais, palais »- construit une référence par ricochet invitant l'esprit à rebondir de l'objet matériel à l'espace physique et mental auquel il se rapporte, la capitale d'un Etat centraméricain actualisée par le déictique « là-bas » au début du récit. Si la mention du hamac fait office d'ancrage identitaire, d'attachement du personnage à un lieu ayant valeur de centre, elle est aussi l'élément déclencheur d'une collision entre deux aires culturelles. Aussi la présence des objets dans l'univers du roman remplit-elle une fonction ontologique doublement opérante. D'abord, le rapport que les personnages entretiennent avec les objets participe de leur caractérisation et de la caractérisation des espaces anthropologiques de la fiction: l'espace américain, l'espace occidental et l'espace américain révolutionnaire. Ensuite ce mode de caractérisation littéraire révèle l'influence de l'objet dans la construction identitaire de son utilisateur.

Alejo Carpentier voit dans le tyran américain, la transposition américaine du « pícario » espagnol, aventurier qui parti de rien cherche par la ruse et la tromperie à améliorer sa condition sociale. Il introduit cependant dans le portrait-type du personnage des éléments de biographie qui lui sont propres tel que le goût de la musique et de la peinture. Cette projection de la figure auctoriale dans la construction littéraire du Premier Magistrat amplifie la portée symbolique du personnage en rapprochant le tyran-pícario de l'artiste-écrivain d'une part et en assignant d'autre part à la dichotomie ici/là-bas et au traitement de la matière une fonction non seulement de polarisation mais également de dévoilement. Si à travers *le Recours de la méthode*, l'auteur cherche à mettre en garde contre les méfaits du colonialisme culturel –dans le domaine artistique aussi bien que politique, il ne remet pas en cause le processus de transculturation à l'origine du métissage américain: la dichotomie ici/là-bas dévoile le double sens de ce processus. L'authenticité culturelle américaine ne résiderait ni dans la négation des apports européens ni dans la valorisation exclusive de l'héritage précolombien mais dans l'unité issue de leurs emprunts et de leurs appropriations respectives ainsi que dans la fidélité –du chef d'état et de l'artiste- à ce qu'ils sont.

La ruse dont se sert le Premier Magistrat pour s'assurer le soutien du peuple repose sur le principe cartésien selon lequel « les choses que nous concevons fort clairement et fort distinctement sont toutes vraies⁹ ». Aussi dans un mouvement inverse à celui de Descartes estimant « avoir déjà donné assez de temps aux langues, et même aussi à la lecture des livres anciens, et à leurs histoires et à leurs fables »¹⁰, le Premier Magistrat s'entoure-t-il de livres –français, espagnols, italiens- qu'il vénère et dont il reprend les formules pour donner à ses discours l'apparence du vrai jusqu'à ce que l'artificialité de leur contenu se révèle au peuple et que son autorité se délite.

⁹ DESCARTES, *Discours de la méthode*, Paris, Flammarion, 2000, quatrième partie : « Ayant remarqué qu'il n'y a rien du tout en ceci : je pense donc je suis, qui m'assure que je dis la vérité, sinon que je vois très clairement que pour penser, il faut être : je jugeai que je pouvais prendre pour règle générale que les choses que nous concevons fort clairement et fort distinctement sont toutes vraies».

¹⁰ *Idem.*, première partie.

Tandis que Descartes sépare le corps de l'âme, s'auto-déclarant substance qui pense « et qui pour être, n'a besoin d'aucun lieu, ni ne dépend d'aucune chose matérielle », « en sorte que ce moi, c'est-à-dire l'âme par laquelle je suis ce que je suis, est entièrement distincte du corps »¹¹, Alejo Carpentier, dans le *Recours de la méthode* qu'il qualifie lui-même de « *Discours de la méthode inversé* », intervertit ce rapport âme/corps pour faire de la matière (*res+res extensa, choses et corps*) non seulement une voie d'accès ontologique mais également une « méthode » de connaissance (<*met-hodos*). L'artiste Miguel Estatua, sculpteur qui libère les animaux de la pierre et héros révolutionnaire, initie symboliquement un mode opératoire: libérer l'homme américain du primat de la raison occidentale en réhabilitant la connaissance par les sens inscrite dans le rapport animiste au monde des sociétés primitives –indiennes et africaines. L'Etudiant, autre personnage révolutionnaire, figure emblématique d'une génération dite « désenchantée », littéralement libérée du charme tyrannique, est d'ailleurs qualifié « d'incroyant ». Le rapprochement tyrannico/artiste-écrivain trouve dans ce rapport à la vérité et aux illusions, à la voix qui dicte et à la voix qui narre, une autre explication. En privilégiant la voie associative, le narrateur amène le lecteur à faire l'expérience d'une méthode de connaissance intuitive qui non seulement l'affranchit de la tutelle auctoriale du roman à thèse¹² mais lui indique à travers la matière et la corporéité même du texte, une voie possible d'émancipation à l'intersection du perceptuel et du conceptuel.

Conclusion

Depuis la révolution mexicaine et le réveil général des universités dans les années 1920¹³, « être apolitique est impossible pour un écrivain » de chez nous, explique Alejo Carpentier en 1981. Le *Recours de la Méthode* constitue en ce sens un modèle révolutionnaire alternatif, utilisant le roman, la matière verbale et ses potentialités discursives comme méthode alternative au matérialisme historique. La matérialité de la nature et la naturalité de l'homme, substrat idéologique de l'œuvre, se laissent appréhender à travers le corps à corps avec la matière comme espace de création littéraire et anthropologique qui accompagne le geste créateur d'Alejo Carpentier et à travers la matérialité du texte. Aussi la représentation littéraire des objets dans le roman remplit-elle une fonction non seulement constitutive et explicative des espaces anthropologiques de la fiction (espace occidental/espace américain/espace révolutionnaire), mais également préfigurative d'un espace anthropologique solidaire de l'« homme nouveau » américain. Ainsi, loin d'être accessoire, la présence physique des choses dans le roman contient et dévoile semble-t-il les enjeux littéraires et anthropologiques d'un acte esthétique matériellement et culturellement motivé.

¹¹ *Idem.*, quatrième partie : «Je connus de là que j'étais une substance dont toute l'essence ou la nature n'est que de penser, et qui pour être, n'a besoin d'aucun lieu, ni ne dépend d'aucune chose matérielle, en sorte que ce moi, c'est-à-dire l'âme par laquelle je suis ce que je suis, est entièrement distincte du corps [...] et qu'encre qu'il ne fût point, elle ne laisserait pas d'être tout ce qu'elle est.»

¹² Cf. les travaux de Susan Rubin Suleiman, *Le roman à thèse ou l'autorité fictive*, Paris, PUF, 1983.

¹³ CARPENTIER Alejo, *La novela latino-americana en visperas de un nuevo siglo y otros ensayos*, Siglo veintiuno, 1981.

Références

- ANZIEU, Didier. **Le corps de l'œuvre**, Paris, Gallimard, 1981.
- CARPENTIER, Alejo. **El recurso del método**, Madrid, Cátedra, 2006.
- _____. "Prólogo", **El reino de este mundo**, Madrid, Alianza Editorial, 2007.
- _____. **Tientos y diferencias**, Montevideo, Editorial Arca, 1973.
- _____. **La novela latino-americana en vísperas de un nuevo siglo y otros ensayos**, Siglo veintiuno, 1981.
- CHAO, Ramón. **Conversaciones con Alejo Carpentier**, Madrid, Alianza Editorial, 1998.
- DESCARTES. **Le Discours de la méthode**, Paris, Flammarion, 2000.
- FORNET, Ambrosio. **Carpentier o la ética de la escritura**, Colombia, Ediciones Unión, 2006.
- GOMEZ, Michel Gerardo. La novela del dictador: summa histórica y persistencia en Latinoamérica. Sobre la diacronía del Primer Magistrado carpenteriano in **Revista Iberoamericana**, 22/01/2011, p. 211-239.
- GONZALEZ ECHEVERRIA, Roberto. **Alejo Carpentier: El peregrino en su patria**, Madrid, Gredos, 2004.
- JOUSSE, Marcel. **L'anthropologie du geste**, Gallimard, 2008.
- JULIEN, Marie-Pierre et WARNIER, Jean-Pierre. (sous la dir.de), **Approches de la culture matérielle**, Paris, L'harmattan, 1999.
- JULIEN, Marie-Pierre et ROSSELIN, Céline. **La culture matérielle**, Paris, La Découverte, 2005.
- LASSUS, Jean-Marie et Marie-Pierre, **Synthèse sur « Le partage des eaux »**, Nantes, Editions du Temps, 2002.
- LEANTE, Cesar. **Confesiones sencillas de un escritor barroco**. Entrevistas con Alejo Carpentier, Cuba, Año III, n°. 24, abril 1964.
- MAUSS, Marcel. **Techniques, technologie et civilisation**, Paris, PUF, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Œuvres**, Paris, Gallimard, 2010.
- SCHILDER, Paul. **L'image du corps**, Paris, Gallimard, 2009.
- URIA SANTOS, María Rosa. El Recurso del método: una exploración de la realidad hispanoamericana, 1979, in **Anales de Literatura Hispanoamericana**, disponible sur : <http://revistas.ucm.es>
- VIGARELLO G., COURTINE et CORBIN, **L'histoire du corps**, Paris, Seuil, 3vols 2011.
- ouvrirouver ■ Uberlândia v. 12 n. 2 p. 378-387 ago. | dez. 2016

WYERS, Frances. Los contextos de “El Recurso del método” de Carpentier in **Revista Iberoamericana**, 04-09/ 1983, Núm. 123-124.

WARNIER, Jean-Pierre. **Régner au Cameroun**. Le Roi-Pot, Karthala, 2009.

Recebido em: 29/06/2016 - Aceito em: 02/08/2016



Parte III | INTERFACES ENTRE AS ARTES

Gradação visual na música micropolifônica de György Ligeti

CLAUDIO HORACIO VITALE

■ 390

Claudio Vitale é compositor e pesquisador. Realizou Pós-doutorado no Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (2014), e no Laboratório de Excelência GREAM da Universidade de Estrasburgo (2014-15), França. Fez Doutorado (2013) e Mestrado (2008) na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sobre a obra do compositor György Ligeti. Possui Bacharelado em Composição (2005) e Licenciatura em Harmonia, Contraponto e Morfologia Musical (2002) pela Facultad de Bellas Artes, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Atualmente, realiza Pós-doutorado na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Email: claudiohvital@hotmai.com

■ RESUMO

Neste artigo estudamos aspectos da música micropolifônica de György Ligeti. Tratamos da construção rítmica e harmônica, da técnica da talea e do cânone em *Lux Aeterna*, dos limiares da percepção e dos processos de evolução progressiva do tempo. Estabelecemos correspondências entre a gradação visual e a gradação sonora tomando como ponto de partida as reflexões desenvolvidas por Wicius Wong na área do desenho gráfico. Este tipo de análise traz à tona as semelhanças entre imagens e sons que o próprio compositor comenta em escritos e entrevistas. A ilusão, própria da gradação, é um dos efeitos causados tanto pelas obras de arte de artistas como Escher ou Klee, quanto pelas obras do próprio compositor. Concluimos que, ao representarmos visualmente processos musicais observamos comportamentos semelhantes; podemos "ouvir" as transformações progressivas de um desenho, como "ver" a construção gradual de uma música.

■ PALAVRAS-CHAVE

György Ligeti, gradação, *Lux Aeterna*, ilusão.

■ ABSTRACT

In this article we study aspects of Ligeti's micropolyphonic music. We deal with rhythmic and harmonic constructions, talea and canon techniques in *Lux Aeterna*, the thresholds of perception and the processes of a gradual evolution of time. We establish correspondences between visual and sonorous gradation taking as starting point the ideas developed by Wicius Wong in the area of graphic design. This type of analysis brings to the surface the similarities between images and sounds that the composer himself comments in writings and interviews. Illusion - a strong characteristic of the gradation concept - is one of the effects caused not only by the works of artists like Escher or Klee but also by the composer's own work. We conclude that when representing visually musical processes, we observe similar behaviors; we can "hear" the gradual transformations of a drawing as well as we can "see" the gradual construction of a music.

391 ■

■ KEYWORDS

György Ligeti, gradation, *Lux Aeterna*, illusion.

1. Introdução

A gradação, entendida como ferramenta para a construção do discurso, é estudada na retórica clássica e classificada como figura de estilo¹. Este conceito aparece posteriormente em diversos campos do conhecimento humano. Vale mencionar, como exemplo, a forte conceptualização recebida no campo da linguística a partir de Edward Sapir (1949). Na literatura, um ensaio do escritor Edgar Allan Poe (1846) sobre a composição literária, aponta a importância deste conceito na construção do seu poema "O corvo". Mais recentemente, no campo da musicologia, uma pesquisa levada adiante pelo compositor e pesquisador Mariano Etkin (2000), traz à tona esse conceito, entendido como elemento estrutural da obra *Hallowe'en*, de Charles Ives.

Neste artigo, estabelecemos certas correspondências entre gradação visual e gradação sonora, tomando a música micropolifônica de György Ligeti como elemento central das reflexões e partindo da conceptualização realizada por Wicius Wong (1995), na área do desenho gráfico.

¹ Veja-se, por exemplo, Dubois (2011), Fontanier (1977), Moisés (2004) e Molinié (1992).

2. A gradação das formas

O fenômeno da gradação é parte de nossa experiência visual diária. Como afirma Wong (1995), "as coisas que estão perto de nós parecem-nos grandes e as que estão longe parecem-nos pequenas" (p. 75, tradução nossa)². O autor comenta que ao olharmos um prédio de baixo para cima podemos notar que a variação gradual do tamanho das janelas sugere uma gradação (p. 75). Isto acontece pois o elemento (a forma) é a mesma; só varia gradualmente a distância em relação a nós.

Ao observarmos uma fileira de árvores também temos a sensação de uma gradação. As árvores mais próximas de nós são percebidas como maiores em tamanho do que as que estão mais distantes.

Se uma pessoa se distancia gradualmente de nós também temos a experiência de uma gradação. Como nos exemplos anteriores, à medida que a pessoa se afasta, seu tamanho diminui progressivamente. No começo deste processo percebemos o movimento da pessoa com nitidez. Notamos claramente a passagem de um passo para o seguinte. No entanto, conforme a pessoa se distancia já não conseguimos acompanhar os movimentos com a mesma clareza. Chegado um ponto, inclusive, nos resulta impossível saber se a pessoa continua caminhando ou se está parada. Nesse limiar de nossa percepção as diferenças se tornam imperceptíveis e a pessoa desaparece por completo de nosso campo de visão.

Neste último exemplo há uma modificação no tempo que não há nos dois exemplos anteriores. Esta evolução progressiva, no tempo, de uma pessoa ou um móvel qualquer se distanciando de nós pode ser comparada com a evolução das estruturas rítmicas que encontramos na música de Ligeti. Vejamos brevemente esta questão.

Pensemos no seguinte caso. Quatro vezes tocam o mesmo ritmo de quatro colcheias por mínima: 4-4-4-4. Gradualmente, todas as vezes aumentam o número de ataques por unidade de tempo seguindo o modelo mostrado na Figura 1 (4 = quatro colchéias; 5 = quintinas; 6 = sextinas, etc.).

I	4	4	4	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
II	4	4	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
III	4	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
IV	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Figura 1. Quatro vezes aumentando gradualmente o número de ataques.

No começo, conseguiremos perceber a passagem de uma superposição para a seguinte pois notaremos tanto o aumento na densidade de ataques como também a modificação da resultante rítmica. No entanto, conforme o processo rítmico avançar já não conseguiremos mais distinguir uma superposição da seguinte. Por exemplo, perceberemos como iguais superposições tais como 12-13-14-15 e 13-14-15-16. Chegado um ponto teremos uma sensação similar à experimentada com a pessoa que se distancia gradualmente de nós. Já não será possível discrimi-

² No original: Las cosas que están cerca de nosotros parecen grandes, y las lejanas parecen pequeñas (WONG, 1995, p. 75).

nar os diversos momentos do processo rítmico e, inclusive, teremos a sensação de um *continuum*. Mais especificamente, passado o limiar de fusão dos ataques perderemos a sensação de movimento e perceberemos um som contínuo com irisações do timbre.

Vale lembrar que quanto maior o número de vozes, maior a sensação de um continuum, pois a possibilidade de fusão também aumenta. Enquanto o exemplo das quatro vozes remete a obras como o *Quarteto de cordas n. 2* (terceiro movimento, por exemplo), *Atmosphères* constitui um caso contundente de fusão causada pelo número elevado de vozes.

Wicius Wong (1995) comenta aspectos interessantes em relação ao modo como a gradação funciona no âmbito do desenho gráfico. Vejamos alguns assuntos estudados pelo autor.

Segundo Wong, o trabalho com a gradação supõe que as mudanças não só sejam graduais como também ordenadas. Este procedimento gera ilusão óptica e sensação de progressão (p. 75).

O autor entende que toda forma pode se transformar gradualmente em outra, e que existem múltiplos caminhos para cada transformação. A gradação pode partir de um trabalho com o plano, com o espaço, com a figura ou fazer uma combinação entre estes aspectos (p. 77). O autor propõe, por exemplo, rotar gradualmente uma figura (35, a), mudar progressivamente sua posição (35, b) ou seu formato, (35, c, d), transformar gradualmente um círculo num triângulo (36), vincular gradação com repetição (44), alternar gradações contrárias (enquanto uma forma aumenta de tamanho a outra diminui, 45), etc. Vejam-se estes exemplos nas Figuras 2 e 3.

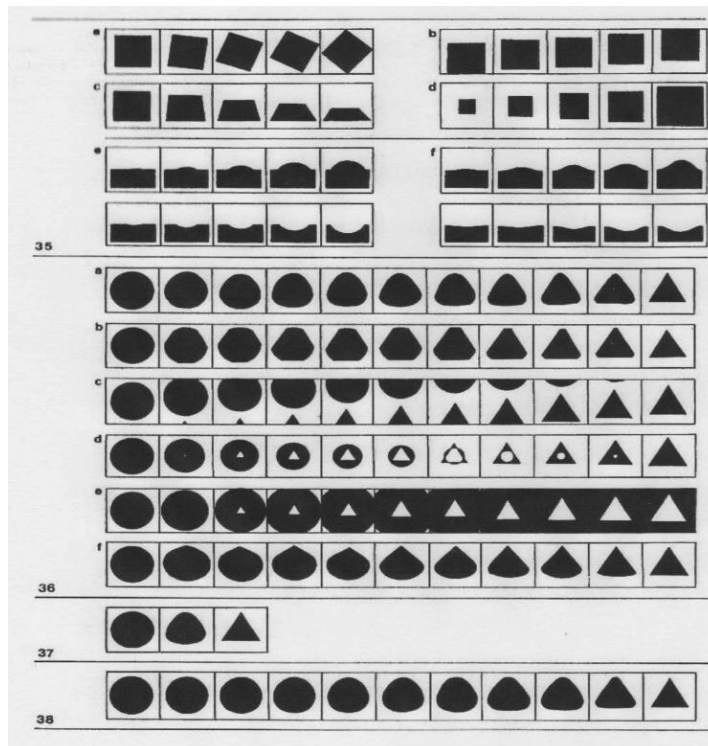


Figura 2. Exemplos de gradação no desenho (WONG, 1995, p. 76).

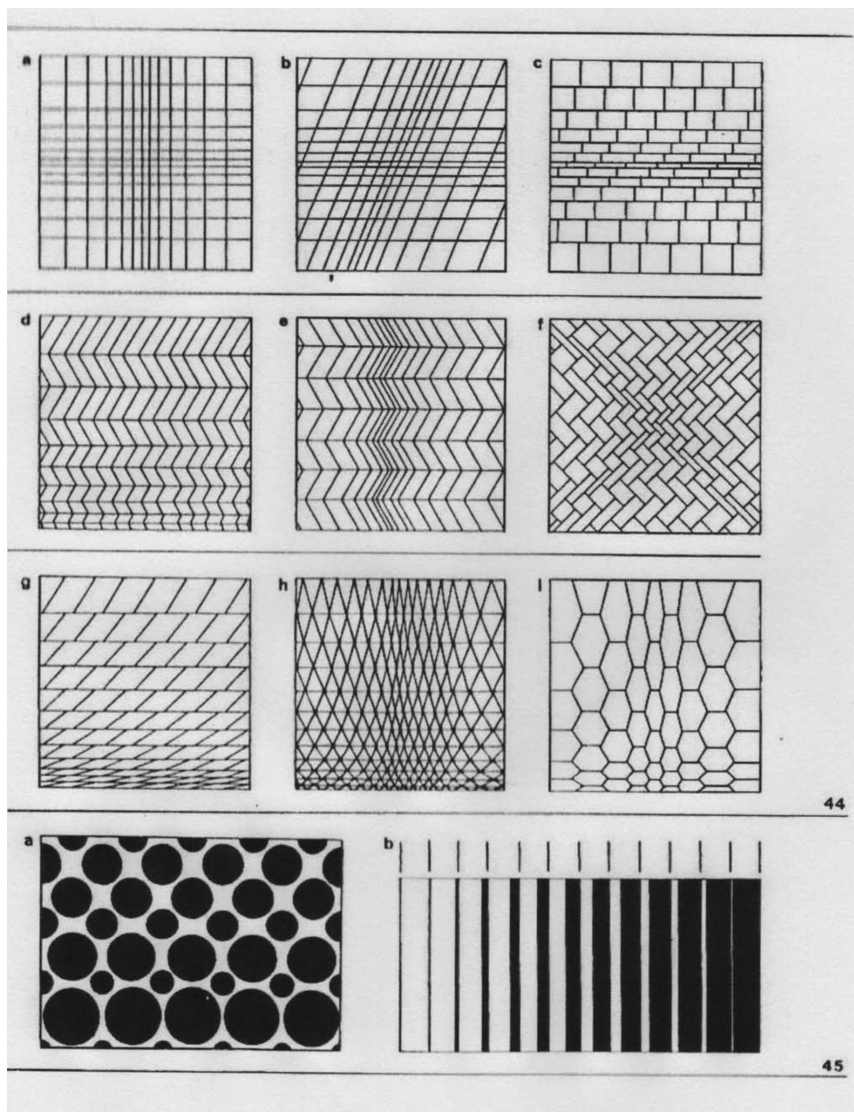


Figura 3. Exemplos de gradação no desenho (WONG, 1995, p. 80).

Em cada processo de gradação existe um número de passos utilizados para fazer com que uma figura mude de uma situação para outra. Esta quantidade de passos determina a *velocidade de gradação*. Em termos gerais podemos dizer que quanto mais passos são utilizados numa transformação, mais lenta é a velocidade de gradação; quanto menos passos, a velocidade é mais rápida. Enquanto que esta última pode provocar saltos visuais, a outra (se evoluciona lenta e imperceptivelmente) pode ocasionar ilusão óptica. Gradações muito rápidas podem dar a sensação de ausência de gradação, enquanto que gradações extremamente lentas se aproximam ao efeito da repetição (p. 77). Veja-se, 1) uma transformação rápida em (37) e 2) uma mudança na velocidade de gradação em (38), Figura 2. Vejam-se outros exemplos de estruturas de gradação na Figura 4.

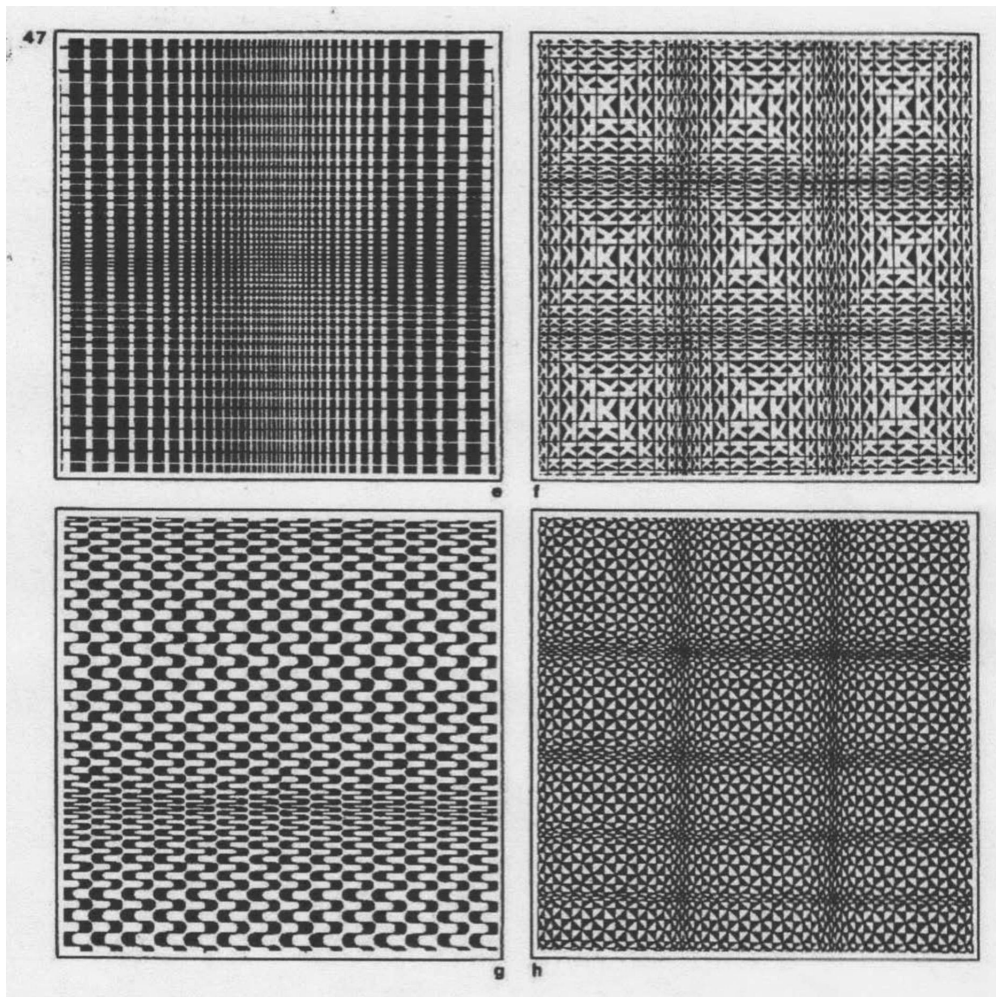


Figura 4. Exemplos de gradação no desenho (WONG, 1995, p. 85).

3. *Accelerandi e Ritardandi* : dois modelos ligetianos de gradação visual e sonora

Ao observarmos a evolução gradual de uma superposição de estruturas contíguas³, onde a transformação é guiada exclusivamente pela passagem progressiva de uma pulsação para outra, notamos que o grau de modificação do padrão rítmico resultante é também sempre mínimo. Existe uma notável semelhança entre cada uma dessas superposições que pode ser comprovada ao observarmos uma representação visual do processo. Vejamos dois exemplos.

³ Chamamos de "estruturas contíguas" às estruturas rítmicas que são contíguas dentro de uma mesma escala. Por exemplo, tomando como valor de base a mínima, teremos a seguinte escala: 1 mínima, 2 semínimas, tercina de semínimas, 4 colchéias, quintina de colchéias, sextina de colchéias, etc. Este tipo de escala sustenta toda a música micropolifônica de Ligeti de finais dos anos cinquenta até meados dos setenta. O compositor trabalha de forma similar tanto no campo das alturas quanto do ritmo, utilizando clusters (isto é, elementos contíguos ou próximos) de alturas e de estruturas rítmicas.

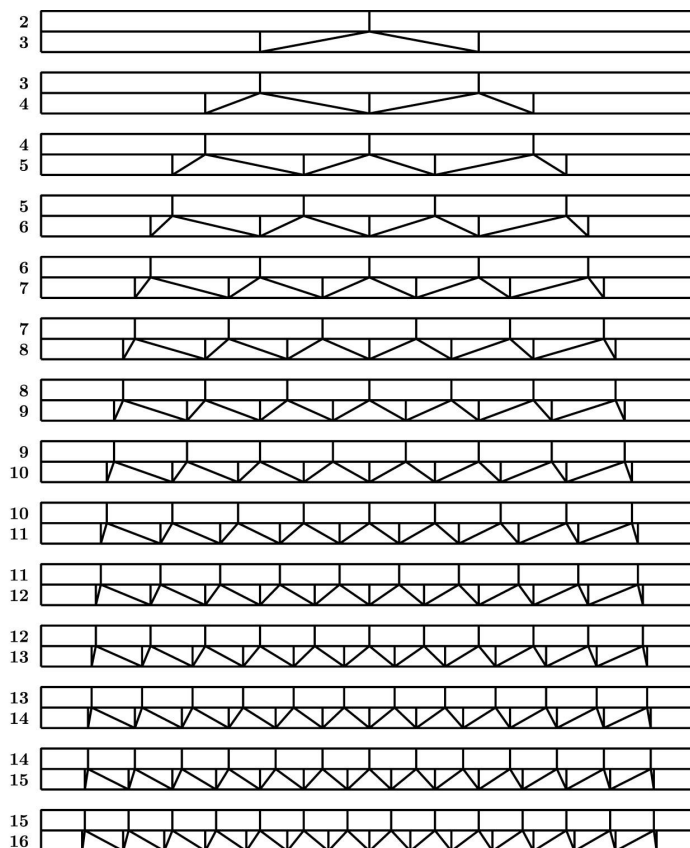


Figura 5. Modificação gradual da estrutura de um *accelerando* (2-3,....,15-16).

Na Figura 5 colocamos a evolução gradual de duas estruturas superpostas, começando com 2-3 e indo até 15-16. Na Figura 6 mostramos um processo similar ao anterior realizando, primeiro, uma entrada progressiva até atingir a superposição de quatro estruturas (2, 2-3, 2-3-4, 2-3-4-5) e, depois, crescendo até 13-14-15-16. Unimos os ataques sucessivos com o intuito de ressaltar as mínimas transformações ocorridas a partir do crescimento gradativo das estruturas rítmicas. O primeiro ataque, representado pela barra à esquerda, não aparece ligado ao segundo por questões de clareza do gráfico. Se estivesse unido, também o último ataque deveria ficar ligado ao começo do outro ciclo para conservar a simetria no desenho (lembramos que as estruturas são sempre simétricas).

Através das representações notamos que se trata de um desenho básico, elementar, que sofre uma transformação contínua. A cada passo, o esquema é diferente do anterior, porém, conserva uma grande semelhança. No caso da evolução de apenas duas estruturas, o grau de semelhança é ainda maior.

Ante esses gráficos parece difícil não lembrar dos interesses que o próprio Ligeti manifestava ter tanto em outras áreas da arte como na ciência. O trabalho de artistas como Maurits Cornelis Escher (1898-1972), Paul Klee (1879-1940), ou inclusive Piet Mondrian (1872-1944) remete, imediatamente, às mesmas características observadas nas figuras. Entre as questões mais importantes encontramos:

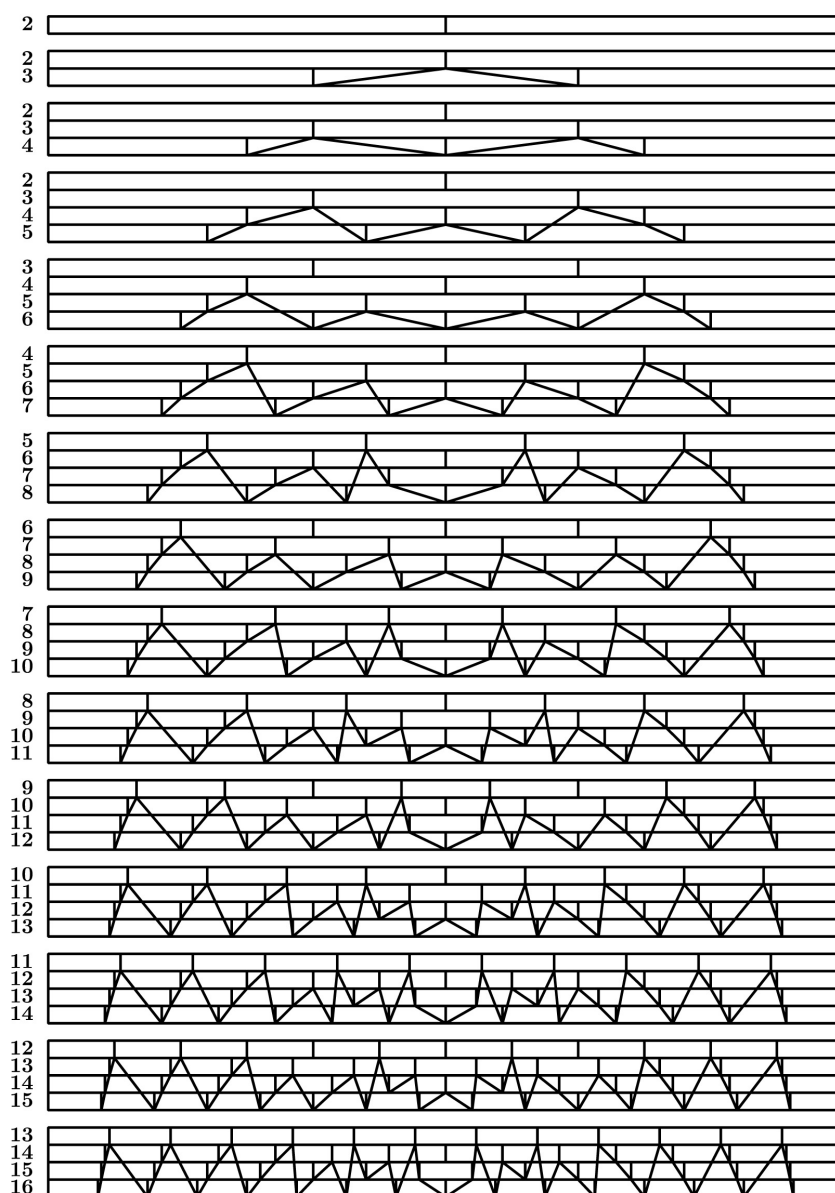


Figura 6. Modificação gradual da estrutura de um *accelerando* (2, 2-3, 2-3-4, 2-3-4-5,..., 13-14-15-16).

1) o trabalho com a ilusão gerada a partir da transformação gradual de uma imagem em outra, 2) imagens contínuas formadas por pequenos movimentos que produzem, além do número elevado de elementos, a sensação de algo estático, e 3) ínfimos desvios operados em figuras geométricas que procuram gerar minúsculas flutuações. Da mesma forma, o comportamento dos fractais, estudado pela geometria fractal, traz a importância da repetição de um mesmo padrão em diferente número e escala. Em outras palavras, a ideia de autossimilaridade (não necessaria-

mente exata mas estatística, aproximada) pode ser associada tanto aos fractais quanto às evoluções rítmicas de estruturas contíguas presentes na música de Ligeti.

As evoluções rítmicas mostradas nas Figuras 5 e 6, por estarem formadas por um crescimento progressivo, também podem ser comparadas com a tradicional técnica do *accelerando*. Examinemos este aspecto com mais detalhe. Como é sabido, *accelerando* e *ritardando* são termos italianos com sentidos opostos utilizados em música para designar mudanças progressivas do tempo. Enquanto o primeiro indica a passagem de um andamento mais lento para outro mais rápido, o segundo determina o percurso contrário, do mais rápido para o mais lento. Na música de Ligeti, a evolução das próprias estruturas rítmicas constitui o reflexo das ações de *accelerare* e de *ritardare* o tempo. Esse fato denota a procura por uma escrita muito precisa que se aproxima consideravelmente de uma variação literalmente contínua do tempo.

A rigor, devemos considerar que, na música de Ligeti, os *accelerandi* ou *ritardandi* são produto da superposição complexa de acelerações ou desacelerações do pulso e não da variação temporal de um elemento só. Na Figura 6, por exemplo, se pensarmos na evolução de quatro vozes, podemos concluir que se trata de uma imitação, ou mais especificamente falando, de um cânone de *tempi*. Podemos interpretar esse processo como imitação de *tempi* pois, na verdade, o que se imita é uma pulsação, isto é, uma certa quantidade de ataques com idêntica duração. Trata-se de fenômenos periódicos onde a ideia de ritmo se funde com a de pulso, de tempo. Todas as vozes fazem o mesmo percurso partindo da divisão em 2 e chegando, gradualmente, à divisão em 16, porém, todas estão defasadas. Enquanto uma voz faz a divisão em 2, a outra faz a divisão em 3, a outra em 4 e a outra em 5. Logo depois, a sequência avança um passo até 3-4-5-6, e assim por diante. Todas as vozes realizam a mesma escala de *tempi*. No entanto, por causa da defasagem, o tempo resultante é produto da superposição de *tempi* que estiver operando a cada momento. Este fato, constitui uma diferença radical com o uso do *accelerando* na música tonal do século XIX, por exemplo, onde não existe a intenção de superpor diversos *tempi* e, em consequência, não há evoluções do tempo paralelas e diferentes. As explorações sobre o tempo não possuem, ainda, o grau de contundência que encontramos, posteriormente, nas pesquisas levadas adiante por compositores como Charles Ives (1874-1954), Conlon Nancarrow (1912-1997), Karlheinz Stockhausen (1928-2007), ou o próprio Ligeti.

4. O cluster como resíduo: *talea*, cânone, gradação

Segundo Ligeti, o Kyrie constitui a última peça baseada exclusivamente em clusters. Lacrimosa, por outro lado, representa o começo de uma nova fase da técnica composicional do compositor⁴. O modo de trabalhar a harmonia a partir de sonoridades mais claras e consoantes será desenvolvido, justamente, na obra *Lux aeterna* (1966), composta no ano seguinte. Esta nova etapa na produção do compositor estará caracterizada pelo abandono paulatino do cluster. Concretamente, o cluster será entendido cada vez mais como ponto de partida, como elemento residual, e não como único e principal elemento da composição (LIGETI; MICHEL,

⁴ Kyrie e Lacrimosa são, respectivamente, o segundo e o quarto (último) movimento do *Requiem* (1963-65).

1995, p. 181)⁵.

Na citação seguinte, as palavras de Ligeti revelam claramente este desejo de abandonar o cluster e de construir uma música não tonal, porém mais consoante do que a composta até o momento.

O Requiem é muito cromático, mas Lux aeterna é absolutamente diatônica (atonal, mas diatônica). Eu não queria voltar a um diatonismo tonal antigo, porque sou contra todos os "neo" e os "retro", mas queria abandonar o cluster. Utilizei então as superposições de duas segundas maiores ou as de terça menor e segunda maior que não correspondem a um acorde tonal, mas também deixam de ser clusters (LIGETI; MICHEL, 1995, p. 181, tradução nossa)⁶.

Gradação e contraponto são, em princípio, noções bastante genéricas. No caso específico de *Lux aeterna*, Ligeti reconhece ter utilizado, como procedimento harmônico, a técnica da transformação gradual. O compositor também esclarece que, nessa obra, "o contraponto tem a função de destruir estruturas velhas e de construir outras novas" (BERNARD, 1987, p. 222-225, tradução nossa)⁷.

Em *Lux aeterna*, a técnica do cânone é utilizada na organização das alturas e a técnica da "talea elástica" é usada para as durações. Vejamos esta questão⁸.

Ligeti afirma ter analisado minuciosamente a *Missa de Notre Dame* de Guillaume de Machaut e ter tomado, tanto daqui quanto da música de Philippe de Vitry, a ideia de *talea*. Sua forma de entender esta técnica é mais flexível do que a forma como aparece na música de Machaut, onde as relações são mais rígidas. A liberdade com a qual a *talea* é tratada torna esta estrutura rítmica impossível de ser reconhecida na partitura.

O compositor parte de uma série de proporções de base. Estas durações são submetidas a um processo de mínimos desvios. Em entrevista a Michel, o compositor explica esta questão da seguinte forma.

Uma sucessão de durações com a proporção 3/5/4 pode, por exemplo, aparecer sob a forma $3^{1/3}/4^{2/3}/4$ num determinado momento e em outro momento (ou numa outra voz) sob a forma $3/5^{1/2}/4$, sempre segundo as exigências da estrutura global (isto é, segundo a combinação polifônica das vozes e o campo harmônico que domina nesse momento). Mas a *talea*, suas proporções prevalecem em todas as vo-

⁵ Em *Lacrimosa*, também podem ser observados outros movimentos das vozes que se afastam do uso estrito do cluster. Vejam-se, por exemplo, os movimentos em quartas e quintas das vozes solistas na letra de ensaio H (e começo de I).

⁶ No original: Le *Requiem* est très chromatique, mais *Lux aeterna* est absolument diatonique (atonal, mais diatonique). Je ne voulais pas revenir à un diatonisme tonal ancien, car je suis contre tous les "néo" et les "rétro", mais je voulais abandonner le cluster. J'ai donc utilisé les superpositions de deux secondes majeures ou celles de tierce mineure et de seconde majeure qui ne correspondent pas à un accord tonal, mais ne sont pas non plus des clusters (LIGETI; MICHEL, 1995, p. 181).

⁷ No original: [...] the counterpoint has the function of destroying old structures and building new ones (BERNARD, 1987, p. 225). A importância da transformação gradual e a função do contraponto, em *Lux aeterna*, são comentadas por Bernard nas páginas 222-225. O autor, por sua vez, se refere ao ensaio de Ligeti intitulado "Auf dem Weg zu *Lux aeterna*".

⁸ Análises sobre *Lux aeterna* podem ser consultadas em Bernard (1987, 1994), Michel (1995), Prost (1991) e Sabbe (1980-1981).

zes, e eu utilizo em cada uma delas as mesmas proporções originais (LIGETI; MICHEL, 1995, p. 181, tradução nossa)⁹.

A técnica da *talea* tem uma função similar à técnica do contraponto utilizada para as alturas. Concretamente, o compositor emprega esta técnica rítmica com o objetivo de dar unidade e coerência ao discurso. A *talea* e o cânone, por outro lado, permitem ter um maior controle sobre os materiais em jogo; a partir deste controle é, justamente, que se torna possível a gradação.

Assim, podemos dizer que Ligeti gradua o processo a partir de mínimos desvios. A rigor, a "*talea* elástica" não é mais do que uma série de desvios operados sobre as durações originais. Estes desvios são realizados segundo necessidades da textura ou da harmonia. Neste sentido, é importante observar que a ideia de desvio (como a ideia de gradação) não supõe um sistema complexo *a priori*, anterior à própria obra, pois, um desvio é apenas uma pequena modificação de um elemento que é mantido como referência. Não há, em princípio, um sistema de regras aplicadas sobre estes desvios. A medida exata do desvio é decidida no próprio processo composicional, no "diálogo" entre materiais e aspectos diversos da composição. Para sermos mais claros, o compositor não parte de uma série de desvios previamente estipulados que devam ser aplicados, *a posteriori*, na obra.

Em *Lux aeterna*, as vozes são organizadas em três "camadas rítmicas" diferentes. O compositor toma a semínima como unidade de base e a divide em 4, 5 e 6 partes; quatro semicolcheias, quintinas de semicolcheia e sextinas de semicolcheia, respectivamente (as sextinas aparecem escritas como tercinas na obra). Cada uma das dezesseis vozes utiliza uma dessas estruturas durante todo o percurso da peça¹⁰. A relação entre estrutura e vozes é a seguinte.

- Divisão em quatro: soprano 3, contralto 2, tenores 1 e 4, e baixo 3.
- Divisão em cinco: soprano 2, contralto 1 e 4, tenor 3, e baixo 2.
- Divisão em seis: soprano 1 e 4, contralto 3, tenor 2, baixo 1 e 4.

Só existem alguns momentos onde as vozes utilizam uma estrutura diferente daquela que estavam utilizando. Trata-se de momentos de sincronia entre as vozes e geralmente constituem pontos importantes do discurso. Estes momentos constituem desvios da "regra" e são habituais nas obras do compositor. Vejamos alguns exemplos.

1) No compasso 37 os baixos 1, 2 e 3 tocam o mesmo ritmo (veja-se a Figura 7). Este é um momento particularmente importante pois constitui o final de uma seção (*Lux aeterna*) e o começo de outra (*Domine*).

2) No compasso 61 todas as vozes entram no mesmo momento (em tercinas). Trata-se de um começo de seção (*Requiem*)¹¹.

⁹ No original: Une succession des durées ayant la proportion 3/5/4 peut, par exemple, se présenter sous la forme $3^{1/3}/4^{2/3}/4$ à un moment donné et à un autre moment (ou dans une autre voix) sous la forme $3/5^{1/2}/4$, toujours selon les exigences de la structure globale (c'est-à-dire selon la combinaison polyphonique des voix et le champ harmonique qui domine sur le moment). Mais la *talea*, ses proportions règnent dans toutes les voix, et j'utilise dans chacune les mêmes proportions originales (LIGETI; MICHEL, 1995, p. 181).

¹⁰ A técnica empregada por Ligeti de manter a mesma divisão rítmica em cada voz ao longo da peça se deve a que, segundo o compositor, os cantantes têm maior dificuldade em passar de uma divisão para outra do que os instrumentistas (LIGETI; MICHEL, 1995, p. 184). Veja-se por exemplo que, em *Lacrimosa*, as divisões rítmicas também são mantidas de forma fixa em cada voz; a soprano faz a divisão em 6 (escrita como tercina) e a mezzo faz a divisão em 5 (observe-se isto na letra de ensaio D).

¹¹ Vejam-se também os compassos 87, 89 e 90.

6

(*senza cresc., sempre pp*)

B

S
1
2
3
4

A
1
2
3
4

T
1
2
3
4

B
1
2
3

Do-
Do-
Do-

* \underline{s} wird hier nicht ausgesprochen / Here the \underline{s} is not articulated

** \underline{i} wird hier nicht ausgesprochen / Here \underline{i} is not articulated

*** Diese Stelle können mehrere Bassisten, deren Falsetto besonders gut ist, oder auch nur 3 Soli intonieren. Wenn nötig, kann das hohe „h“-falsetto von einem Tenoristen intoniert werden. Singen im Chor nur 4 Tenoristen, soll Tenor 1 bereits am Ende des Taktes 36 — mit *morendo* — aussetzen und dann das „h“-falsetto übernehmen. In diesem Fall übernimmt in den Takten 39-40-41 eine Altistin das „fa“ des Tenors 1; das „e“ (Takt 41) wird jedoch wieder vom Tenor 1 gesungen.

This passage may be sung by several basses with particularly good falsetto registers, or by 3 soli. If necessary the falsetto high B may be taken over by a tenor. If there are only 4 tenors in the choir, the first tenor should stop at the end of bar 36 — with *morendo* — and then take over the falsetto B. In this case the first tenor's F-sharp in bars 39-40-41 is sung by an alto; the E in bar 41 is again sung by the first tenor.

Litloff / Peters

50663

Figura 7. *Lux aeterna*, partitura, c. 33-37 (Peters Edition, N 5934).

Sendo que o tempo da semínima estabelecido no começo da obra é igual a MM 56, podemos deduzir que cada uma das três divisões da semínima corresponde com um tempo. Concretamente, se a semínima é igual a MM 56, as quatro semicolcheias são igual a MM 224, as quintinas a MM 280 e as sextinas a MM 336. O tempo liso da obra é construído, portanto, a partir da superposição de três *tempi* contíguos pertencentes a uma mesma escala de *tempi* (gerada a partir do MM 56 da semínima).

Como já comentado pelo próprio compositor (e citado mais acima), em *Lux aeterna* se consolida um tipo de escrita diferente da que aparece em obras anteriores. Os procedimentos harmônicos também estão ligados a fenômenos de compressão e dilatação como os analisados anteriormente em função das *tafeas*. As vozes expandem e comprimem gradualmente o âmbito intervalar no qual se desenvolvem gerando diversas configurações harmônicas. Vejamos alguns casos.

A obra começa com as vozes femininas (sopranos e contraltos) cantando um Fá4. Gradualmente vão aparecendo outras alturas em relação de proximidade com esta: Fá, Mi (c. 4), Sol (c. 5), Fá# (c. 5), Mib (c. 7), Láb (c. 8), etc. Estas alturas pertencem ao primeiro cânone da obra. Levando em consideração a primeira seção da obra - que vai até o compasso 37 - e tomando o Fá4 do começo da obra como nota de referência a partir da qual se produz a expansão do âmbito intervalar podemos dizer o seguinte. Do Fá4 se desce uma terça maior (Réb4-Fá4) e se sobe uma quinta justa (Fá4-Dó5). Além deste processo, no compasso 24 aparece um Lá5 em relação de sexta maior com o Do5 anterior. Este Lá5, cantado pela soprano 1 e duplicado na oitava grave pelo tenor 1, funciona como uma espécie de polo de atração para as outras vozes. A partir desse ponto, e aos poucos, as vozes começam a cantar o Lá deixando de cantar as outras notas. A sensação, neste final de seção, é a de um filtro que elimina gradualmente as alturas.

Como comentado, o processo de construção harmônica é guiado pela transformação gradual do material em jogo. Observando a Figura 7 podemos descrever o seguinte processo.

- Compasso 33: estão as notas Fá, Sol, Lá e Sib. A estrutura intervalar, em semitons, é de 2-2-1. Isto quer dizer que podemos entender esta estrutura harmônica como um cluster diatônico.
- Compasso 34: desaparece primeiro o Fá (contralto 4) e depois o Sib (contralto 4).
- Compasso 35 e 36: desaparece o Sol (contralto 4) e, portanto, fica só a nota Lá. Esta altura funciona como conexão com o Lá do baixo 2 (compasso 37), dando continuidade ao discurso.
- Compasso 37: surgem as alturas Fá#4-Lá4-Si4, nos baixos. Esta estrutura já não pode ser entendida como cluster pois sua estrutura é de terça menor + segunda maior (3-2). Trata-se da configuração harmônica comentada por Ligeti anteriormente. Podemos dizer que, por uma distância mínima de semitom, esta estrutura não é nem uma tríade diminuta (3-3, Fá#-Lá-Dó) nem um cluster diatônico (2-2, Sol-Lá-Si).

É interessante observar que a entrada da estrutura intervalar 3-2 (Fá#4-Lá4-Si4) aparece não só como resultado de uma transformação gradual operada no plano harmônico, mas também como ponto de chegada de um processo timbrístico. Isto é, a entrada das vozes segue uma gradação timbrística que vai das vozes mais agudas às mais graves. Sopranos e contraltos entram em primeiro lugar (compasso 1). Depois entram os tenores, um de cada vez (tenor 1 no compasso 24, tenor 2 no c. 26, tenor 3 no c. 33 e tenor 4 no c. 35). Finalmente, entram os baixos 1, 2 e 3 em *falsetto* (compasso 37). Existe, portanto, uma transformação da cor, do timbre, que vai de uma sonoridade mais brilhante (sopranos e contraltos) para uma sonoridade um pouco mais opaca (tenores e depois os baixos).

Os baixos repetem três vezes a estrutura formada pelas notas Fá#4-Lá4-Si4 cantando a palavra *Domine*. Em C, com a entrada dos tenores, começa novamente um processo de expansão gradual do registro a partir da altura Fá#4 (cantada pelo baixo 3). No compasso 41, com a entrada do Dó, no tenor 4, forma-se um cluster

por tons inteiros (Dó-Ré-Mi-Fá# primeiro, e Dó-Ré-Mi depois). No compasso 46 entram os quatro baixos com a nota Ré. Se observarmos o processo harmônico nos compassos prévios podemos notar que há uma eliminação gradual das notas até chegar a Dó-Ré no compasso 46.

Outros exemplos de estruturas que não podem ser entendidas como clusters podem ser observados nos seguintes lugares da obra: no compasso 61 (notas Sol-Sib-Do, 3-2, começo do *Requiem*), no compasso 87 (Mi-Sol-Lá, 3-2, nos baixos 2, 3 e 4), no compasso 89 (Mi-Fá#-Lá, 2-3, nos baixos 2, 3 e 4) e no compasso 90 (Ré#-Fá#-Lá#, tríade de Ré# menor, contraltos e baixos)¹².

5. Considerações finais

Após *Lux Aeterna*, Ligeti continua a explorar as possibilidades oferecidas pelo cluster com buracos. O compositor descobre que eliminando elementos de uma estrutura compacta (como é a do cluster) aparecem outras estruturas que trazem uma sonoridade diferente. Estes novos materiais trazem, também, uma ampliação do campo harmônico. Se numa obra como *Atmosphères*, a gradação leva de um tipo de cluster para outro (cluster cromático para cluster diatônico, por exemplo), ou de uma textura densa para outra menos densa, em obras como o *Segundo Quarteto de Cordas* (1968), *Continuum* (1968) ou *Ramifications* (1968-69), a gradação conduz o processo não só entre diferentes tipos de clusters, mas também entre estruturas que já não podem ser entendidas como clusters (terça + segunda, triades, quartas, etc.). Esta pesquisa sobre o cluster levará o compositor ao abandono paulatino do próprio cluster, como se uma gradação negativa degradasse o material até levá-lo a sua própria dissolução.

As correspondências entre gradação visual e gradação sonora estudadas neste artigo mostraram um interessante jogo de semelhanças entre o que se ouve e o que se vê. Representações visuais de processos sonoros (como os detalhados nas Figuras 5 e 6) sugerem que processos inversos possam acontecer no momento da composição. O interesse do compositor nas gravuras de Escher ou nos fractais deixa em evidência os pontos de interseção entre imagens e sons. A partir disso é possível se perguntar se os desenhos mostrados neste artigo são representações da música ou se a música mesma é a representação de elementos que vem do campo visual.

Os fenômenos rítmicos estudados anteriormente constituem uma prova da diversidade de variações minúsculas, onde o diferente se confunde frequentemente com o mesmo. A música de Ligeti é repleta de pequenas variações, de mínimas flutuações que se fundem e confundem dentro de um mesmo processo. Por causa do grande número e brevidade dos eventos somos levados a perceber objetos diferentes como se fossem iguais. Esse trabalho com os extremos, nos limiares da percepção, faz com que nossa interpretação auditiva de tais estruturas rítmicas seja ambígua. Essa característica, no entanto, é de fundamental importância numa música que procura mascarar os limites entre estados contíguos e fazer com que per-

¹² Além desses exemplos, veja-se o caso seguinte. A partir da letra de ensaio I (compasso 94), sopranos e tenores cantam, juntamente, primeiro a nota Si, depois o Lá (compasso 96) e finalmente o Fá# (compasso 100). As notas tocadas seguem a estrutura 3-2 (Fá#-Lá-Si) e são as mesmas do compasso 37 (nos baixos) já comentadas.

cebamos apenas um processo, uma continuidade sem cesuras evidentes. Como na arte de Escher ou de Klee, a transformação extremamente gradual do material em jogo e os processos de repetição obstinada de microelementos geram a ilusão de um continuum, onde o fim pode ser um novo começo.

Referências

BERNARD, Jonathan W. Inaudible structures, audible music: Ligeti's problem, and his solution. **Music analysis**, Chichester, v. 6, n. 3, p. 207-236, 1987.

BERNARD, Jonathan W. Voice leading as a spatial function in the music of Ligeti. **Musical Analysis**, Cambridge, v. 13, n. 2-3, p. 227-253, 1994.

DUBOIS, Jean. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2011.

ETKIN, Mariano, CANCIÁN, Germán, MASTROPIETRO, Carlos e VILLANUEVA, María Cecilia. **Superposición y gradualidad en "Hallowe'en" de Charles Ives**. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, 2000.

FONTANIER, Pierre. *Les figures du discours*. Paris: Flammarion, 1977.

LIGETI, György. **Lux aeterna**, 1966. Frankfurt: Peters Edition, N 5934, 1968. Partitura. Coro misto a capella.

LIGETI, György; MICHEL, Pierre. Entretiens avec György Ligeti In: MICHEL, Pierre. **György Ligeti**. Paris: Minerve, 1995. p. 149-202.

MICHEL, Pierre. **György Ligeti**. Paris: Minerve, 1995.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. São Paulo: Cultrix, 2004.

MOLINIE, Georges. **Dictionnaire de rhétorique**. Paris: Librairie Générale Française, 1992.

POE, Edgar Allan. The philosophy of composition. **Graham's Magazine**, v. XXVIII, n. 4, p. 163-167, 1846.

PROST, Christine. György Ligeti: "Lux Aeterna", pour choeur mixte a cappella. **Analyse musicale**, Paris, n. 25, p. 37-51, 1991.

SABBE, Herman. Techniques médiévales en musique contemporaine: histoire de la musique et sens culturel. **Revue belge de Musicologie / Belgisch Tijdschrift voor Muziekwetenschap**, Bruxelles, v. 34, p. 220-233, 1980-1981.

SAPIR, Edward. Grading: a study in semantics. In: MANDELBAUM, David G. (Ed.) **Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality**. Berkeley: University of California Press, 1949. p. 122-149.

WONG, Wicius. **Fundamentos del diseño**. México: Gustavo Gili, 1995.

Recebido: 16/03/2016 - Aceito em 28/09/2016

Uma aproximação entre a história da música e da pintura através de Arthur Danto

JULIANE CRISTINA LARSEN
SIMONE DANIELE SCHEPP

■ 406

Juliane Cristina Larsen é Professora assistente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana e Doutoranda em Musicologia pela Universidade de São Paulo.

Simone Daniele Schepp é Bacharel em Filosofia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Atualmente cursa Licenciatura em Música na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus II, Curitiba, cidade na qual também atua como cantora.

■ RESUMO

Neste artigo comentamos brevemente a ideia de “fim da arte”, desenvolvida por Arthur Danto em *Após o fim da Arte: A Arte contemporânea e o limite da história*. Discutimos seu significado para a história da arte, e sua origem no panorama das artes visuais nos anos 60 do século passado. Em seguida efetuamos um paralelo entre a história da música e a história da arte, com o objetivo de verificar se a ideia de “fim da arte” se aplicaria também à música. Concluímos que alguns paralelos ou pontos de contato podem ser encontrados entre as duas narrativas, e que tanto as artes visuais quanto a música passaram por profundas transformações no limiar dos anos 1970, que implicaram na necessidade de novas premissas para sua análise ocasionando a ruptura com a narrativa tradicional, corte este que Danto denominou “fim da arte”.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arthur Danto, história da arte, história da música, pós-modernismo.

■ ABSTRACT

In this article, we comment briefly the idea of “end of the art”, developed by Arthur Danto, in *After the end of art: contemporary art and the pale of history*. We discuss its meaning for the history of art, and its origin in the panorama of visual arts in the 60's of last century. Then we make a parallel between music history and art history, in order to verify if the idea of “end of art” also applies to music. We conclude that some parallel or contact points can be found between the two narratives, and that visual arts as well as music went through profound transformations on the threshold of the 1970s, which resulted in the need for new premises for their analysis, causing the rupture with the traditional narrative, which Danto called the “end of art”.

407 ■

■ KEYWORDS

Arthur Danto, art history, music history, postmodernism.

1. Introdução

No ano de 1995 Arthur C. Danto ministrou uma conferência chamada *A arte contemporânea e o limite da história*, na National Gallery of Art em Washington, que posteriormente deu origem ao livro *Após o fim da Arte: A Arte contemporânea e o limite da história*, no qual desenvolve a concepção de “fim da arte”. No entanto, já havia utilizado o termo muitos anos antes, em 1984, em um ensaio intitulado *The End of Art*, publicado no livro *The Death of Art*, editado por Berel Lang.

A princípio o termo “fim da arte” pode ser interpretado equivocadamente, como se subitamente a humanidade não produzisse mais os produtos simbólicos que a caracterizam e a diferem dos demais seres vivos. O uso de tal termo não é novidade, Hegel já teria recorrido a ele, quando, no século XIX, a arte passara por uma grande transformação, “ao se desvincular da necessidade de representação fiel da realidade e mesmo do critério de beleza, o que fez com que a morte da arte fosse, no fundo, a sua libertação.” (FIANCO, 2012, p. 377).

Quando Arthur Danto utiliza o termo, a partir dos anos 1980, também é para expressar a constatação de que uma grande transformação acontecera no mundo da arte ocidental. Para este filósofo e crítico de arte, esta transformação é tão radical que leva a uma ruptura com toda a arte ocidental criada anteriormente, e ocasiona

uma mudança no próprio conceito de arte. Por sua vez, a nova maneira de se pensar e fazer arte implica na necessidade de um novo modo de se falar sobre ela, ou seja, a partir deste momento será necessário encontrar um novo modo de escrever a história da arte, pois, as narrativas que antes englobavam de maneira panorâmica a produção artística, já não conseguem explicar a coexistência de experiências artísticas extremamente diversas.

Para compreendermos a dimensão desta transformação, precisamos primeiramente esclarecer o conceito do que o autor chama de “narrativa mestra” e que Jean François Lyotard (1924-1998), e outros autores ligados ao pós-modernismo, denominam metanarrativas. Tal termo se aplica aos relatos totalizantes, que dariam conta de explicar toda a atividade humana em um período, constituindo, portanto, grandes estruturas históricas fechadas, com uma continuidade interna. Nas palavras de Skordili, tal conceito introduzido por Lyotard, serviria para “descrever o tipo de história que embasa, dá legitimidade e explica as escolhas particulares que uma cultura prescreve como possível curso de ação.” (SKORDILI apud NASCIMENTO, 2011, p. 13)

Na história da arte, o termo significa a possibilidade de explicar a transformação da criação artística no tempo como parte de um único processo de desenvolvimento, que inclui a substituição de um estilo¹ por outro, sempre mais evoluído que o anterior.

Aplicando tal conceito à história da arte, Arthur Danto identifica apenas duas narrativas mestras. A primeira denomina narrativa vasariana, devido à Giorgio Vasari, que ainda no século XVI inaugura a história da pintura, e para quem o desenvolvimento das artes visuais ocorreria através de uma capacidade cada vez maior de representação da realidade. De acordo com Danto, em “Após o fim da arte”, esta narrativa continuaria em vigência até o Modernismo, quando é substituída pela narrativa “greenberguiana.”

Danto associa esta segunda narrativa à Clement Greenberg (1909-1994), devido ao fato deste crítico norte-americano haver percebido que a transformação que ocorre nas artes no modernismo poderia ser considerada a entrada em um período pós-vasariano, quando as artes se debruçam sobre si mesmas e, no qual haveria um “esforço de inserir a pintura, e na verdade cada uma das artes, em uma fundamentação inabalável derivada da descoberta de sua própria essência filosófica.” (DANTO, 2010, p. 75).

A seguir comentaremos mais detidamente as características destas narrativas mestras sobre as artes visuais e, em seguida, veremos se um paralelo com a história da música é factível.

2. As narrativas mestras na história da pintura

O Italiano Giorgio Vasari (1511-1574) pode ser considerado o fundador da história da pintura, assim como Danto a concebe, pois, apesar de Vasari não ter si-

¹ Estilo é o conjunto de propriedades compartilhadas pela arte em um período específico. Danto estende o conceito de estilo para um longo período de tempo baseado na característica mimética da pintura. Significa que o estilo mimético abrange toda a história da pintura. No entanto, por vezes o conceito estilo é utilizado de maneira usual, que se refere a um período histórico dado, por exemplo, barroco, romântico, etc.

do tão fiel aos fatos, fazendo com que o leitor tenha que tomá-los como verossímeis e não verdadeiros, construiu biografias que

consistem em fazer as narrativas dessas vidas sucederem segundo uma gradação que lhe permite seguir até o fim uma linha diretora. Através de todos esses destinos individuais ele expressou com paixão o que lhe parecia ser o destino da arte. (BAZIN, 1989, p. 32).

Vasari inaugurou uma forma de se fazer história que, mais tarde aprimorada, seguiu-se até o século XX. A primeira narrativa mestra sobre as artes visuais estende-se da época de Vasari até o modernismo. Seu ponto inicial com o Renascimento ocorre porque, antes disso, as obras de arte não eram valorizadas enquanto realizações humanas, elas tinham outras finalidades, normalmente ligadas à assuntos religiosos. Além disso, apenas a partir da Renascença o conceito de artista como criador se torna importante. Assim, há uma certa unidade nos quatro séculos que separam Vasari do século XX, que podemos resumir como sendo a concepção moderna de arte.

De acordo com Danto, esta narrativa sobre história da arte é conduzida pela pintura, que por sua vez pautou-se no mimetismo²: “Por um período histórico prolongado, o critério incontroverso para definir uma obra de arte, especialmente uma obra de arte visual, era o seu caráter mimético: imitar uma realidade externa, real ou possível”. (DANTO, 2010, p. 51).

Essa prerrogativa na pintura, segundo Danto, estende-se até o advento do modernismo, quando o mimetismo passa a ser apenas uma das possibilidades para a elaboração artística. Saindo, portanto, de um processo de adequação à realidade, para uma questão de adesão do artista a um ideal. O que se torna central no modernismo são as próprias condições de representação “de modo que a arte de certa forma, se tornou o seu próprio assunto”. (DANTO, 2010, p. 9).

Livre da necessidade de representar a realidade, a pintura volta-se para si mesma, para o próprio material de que é feita, a textura, a pincelada (veja-se por exemplo, as pinturas impressionistas). Segundo Danto, este momento, que marca o início do modernismo nas artes, constitui-se em uma ruptura com os séculos de arte mimética que o antecedeu. O experimentalismo com o material permitiu o surgimento de várias vertentes estilísticas, que se desenvolveram paralelamente e com ideais contrários, cada uma tentando demonstrar que era mais adequada como verdade artística.

Isto significa que não há mais apenas uma premissa servindo de base para a narrativa sobre este momento histórico, como houvera ocorrido anteriormente com a narrativa vasariana, que abrangia toda a pintura ocidental a partir de um desenvolvimento progressivo e linear das técnicas para a representação da realidade. De acordo com Danto, esta maneira totalizadora de compreender a história da arte foi substituída pela narrativa greenberguiana, que explica o surgimento das vanguardas modernistas e seus ulteriores desdobramentos.

² Por mimetismo entenda-se a preocupação com a representação da “realidade”.

Desta maneira, podemos compreender que a arte moderna implicou na necessidade do desenvolvimento de uma nova teoria da arte que legitimasse esta mesma arte. Para o modernismo, portanto, a narrativa estruturadora seria baseada na ideia de investigação sobre o material artístico. Nota-se, portanto, que ainda no modernismo é possível haver uma narrativa mestra, que no livro “Após o fim da arte”, Arthur Danto discute recorrendo ao crítico de arte norte-americano Clement Greenberg.

A partir do modernismo mudara o princípio impulsor das artes, que permitia uma coexistência de diferentes estilos, porém, a concepção sobre o que é a arte não se alterara. A reflexão sobre o que é a arte, a necessidade de mudança em sua concepção e a consequente invalidação de qualquer narrativa totalizante iria acontecer apenas com o fim do modernismo:

A Era dos Manifestos³, como a vejo, chegou a um fim quando a filosofia se separou do estilo em virtude do aparecimento, em sua verdadeira forma, da questão “o que é a arte?” Isso se deu mais ou menos por volta de 1964. Uma vez tendo estabelecido que uma definição filosófica da arte não implica nenhum imperativo estilístico, de modo que qualquer coisa pode ser uma obra de arte, adentramos o que chamo de *período pós-histórico*. (DANTO, 2010, p. 51)

De acordo com Danto, o fim do modernismo tem seu marco em 1964 com as esculturas *Brillo Boxes* de Andy Warhol (1928-1987), pois, além de sentenciar que qualquer coisa pode ser arte, como Marcel Duchamp (1887-1968) já havia proposto em 1917 através da obra *A Fonte*, Warhol questiona: porquê as demais caixas de *Brillo* não são arte? O que legitima um objeto como artístico?

Segundo Danto, as duas questões supostamente originais apresentadas pelas *Brillo boxes* e que puseram fim a um século de investigações filosóficas dos artistas modernos são: saber o que fez com que elas se tornassem não somente possíveis, mas inevitáveis dentro da história da arte e o que as torna arte enquanto as caixas originais eram apenas caixas. Será que a contribuição de Duchamp para a arte não pode ser encarada como um problema filosófico? (REGO, 2009, p. 410).

Duchamp era ligado ao Dadaísmo, questionou o sistema de legitimação da obra de arte, criticando a arte oficial das galerias e museus, negando os valores estéticos preconizados por estas instituições, enquanto que Warhol pretendia uma reflexão sobre os limites da experiência estética e a relação do público com as imagens de sua própria época, bem como o próprio conceito de arte. Danto é um historicista, considera que uma obra de arte surge condicionada pela possibilidade temporal de existir, no sentido que todas as obras de arte são criadas em uma sociedade que está habilitada a recebê-la, sendo que a arte e a teoria da arte andam

³ O período modernista ou das vanguardas históricas é chamado também de Era dos Manifestos, porque era usual cada corrente ou movimento publicar um manifesto esclarecendo seus princípios.

juntas. Desta forma, o problema filosófico na obra de Warhol não poderia ter surgido em momento histórico anterior.

Apesar do título polêmico, Danto não estava afirmando que chegara um momento histórico em que não mais se produzia arte. O que chegara ao fim era a própria História como era compreendida, como um processo evolutivo possuidor de um fio condutor capaz de organizar os eventos, tornando o passado compreensível. Por caracterizar-se como ponto final de um desenvolvimento baseado em causa e consequência o termo pós-modernismo dificilmente pode ser empregado como “estilo”, porque diferentemente do que ocorreu com os estilos ou períodos anteriores, que sempre derivaram de seus antecedentes, a arte a partir dos anos 60 não surgiu, necessariamente, em consequência do modernismo.

Um estilo de época deve abranger toda produção artística do período, o que não mais ocorre devido a multiplicidade de práticas artísticas. Portanto, é impossível identificar características em comum:

Não possuir um estilo identificável [...] é a marca das artes visuais desde o final do modernismo, que como período se define pela falta de uma unidade estilística, ou pelo menos do tipo de unidade estilística que pode ser alçada à condição de critério e utilizada como base para o desenvolvimento de uma capacidade de reconhecimento – e que, conseqüentemente, não há possibilidade de um direcionamento narrativo. É por isso que eu prefiro chama-la simplesmente de arte pós-histórica. (DANTO, 2010, p. 15).

411 ■

Destarte, a partir daquele momento não era mais possível uma unidade na arte ou a hegemonia de algum estilo. O que caracteriza as artes a partir de meados dos anos 60 é a multiplicidade, a pluralidade, a coexistência de tendências diversas em um panorama no qual o próprio passado se configura como uma fonte a mais de materiais disponíveis para uso do artista.

Este panorama tornou muito complexa a possibilidade de se desenvolver uma teoria abrangente sobre a arte, que a pudesse explicar e, principalmente, legitimar produções artísticas específicas, como sempre haviam feito as narrativas sobre arte. Por isso, Danto conclui que a era da arte chegara a um fim. E por isso, o fim da arte não significa o fim da atividade criadora, a arte continuaria a existir, assim como existia antes da era da arte ter seu início no Renascimento, mas agora ela passava a ser o questionamento sobre sua própria natureza filosófica.

3. A história da música e seus limites

A história da música tem seu início muito tempo após a publicação da primeira história da pintura. Apenas em 1757 o mestre de capela de Bolonha, Padre Martini, publica o primeiro livro de um projeto que teria um total de cinco volumes. Martini faleceu antes de ver cumprido este grande propósito, e deixou escritos apenas os três primeiros volumes. Destes, o primeiro fala sobre a música dos hebreus, acompanhando as narrativas bíblicas. O segundo e o terceiro volumes discorrem sobre a música grega. O quarto volume deveria falar sobre a música do Império Ro-

mano e da Igreja Medieval e apenas o quinto volume trataria sobre a música moderna. (BROFSKY, 1979).

A esta primeira iniciativa de uma história da música panorâmica seguiu-se a publicação do primeiro volume de *A General History of Music: From the Earliest Ages to the Present Period*, do inglês Charles Burney, em 1776. O segundo e o terceiro volume foram editados respectivamente em 1782 e 1789. Burney esteve em contato com o Padre Martini, em uma viagem que efetuou à Itália, e o seu plano de trabalho é bastante próximo ao do italiano, iniciando sua história da música com os povos egípcio, hebreu e grego. (MERCER, 2001).

Este início tardio da história da música deve-se, muito provavelmente, ao fato de que até então a música não era considerada uma arte comparável à poesia ou à pintura. Neste sentido, o esforço de Padre Martini pode ser entendido como “um esforço para conferir à música uma dignidade histórica equivalente à das outras disciplinas, tais quais as artes e o pensamento, através da coleta de muitas fontes, documentos e teorias do passado”. (CAVALLINI, 1990, p. 142) (tradução nossa).

Ainda de acordo com Cavallini, não havia nenhum trabalho anterior ao de Martini que ligasse os eventos musicais a uma visão mais vasta da cultura e, nota-se no trabalho do padre, que ele nutria um grande interesse pela harmonia, comparando esta ao desenho, que fundamenta a pintura, apesar de que esse fator não fica em destaque na narrativa, em vez disso, ele busca as origens da música e tenta entendê-la em seu desenrolar através das diferentes sociedades. Para Burney, que também acessou diversas fontes para a escrita de sua história, a ligação da música com as outras atividades humanas eram motivo de desapontamento, visto que encontrava nas fontes muitas informações que considerava inúteis. (CAVALLINI, 1990).

Nota-se, portanto, que o problema em relacionar o que é elemento musical, estrutural, com o que lhe é externo, já estava presente nestas primeiras narrativas sobre música. Dada esta dificuldade, que se torna ainda mais complexa quando se tenta conectar a música de diferentes sociedades separadas por séculos, o único elemento que poderia unir uma ponta à outra da história da música panorâmica deveria ser um elemento musical.

Foi, então, a maneira de organizar os sons (as alturas) o elemento que permitiu compreender a música ocidental como um processo de transformação, onde a harmonia é manipulada pelos compositores, agentes que conduzem este processo no tempo. Esta narrativa vê a transformação da música como um processo interligado, onde o passado de alguma maneira perdura no presente e o futuro é o resultado da evolução da linguagem musical.

O fio condutor da narrativa, que se consolidou como a explicação do transcurso da música de tradição europeia, foi o sistema de organização das alturas em escalas. Deste modo, é possível conectar esta música às suas origens gregas e ao sistema de notação desenvolvido na Idade Média, o qual, por sua vez, teria se tornado progressivamente mais complexo para atender as necessidades composicionais.

É a partir deste modelo explicativo que compreendemos o sistema tonal como uma transformação do modalismo (os modos terminam por agrupar-se em maiores ou menores). Assim como imputamos o esgotamento do tonalismo às

transformações levadas a cabo pelos compositores românticos, que pervertem as funcionalidades propiciadas pela hierarquia do sistema diatônico através da inclusão de dissonâncias que não precisam mais ser resolvidas.

Em resumo, esta é a narrativa da história da música de concerto que se estende até o modernismo. Com o modernismo musical, deixa de existir um princípio comum capaz de definir um estilo de época, não há apenas um modo de organizar as alturas e a lógica composicional passa a ser uma opção pessoal. Ou seja, a organização das alturas em escalas passa a ser apenas uma das possibilidades, deixando de ser imprescindível.

Desde o romantismo tardio o uso de motivos,⁴ destituídos de função tonal e variados à exaustão, já indicavam que a forma musical não dependia totalmente das funções harmônicas tonais. Além desta mudança na questão harmônica, outra característica que surge no romantismo e seria fundamental para o modernismo é a preocupação com o timbre, de maneira que podemos afirmar que, assim como na pintura, o modernismo na música também significou uma volta da música para si mesma, para o som enquanto material composicional, cuja organização gerava a forma e o conteúdo.

Liberta do Sistema Tonal, e tendo o próprio som como horizonte para o experimentalismo, o modernismo musical viu surgirem tendências baseadas em técnicas composicionais bastante diversas, como aquelas apresentadas pelas obras de Claude Debussy (1862-1918), Arnold Schoenberg (1874-1951), Béla Bartók (1881-1945) e Igor Stravinsky (1882-1971).

É possível compreender, portanto, a música do início do século XX até o período Pós-Segunda Guerra Mundial como uma continuidade, pois mesmo as vanguardas posteriores a 1945, como o serialismo integral de Pierre Boulez (1925-) ou a música aleatória de John Cage (1912-1992), ainda são desenvolvimentos do modernismo. Por mais opostos que fossem os princípios composicionais de Cage e Boulez, os mecanismos pelos quais as obras são geradas não aparecem à superfície e os resultados sonoros não são percebidos como tão distantes, o que explica a recepção entusiasmada da *Segunda Sonata* para piano de Boulez pelos pintores expressionistas do círculo de John Cage em Nova York, quando Boulez vai à esta cidade em 1952. (COOK; POPLE, 2004, p. 350)

Desta maneira, nota-se que a narrativa modernista na música também se estende até meados dos anos 1960. E, assim como na pintura, podemos identificar como característica principal deste período a reflexão sobre o material, o que expande as possibilidades composicionais com a inclusão dos ruídos ao leque de sons musicais. Mas, neste momento, era ainda a ideia de romper com a tradição, representada pelo Sistema Tonal, e superá-la, que movia os movimentos modernistas.

A abertura para a realidade cotidiana e para os ruídos, já anunciada pela obra 4'33" de John Cage e pelas experiências da música concreta e eletrônica, são os primeiros indícios de um questionamento sobre "o que é a música?". Desvincu-

⁴ Uma definição interessante de motivo é encontrada em Schoenberg (Fundamentos da Composição Musical): "Os fatores constitutivos de um motivo são intervalares e rítmicos, combinados de modo a produzir um contorno que possui, normalmente, uma harmonia inerente." (SCHOENBERG, 1996, p. 35). Para Joseph Strauss o motivo são as unidades básicas de grande parte das músicas pós-tonais, porém, neste repertório "as características que identificavam um motivo - registro, ritmo e ordem -" são retiradas. (STRAUSS, 1990, p. 26).

lando-se da escrita musical tradicional e inserindo ao lado dos instrumentos musicais tradicionais fontes sonoras antes impensáveis, a música dos anos 1960 leva à reflexão sobre o papel do compositor, do intérprete e do ouvinte e modifica o foco que antes seria da obra para a experiência musical.

A partir de então, a multiplicidade, que toma conta do panorama composicional, torna impossível identificar um axioma que pudesse fundamentar o que seria a experiência musical contemporânea. Algumas características em comum podem ser encontradas nas obras daquele momento, principalmente no que diz respeito à organização do discurso musical, no qual tornam-se comuns a justaposição de elementos diversos, a colagem de trechos de obras do passado e a repetição de elementos como estruturadores do discurso. No entanto, nenhum destes processos de combinação dos objetos musicais pode ser elevado à categoria de princípio unificador de um estilo composicional.

Na verdade, tais elementos revelam um aspecto importante para a música daquele momento: uma nova relação com a temporalidade, uma relação disruptiva com o passado, frequentemente citado, de maneira a resultar em novos significados. Estes aspectos aparecem na obra *Sinfonia*, composta por Luciano Berio em 1968. Tal obra é tida como um marco para o pós-modernismo musical, não apenas pelas novidades que contém, mas, principalmente, pelo ano de sua composição, já que 1968 tornou-se um símbolo de ruptura com o passado, principalmente na esfera cultural.

A *Sinfonia* tem uma importância simbólica, mas outros compositores já haviam utilizado as colagens em suas obras, como George Rochberg, no primeiro movimento de *Music for the Magic Theater*, de 1965, e Bernd Alois Zimmermann, em sua obra *Musique pour les Soupers du Roi Ubu*, de 1966. (LOSADA, 2009). Embora utilizem o mesmo princípio quando efetuam colagens de obras do passado em determinados trechos das obras citadas, é importante notar que cada compositor cria um mundo sonoro particular e original em cada uma destas obras. Como afirma Losada, autora que analisou detalhadamente as três peças, “é surpreendente que elas compartilhem aspectos técnicos.” (LOSADA, 2009, p. 95).

Concluindo, podemos afirmar que a experiência pós-moderna estava ligada a novas maneiras de experienciar o tempo e o espaço. Na música isto seria possível não só através da música acadêmica, mas também em outras práticas musicais, que também estendiam a temporalidade linear, como o rock (GLOAG, 2012).

“Estas novas experiências podem ser entendidas tanto em termos de uma perspectiva histórica quanto de temporalidade musical, que, por conseguinte, abrem novos espaços estilísticos através do reposicionamento de músicas específicas do passado dentro de um novo contexto”. (GLOAG, 2012, p. 55)

Não só as citações das músicas do passado são marcantes para a música após os anos 1960, o que ocorre é uma multiplicidade de técnicas e, como observado por Losada, mesmo quando utilizam um mesmo princípio técnico, as obras soam de maneira muito particular. Isto faz com que a partir do final dos anos 1960 e início dos 1970 seja impossível definir uma premissa que esteja subjacente a toda a

produção musical, o que leva a uma impossibilidade de construção de uma narrativa totalizante, pois não há um fio condutor, como outrora fora a organização das alturas, que possa incluir toda a produção deste período.

4. Estreitamento entre Pintura e Música

O que permitiu uma unidade que manteve toda a história da pintura sob um mesmo pano de fundo, de Vasari ao modernismo, foi seu caráter mimético, que como sabemos, consiste em uma imitação ou representação da realidade. Em seguida, mesmo em se abandonando a mimese, uma narrativa mestra ainda continuava possível, pois as diferentes vertentes estilísticas trabalhavam, apesar do uso de diferentes técnicas, sob um mesmo conceito de arte, que no momento explorava seus limites através da investigação de suas próprias bases.

Dadas as devidas proporções, podemos fazer uma comparação da narrativa mestra da pintura, que se estende do Renascimento até o Modernismo, com a narrativa que se construiu sobre a história da música. Ambas narrativas possuem como base fundamental a atuação do artista ou compositor enquanto criador. A pintura tinha pressupostos miméticos e sua história contava esse processo de apropriação dos meios mais adequados para representar a realidade, até aproximar-se o século XX, quando então passa a representar a si mesma.

Paralelamente, a história da música é contada através das grandes obras de homens geniais que dominam, em cada época específica, as técnicas mais apropriadas da composição, levando sempre além o que fora conquistado pelos seus predecessores. Além disso, naturaliza-se as escalas musicais ocidentais, de maneira que a música de tradição europeia é vista como símbolo de uma sociedade desenvolvida, civilizada. A maneira como cada compositor manipula a escala, ou os materiais harmônicos que dela derivam, são a premissa para as histórias da música totalizantes, escritas a partir do século XVIII.

Ainda outro paralelo é possível. Podemos dizer que o mesmo fenômeno que ocorre com a pintura no Modernismo, quando esta abandona a representação da realidade para constituir-se em reflexão e experimentação sobre seu próprio material, ocorre com a música, tendo em vista que uma das principais características da preocupação dos compositores no século XX é com o timbre. Assim, com o modernismo musical ocorre a mesma preocupação com o “material” que ocorre com as artes visuais, o que nos permite concluir que o movimento modernista significou uma ruptura tanto para uma, quanto para outra arte. E assim como para a pintura, os anos 1960 também trariam para a música a reflexão sobre seus próprios fundamentos.

Arthur Danto localiza no trabalho *Brillo Boxes*, de 1964, de Andy Warhol, o momento a partir do qual uma narrativa mestra não pode mais ser aplicada, quando a arte deixa de ser apenas contemplativa, lançando o artista para a questão “o que é a arte?”. Na música costuma-se situar o início do pós-modernismo, ou utilizando conceito de Danto, período “pós-histórico”, com a obra *Sinfonia*, de 1968, de Luciano Berio. A partir destes marcos, não se tem uma maneira única de fazer arte, e nem se intenciona negar o passado, pelo contrário, nas duas áreas, é corrente o uso de resignificação, através de citações e apropriações de obras do passado.

No entanto, na música talvez não tenha sido tão clara a questão filosófica que Danto coloca como marcante para a entrada da arte no período pós-histórico. Mas, certamente, a ampliação dos repertórios a serem estudados academicamente, além do estabelecimento da música eletrônica, da eletroacústica e das paisagens sonoras, levaram à reflexão sobre o conceito de música, que extrapola a ideia de “obra”, levando as narrativas atuais a ampliarem seus enfoques substituindo a centralidade da “obra” pela ideia de “experiência musical”.

O presente trabalho apenas aponta para possíveis aproximações entre a história da música e das artes visuais, tal como pensada por Arthur Danto, que evidencia tanto a questão narrativa, do percurso histórico da arte, quanto a emergência de um questionamento filosófico levado a cabo pela própria arte. Sob esta ótica, pode-se concluir que é possível ver o desenrolar das duas áreas de maneira paralela, com similaridades principalmente nos momentos de ruptura. Concluimos, portanto, que é factível afirmar que, a partir de meados dos anos 1960, tanto as artes visuais quanto a música entraram em um novo período, marcado pela reflexão sobre sua própria condição enquanto arte, diferindo dos séculos anteriores e adentrando um período que Danto denomina pós-histórico.

Referências

BAZIN, Germain. **História da História da Arte: de Vasari a nossos dias**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BROFSKY, Howard. Doctor Burney and Padre Martini: Writing a general history of music. **The Musical Quarterly**, v. LXV, n. 3, p. 313-345. jul. 1979. Nova York: G. Schirmer.

CAVALLINI, Ivano. L'idée d'histoire et d'harmonie du Padre Martini et d'autres penseurs de son temps. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**. v. 21, n. 2, p. 141-159. dec. 1990. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/837020>> Acesso: 06 ago. 2015.

COOK, Nicholas, POPLÉ, Anthony. (eds). **The Cambridge History of Twentieth-century Music**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

DANTO, Arthur. **Após o fim da Arte: a Arte Contemporânea e os limites da História**. São Paulo: Edusp/Odysseus, 2010.

FIANCO, Francisco. Após o fim da arte, de Arthur Danto. **História: Debates e Tendências**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 377-382. jul/dez. 2012. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rhdt/issue/view/355>> Acesso: 10 ago. 2015.

GLOAG, Kenneth. **Postmodernism in Music**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LOSADA, Catherine. Modernism and Postmodernism: Strands of continuity in collage compositions by Rochberg, Berio and Zimmermann. **Music Theory Spectrum**. v. 31, n. 1, p. 57-100. Spring. 2009. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/10.1525/mts.2009.31.1.57>> Acesso: 10 ago. 2015.

MERCER, Frank (ed). **General History of Music: from the earliest ages to the present period (1789), by Charles Burney**. Nova York: Harcourt, Brace and Company, 2001.

NASCIMENTO, João Paulo Costa do. **Abordagens do Pós-moderno em Música: a incredulidade nas metanarrativas e o saber musical contemporâneo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

REGO, Agnaldo. Sobre a importância das *Brillo Boxes* para o conceito de arte de Arthur Danto. **Anais da III Semana de Pesquisa em Artes**, Rio de Janeiro: UERJ, p. 403-414, 2009.

STRAUSS, Joseph N. **Introduction to Post-Tonal Theory**. New Jersey: Prentice Hall, 1990.

SCHOENBERG, Arnold. **Fundamentos da Composição Musical**. São Paulo: Edusp, 1996.

Recebido em: 12/08/2015 - Aceito em: 29/04/2016

Paisagem e ficção nos deslocamentos poéticos de Robert Smithson

TATIANA DA COSTA MARTINS

■ 418

Tatiana da Costa Martins é professora adjunta da Escola de Belas Artes da UFRJ . Pós-doutora pela UNIRIO, Musealização e Patrimonialização de bens culturais e naturais (2014). Doutora em História Social da Cultura pela PUC-RJ, na linha de pesquisa de História da Arte e Arquitetura (2009), com especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil (1999) e mestrado em História Social da Cultura pela mesma instituição (2002). Museóloga formada pela UNIRIO (1997). Atualmente, é professora do Departamento de História e Teoria da Arte da EBA/UFRJ e professora convidada do PPGAV/UFRJ. Autora do livro Jorge Guinle: líquido e tátil da série Artistas Brasileiros: monografia de bolso e colaboradora da Revista DASARTES.

■ RESUMO

O tema circunscreve os trabalhos e escritos do artista americano Robert Smithson. Em suas propostas o artista articula noções de paisagem e ficção. Nesse quadro a fundamentação teórica inclui o campo da Arte, da História e da Filosofia. O objetivo se voltou para identificar, analisar a relação entre concepção de criação e efetiva influência da literatura na produção do artista, visando caracterizar o deslocamento e suas adesões às concepções contemporâneas da arte. A metodologia envolveu análise dos termos paisagem e ficção. O resultado verificou a inclusão das expressões paisagem e ficção na poética do artista.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arte contemporânea, paisagem, Robert Smithson, deslocamento, ficção.

■ ABSTRACT

The subject involves the works and writings of the american artist Robert Smithson. In its proposals the artist articulates landscape and fiction. In this framework the theoretical basis includes the field of the art, history and philosophy. The goal turned to identify and analyze the relationship between the conception of creation and effective influence of literature in the production of the artist, aiming to characterize the displacement and its adhesions to the conceptions contemporaries of the art. The methodology involved the analysis of the terms landscape and fiction. The result of research indicates the inclusion of the expressions landscape and fiction in the poetical of the artist.

■ KEYWORDS

Art contemporary, landscape, Robert Smithson, displacement, fiction.

419 ■

1.Introdução

Robert Smithson, artista americano, associado à Land Art, reflete sobre certos aspectos da paisagem ao longo da sua produção artística e textual. Sua concepção de paisagem coloca-se, preferencialmente, como modo de fabular. Nos trabalhos *Incidents of mirror-travel in the Yucatan*, de 1969, Um passeio pelos monumentos de *Passaic*, 1967, em *Broken Circle/Spiral Hill*, de 1970, *Spiral Jetty*, de 1970, e, no texto *Frederick Law Olmsted and The dialectical Landscape*, de 1973, Smithson oferece deslocamentos e o estado de deriva como experiência artística. Em suas propostas artísticas e considerações poéticas, o artista aborda o aspecto ficcional da paisagem. Para ele, a paisagem deixa de ser um objeto isolado – concebida como espaço fixo - para atuar como rede de transitividade, de passagem, de deslocamento sobretudo. A paisagem se torna mediata e imediata, ativa, passiva, literal, irreal, quer seja, invenção. Dela se pode dizer que foi escrita, criada, construída, fabulada, fotografada, veiculada como imagem, como panorama; não obstante, em todas suas realidades, reside a qualidade da transsubstanciação.

A transitividade dos campos do conhecimento e a fabulação do panorama zero – destituição das categorias e conceitos da arte tradicionais -, estão alinhadas ao apreço do artista pela literatura. Sua biblioteca, extensa e amplamente divulgada, ganha ares de *topos* poético. As poesias e prosas de Jorge Luis Borges, Edgar Allan Poe, T. S. Eliot, etc subsistem em sua verve ficcional. A materialidade dos seus trabalhos importa na medida em que nela residem notas poéticas. E a concretude

do sistema de arte se apoia na fragilidade dos reflexos dos espelhos. Resume-se desse modo a estratégia de atuação do artista.

A associação de Smithson às questões da paisagem e seu desdobramento poético-ficcional orienta a fala dos seus comentadores. James Lingwood, britânico e especialista em trabalhos cuja dinâmica reside nos *sites specifics*, atribui aos deslocamentos de Smithson o caráter da paródia. Maggie Gilchrist, curadora, cuja leitura sobre as ações de Smithson está fortemente ancorada no contexto de arte dos anos 60 e 70. Suzaan Boettger, crítica de arte, e Gary Shapiro abordam os aspectos filosóficos que circunscrevem o deslocamento do artista: a dimensão da ausência. A análise do filósofo Gilles Tiberghien perfaz a assimilação de Robert Smithson à paisagem com seus traços pitorescos. Por fim, Jennifer Roberts, historiadora da arte, atesta a estratégia do artista frente à arte contemporânea.

Artista de densidade e com propostas consolidadas, Smithson faz parte do sistema de arte, mas busca o retorno ao primordial – através da radical refundação da noção de paisagem – e, nele, já reconhece sua impossibilidade. A saída talvez seja transitar pela ficção. Assim, se pretende indicar que os modos de operar – estipular estratégias artísticas – refletem proposições da arte contemporânea.

2. Paisagem

A ficção fornece solo para se repensar a paisagem porque, a partir dela, Smithson assume um agir estético viável apenas como operação diagramática (formulações de ideias, resignificação da matéria, redefinição de temporalidades, ubiquidade dos significantes). Leitor do poeta americano T. S. Eliot, o artista celebra o parentesco no notório poema Terra Desolada de 1922. Nos versos finais do poema “Com fragmentos tais foi que escorei minhas ruínas/ pois então vos conforto. Jerônimo outra vez enlouqueceu./ Datta. Dayadhvam. Damyata./ Shantih shantih shantih” (2006, p.117), ecoam algumas notas características de *Spiral Jetty* e *Broken Circle*: “Segundo minha própria experiência, os melhores *sites* para a *Earth Art* são aqueles que foram remexidos pela indústria, por uma urbanização selvagem ou pelas catástrofes naturais” (SMITHSON, 1996, p.165). No território fragmentado da poesia, pode-se atribuir aos poemas de Eliot o próprio pensamento sobre poesia, linguagem que busca linguagem, e experiência que provoca experiência. Tal tessitura poética corresponde aos projetos de Smithson: deslocamento que gera deslocamento, texto que intui o trabalho, trabalho que se revela escrito, fala que vira escuta, *medium* que transforma *medium*.

As articulações de Smithson engendram uma paisagem sempre transitória que se faz em correspondência com o transporte das experiências poéticas. Do deslocamento (uma experiência estética para o artista) conforma-se a paisagem; revela-se, a partir deste ponto, um duplo movimento: a vivência do artista e a certeza da reformulação perceptiva – calcada em pequenas disrupções visuais. Artista e paisagem estabelecem um nexos relacional orientado pela experiência da ficção. A relação entre paisagem e homem não respeita hierarquias: um existe pelo outro ou um se mostra pelo outro. Não seria possível uma paisagem que não fosse constituída mentalmente pelo homem, mesmo aquelas cujas formações geográficas e geológicas não sofreram com suas ações interventoras. E a partir dessa caracteriza-

ção de paisagem, pode-se afirmar que o artista promove suas experiências. Os atos de Smithson, ao se movimentar por *Yucatan* (*Incidents of mirror-travel in the Yucatan*, 1969) ou por *Passaic* (Um passeio pelos monumentos de *Passaic*, 1967), provocam passeios acidentais, sem propósito, que estabelecem, entre homem e paisagem, o sentimento de estar à deriva. O deslocamento do artista – condicionado pela ausência de rumo, pelo caminhar errático, livre, solto e perdido - propicia um estado poético que configuraria seu fazer artístico e constituiria a paisagem a partir de uma percepção móvel e oblíqua. Nas suas viagens, Smithson repõe em jogo tempo, passagem, estado perceptivo, ausência, presença, lugar e não-lugar. Parte do relato de *Yucatan*, México

Se você visitar os sites (uma probabilidade duvidosa), você encontrará apenas traços de memória, pois os deslocamentos foram desmantelados logo após terem sido fotografados. Os espelhos estão em alguma parte de Nova York. A luz refletida desapareceu. As lembranças são números de um mapa, memórias vazias constelando terrenos intangíveis nas proximidades apagadas. É a dimensão da ausência que permanece para ser descoberta. A cor expugnada que permanece para ser vista. As vozes fictícias dos totens esgotaram seus argumentos. *Yucatan* está em outro lugar. (1996, p. 133).

421 ■

Nos trabalhos *Incidents of Mirror-travel in the Yucatan*, de 1969; Um passeio pelos monumentos em *Passaic*, de 1967; *Broken Circle/Spiral Hill*, de 1970; *Spiral Jetty*, de 1970, se encontram, desordenadamente, a mistura entre ironia e distanciamento, bem como, de imersão e dispersão. *Incidents of Mirror-travel in the Yucatan* e Um passeio pelos monumentos em *Passaic* apresentam, por exemplo, o duplo acento poético: deslocamento e paródia e, ambos, atualizam a categoria moderna da monumentalidade nos trabalhos de arte. O deslocamento, um dos temas centrais da *Land Art*, seguramente, também o é para Smithson que sempre procura pelo descentramento da percepção. Porém, o que se pode dizer da paródia? Estaria no espírito do burlesco ou mesmo atrelado ao sarcasmo? Mecanismo irônico que opera uma circularidade fragmentária na experimentação da obra. James Lingwood observa que Um passeio pelos monumentos em *Passaic*: “ [...] série de clichês de 7,5 x 7,5 cm em preto e branco constitui, por assim dizer, o auge da paródia do pitoresco” (1995, p. 29).

A contemporaneidade artística de Smithson atesta a impossibilidade da transcendência porque seu solo pertence ao panorama zero – espécie de tabula rasa das categorias de arte – anunciado pelo artista. Massa textual composta de latente crença na fragmentação do homem contemporâneo - do seu desencontro com os intensos condicionamentos impostos por um mundo tão especializado e funcional -, a escritura do artista propõe, não como solução, mas como dimensão poética, uma natureza mais ampla sobretudo quando imaginada e reapresentada através da relação entre formulação e reformulação

Imagine-se no *Central Park* há um milhão de anos. Você estaria sobre uma imensa placa de gelo, uma parede glacial de 6.4000 km, de 600 metros de espessura. Sozinho sobre a vasta geleira, você não sentiria

o lento processo de compressão, de deslizamento, de ruptura que ela sofreu no curso do seu deslocamento para o sul, deixando em seu lastro grandes quantidades de resíduos rochosos. Sob as profundezas geladas, lá onde se encontra agora o carrossel de cavalos de madeira, você não notaria o efeito sobre as pedras rochosas do próprio gelo arrastado (SMITHSON, 1996, p. 157).

Smithson inicia o texto com a inflexão do afeto; o tom íntimo conduz a fala de sujeito para sujeito; apela para a imaginação, para que o leitor-fruidor, seu confidente, reporte-se à fictícia era glacial; para que ele sinta a textura irregular das rochas; Smithson faz o transporte poético. O relato de Smithson leva o leitor-espectador pelos caminhos do parque; o passeio parece ser mapeado: as coordenadas seriam então as proposições estéticas, o sentimento poético e a materialidade do terreno. A cada acidente, a cada parada: um autor, um pensamento, uma correspondência. Smithson lê a paisagem, transcreve o panorama

Penetrando no parque na altura da *96th Street* do *Central Park West*, eu caminhei para o sul ao oeste do reservatório na pista de equitação. [...] Se tem a sensação de estar numa floresta submersa. Nessa zona, se experimenta um sentimento de afastamento. Do próprio desaparecimento, ao passo que a folhagem sugere as harmonias, tonalidades e o ritmo da música de Charles Ives, em particular, *Three Outdoor Scenes*, *Central Park at Night* e *The Unanswered Question*, subintitulada *A Cosmic Landscape* (SMITHSON, 1996, p.168):

Os registros fotográficos, que se espalham pelo texto, induzem à reflexão sobre temporalidade já que remetem ao passado ao mesmo tempo que se acomodam ao presente. O efeito é alcançado pela diagramação de duas fotos do mesmo local, tiradas no intervalo de um pouco mais de um século. *The Vista Rock Tunnel*, de 1862 e de 1972, transbordam materialidade bruta que equivale, em um primeiro momento, à cristalização do tempo, à solidificação da matéria e, depois, à entropia acometida pela natureza e pelo homem. Outros registros do *Central Park* revelam seu processo de construção: um de 1858, o terreno descampado antes da construção, outro de 1885, o canteiro de obras da construção do Parque. A vitalidade do processo acontece na justaposição temporal. Smithson, atento ao tratamento rústico concebido por Fredrick Law Olmsted, revela sua astúcia e descreve as trajetórias tortuosas e sinuosas, as pontes construídas com o material bruto, as escadas escavadas na pedra: “Toda rudeza do processo surge no estado primitivo do parque.” (1996, p. 165) A natureza do parque é construída como arquitetura humana. Porém, uma construção labiríntica, cujo descentramento perceptivo faz o homem deslizar, ao acaso, por seus caminhos: “A rede de caminhos que ele [Olmsted] retorceu no local em-labirintou [*out-labyrinthed/sur-labyrinth*] os labirintos. Pois o que é um passeio se não um lugar no qual se pode caminhar sem objetivo preciso?” (1996, p.169).

A sensibilidade de Smithson - a quase materialização imaginativa do lugar e a recriação de arabescos – pode ser correspondente às intuições do romântico

americano Edgar Allan Poe em seu conto O Domínio de Arnheim ou o Jardim-paisagem. O título do conto indica a fusão romântica entre arte e natureza. Os jardins são considerados exemplos artísticos quando se pensa na separação das esferas e na gradação entre as qualidades estéticas. Distantes da nobreza da pintura, arquitetura ou escultura, os jardins se diferenciam como tipologia de arte. Neste conto de Poe, o entrecruzamento da paisagem e do homem pertence à convivência essencial entre as obras do espírito e a formação da natureza. Seria, pois a partilha exata da construção pitoresca do homem e do lado selvagem da natureza, reassumindo a mística fusão romântica, na qual o artifício – obra construída – coincide em igualdade com a obra da natureza

Repito que só nos arranjos paisagísticos é a natureza suscetível de superação e, em consequência, sua suscetibilidade de aperfeiçoamento nesse único ponto era um mistério, que eu fora incapaz de decifrar. Meus pensamentos próprios a respeito descansavam na ideia de que a primitiva intenção da natureza teria arranjado a superfície da terra, de modo a preencher todos os pontos do senso de perfeição do homem no belo, no sublime ou no pitoresco; mas que essa primitiva intenção tinha sido frustrada pelas conhecidas perturbações geológicas, perturbações de formas e matizes, na correção ou suavização das quais jaz a alma da arte (POE, 1944, p.173).

423 ■

Paisagem correlata à artificialidade da obra humana funde-se em um só estado: ficção. A operação ficcional do poeta Edgar Allan Poe, resumida em pequeno trecho de Julio Cortázar, evidencia a assimilação do sujeito-escritor às suas circunstâncias: “Poe procura fazer com que ele diz seja presença da coisa dita e não o discurso da coisa” (1993, p.125). A presença inaudita dos sentimentos se desgarras das nomeações e significações, geralmente representativas, e percorre a prosa do contista dando-lhe a densidade da flexão poética: aquilo que se abre para a fruição, melhor dizendo, para a imersão. Assim, assimilado à proposição de Cortázar sobre a poesia romântica de Poe, Smithson faz o espectador experimentar.

Sobreposição de universos, afinidades na escrita, relatos da imaginação, estado poético do sujeito, são as circunstâncias do ambiente artístico de Smithson. A materialidade da ficção se liquefaz em correntes de pensamento. A reversibilidade que orienta as proposições do artista pode ser descrita também como o movimento de estranhamento do mundo pelo ficcionista no mesmo momento em que este lhe pertence. Talvez seja possível aproximar o estranhamento do mundo no ato da criação com a percepção reduplicada da imagem invertida do espelho. São, para Smithson, as imagens enantiomórficas¹ que se apresentam no conto O Retrato Oval, de Edgar Allan Poe, no qual a vida é dragada pela arte. E os espelhos dos contos do escritor argentino Jorge Luís Borges que são suporte para a reverberação do duplo ou do múltiplo. São, pois, imagens da transitividade.

¹ Imagens Enantiomórficas são os reflexos invertidos de uma imagem do espelho. Na atuação de Robert Smithson, são formas inversas de um mesmo elemento: o reflexo do espelho e a supressão do ponto projetivo, substituído, metaforicamente, pela região cega e indistinta.

3.Ficção

A poética de Smithson e a singularidade do seu modo de engendrar confirmam a adesão ao espaço entre – ou seja, a essência constitutiva daquela área indistinta que se situa no limiar das coisas, na qual percepção e afeto se entrelaçam e da qual resulta, portanto, a ideia de ruptura. Ao lado das esculturas em grande escala (*Broken Circle, Spiral Hill, Spiral Jetty, Amarillo Ramp, Asphalt Rudown, Glue Pour*, realizados entre 1969 e 1973), Robert Smithson produz trabalhos que contêm a forma de diários entremeados por fotografias. Os mais marcantes decorrem da visita que fez a Nova Jersey, em 1967, e da viagem para o México, em 1969. Não obstante, apresentar a contiguidade do relato *Frederick Law Olmsted and The dialectical Landscape*, de 1973, com os dois trabalhos anteriormente indicados *Incidents of Mirror-travel in the Yucatan* e Um passeio pelos monumentos em *Passaic*, adensa a relação matéria e mente e radicaliza a ubiquidade dos significantes do trabalho do artista.

No primeiro relato, o artista indica cada passo do processo de constituição do trabalho que consiste em revelar pormenores de monumentos no subúrbio. Nos subúrbios, os fluxos entrópicos se avolumam, reforçando a ideia do território poético. Suas reflexões sobre o subúrbio se encontram em *Entropy and new monuments*, artigo escrito em 1966

Os *slurbs* que se propagam e a proliferação descontrolada de casas do pós-guerra contribuíram para a arquitetura da entropia. (...) Na proximidade das auto-estradas que contornam a cidade, nós achamos os hiper-mercados e as lojas de atacado [*cut-rate store*] com suas fachadas estéreis. No interior desse tipo de lugar, há um labirinto com pilhas de anúncios cuidadosamente acumulados; corredor depois de corredor, a memória do consumidor se perde. A complexidade lúgubre desses interiores suscitou nos artistas uma consciência nova do insípido (SMITHSON, 1996, p.13).

Tais ideias se desdobram na sua deriva por *Passaic* na qual define seus monumentos: a ponte entre *Bergen County* e *Passaic Country* a qual se refere como Monumento de Direções Deslocadas, Monumental Cano, um duto abandonado às margens do rio *Passaic*, Monumento Fonte, canos de emissão de esgoto, Monumento Caixa de Areia, caixa de areia de um parque abandonado. O gesto de Smithson fere as concepções dos monumentos ditos clássicos ou mesmo modernos. Talvez, seu feito seja comparável à subversão de Constantin Brancusi com sua Coluna Infinita de 1937-38, em uma radical proposta de inversão do sentido de coluna, tratando-se, pois, de um anti-monumento.

Perscrutar uma cidade, ato caro e essencial para Smithson, aguça sua percepção: “Na verdade, o centro de *Passaic* não era um centro – em vez disso, era um típico abismo ou vácuo comum. Que ótimo lugar para uma galeria!” (2001, p.47). Nova Jersey existe como tempo erodido, em ruínas, e equivale à Cidade dos Imortais de Borges, com as diversas eras sobrepostas, que teria, em sua existência, o mesmo motivo da sua inexistência, porque é tempo

Entre os imortais, ao contrário, cada ato (e cada pensamento) é o eco de outros que no passado o antecederam, sem princípio visível, ou o fiel presságio de outros que no futuro o repetirão até a vertigem. Não há coisa que não esteja como que perdida entre infatigáveis espelhos (1996, p.603).

No passeio por *Passaic*, a intenção do artista consiste em apontar para objetos aparentemente desinteressantes, abandonados e destruídos que revelariam uma materialidade plástica da arte afinada ao pensamento contemporâneo, numa variação entre estruturas cartográficas e espelhos. Aqui, novamente, o traço-paródia, descrito por Maggie Gilchrist a respeito do “Um passeio pelos monumentos de *Passaic*”: “Em 1967, no ‘passeio pelos monumentos de Passaic, Nova Jersey’ traço-paródia da caminhada nos arredores” (1995, p.19). Todavia, ela estabelece a correlação com *Entropy and the New Monument* – texto que alude, entre outras coisas, à ausência de saturação dos materiais e, novamente, às situações entrópicas -, na qual acrescenta ao traço-paródia à escatologia dos filmes de Roger Cormac, cineasta americano especializado em filmes B, e aos eventos do início dos anos 60

Em 1961 e 1962, a URSS enviou o homem ao espaço; um ano antes, o filme *Marienbad* de Alain Resnais, que nega toda cronologia, foi levado às telas; Martin Ryle contestou a teoria da criação contínua concluindo, a partir de observações radio-astronômicas, que o universo estava em evolução constante; um foguete americano partiu para Vênus; cientistas afirmaram terem reanimado algas fósseis de 250 milhões de anos (GILCHRIST, 1995, p.19).

425 ■

As leituras, teorias e filmes estabelecem um nexos temporal e material que funde o passado no futuro, traduzido por Smithson como o ficcional panorama zero ou, ironicamente, ruína em reverso: “Essa *mise-en-scène* anti-romântica sugere a desacreditada ideia de tempo e muitas outras coisas ultrapassadas” (2001, p.46).

Mesmo que o passeio constitua um relato-paródia, salta aos olhos a invocação de certo distanciamento, o espaço da irrealidade, do lugar deslocado da arte. O relato adere à porosidade entre fictício e literal trabalhada por Smithson. O artista toma consciência do universo secreto, do devir, cravado na carnadura – pavimento - da cidade. Entretanto, Smithson procura outro sentido constituído para os monumentos, transformando-os em metáfora seu processo operatório

Desci por um terreno de estacionamento que cobria os velhos trilhos da estrada de ferro, os trilhos que algum dia passaram no meio de Passaic. Esse monumental terreno de estacionamento dividia a cidade em duas, transformando-a em um espelho e um reflexo – mas o espelho ficava trocando de lugar com o reflexo. Não se sabia nunca de que lado do espelho se estava (2001, p.47).

A intervenção poética de *Incidents of mirror-travel in the Yucatan* - decorrente da viagem realizada em 1969 com Nancy Holt, esposa de Smithson, artista e cineasta - é potencialmente deriva. Em cada deslocamento, o artista carrega consigo a periferia - uma circunscrição móvel. Da bela passagem de Jorge Luís Borges "Ele está no centro do deserto - no deserto sempre se está no centro" (1996, p. 253) ecoam as primeiras palavras de *Yucatan*

Um horizonte, é outra coisa além do horizonte; é a interrupção na abertura, é um país encantado onde o baixo está no alto. [...] o tempo desprovido de objetos quando se desloca para todas as destinações. O carro continuava sobre o mesmo horizonte. (1996, p.119).

Na vastidão, os limites se pulverizam, retrato da distância cuja medição é inexequível, enfim, sublime. A viagem abarca o desejo de descentramento, razão primeira do deslocamento. No início do relato, Smithson já demonstra o desejo de se perder no infinito "Saindo de *Merida* pela *Highway 261*, nota-se o horizonte indiferente. Com uma espécie de apatia, ele permanece no solo, devorando tudo que parece alguma coisa. Atravessa-se constantemente o horizonte, mas ele permanece sempre distante" (1996, p.119). Smithson transparece para seu leitor uma realidade física e outra inteligível. São as linhas do horizonte traçadas no mapa que os orienta na viagem. Entre o desenho gráfico do mapa e as linhas imaginárias do horizonte, o efeito poético: "Como o carro estava todo o tempo sobre o horizonte residual, pode-se dizer que o carro estava aprisionado em uma linha, uma linha que não tem nada de linear" (1996, p.119). Assim, a dissolução do sensível se dá na ideia gráfica. Reflexo enantiomórfico lançado do mapa para o espaço: "Olhando para o mapa, tudo estava lá, um emaranhado de linhas do horizonte sobre o papel" (1996, p.119). O trabalho se solidifica em imagens, cores e sensações. O tempo da narrativa irrompe como os *frames* de um filme

Através do para-brisa, a estrada apunhalava o horizonte, fazendo-o sangrar numa incandescência ensolarada. Não se podia deter a impressão de se efetuar uma expedição sobre uma lâmina coberta de sangue solar. Como ela fatiava o horizonte, a disrupção tomou lugar (1996, p.120)

Para cada corte na sequência fílmica, um deslocamento. Dividido em nove etapas, *Incidents of mirror-travel in the Yucatan* incorpora a pluralidade perceptiva: "Os artistas não são motivados pela necessidade de comunicar, viajar além do insondável é a única condição" (1996, p.132). A analogia entre o deslocamento e a percepção se realiza nos espelhos que o artista dispõe em cada parada. São doze espelhos distribuídos de modo a acionar repetidamente a experiência de deriva.

Para Suzaan Boettger, a transposição física do artista e os espelhos, juntos, assimilariam a dissolução: "Os espelhos não são apenas silenciosos, como afirmado na seção quatro [quarto deslocamento], mas seus reflexos são efêmeros e não podem ser tocados. Parece que ele quis que o que fosse mostrado pelos reflexos, não poderia ser objetivado" (2005, p.204). Smithson - para quem a materialidade

dos objetos corresponderia ao fluxo da paisagem – parece inverter sua própria lógica, pois, neste processo, a materialidade do objeto seria seu próprio evanescimento. O filósofo Gary Shapiro aborda *Incidents of Mirror-Travel in Yucatan*, questionando o lugar do trabalho: “A questão convencional que se pergunta nesse caso seria o que exatamente é um trabalho de arte aqui? Ou melhor, onde está o trabalho de arte?” (1995, p.98). Certamente essas questões já foram lançadas anteriormente, pois esse trabalho de 1969, junto ao “Um passeio pelos Monumentos de *Passaic*”, de 1967, forma, por assim dizer, o conjunto que revela – a partir do encontro equilibrado entre as proposições teóricas e a execução de estratégias poéticas - a potência estética de Robert Smithson da qual se pode dizer antes uma evidenciação do circuito da arte do que propriamente um embate ou seu questionamento. Desses trabalhos-textos eclode a possibilidade efetiva do desdobramento dos seus trabalhos de *Land Art*. As perguntas de Shapiro ressaltam o entrelace entre tempo, espaço e deslocamento. O aqui [*here*], para ele, dificilmente é proferido sem ironia, pois: “Aqui tudo é deslocamento” (1995, p.98). Ou seja, não existe o aqui, sua condição não se sustenta; “Os espelhos são temporariamente colocados em vários *sites*; aos quais não pertencem” (1995, p.98). A partir dos infinitos reflexos especulares, desloca-se novamente o trabalho. As fotografias do trabalho funcionam como eco que reverbera um som há muito tempo proferido, também elas uma alusão ao deslocamento: “Nosso acesso a tudo isto só pode ser através da reprodução fotografada e escrita que aparece nas páginas de uma revista publicada em Nova York, distribuídas em várias cópias e dispersas em diversas localidades” (1995, p.98). Ora, a (des)localização é o vórtice de trabalho, então não existe uma definição exata para o que seja esse aqui “O trabalho está nesses efêmeros incidentes, em sua documentação fotográfica, ou no ensaio que o descreve e que contém fotografias?” (1995, p.99). O trabalho está portanto em qualquer lugar.

Os espelhos são materiais cujas superfícies apresentam a oscilação entre presença e ausência, em *Yucatan*, eles indicam uma paisagem quase inexistente, isto é, o limite entre visível e invisível; uma paisagem que se oferece através de outra paisagem infinitamente. Gilles Tiberghien percebe que:

A paisagem identificada aqui ao horizonte no interior do qual eu percebo os objetos do mundo. Se eu me concentrar num deles, então ‘eu torno a fechar a paisagem e abro o objeto.’ São as facetas internas desses objetos, não visíveis imediatamente, que os fenomenólogos nomeiam de ‘horizonte interior’ (2001, p.200).

Região desértica, erma - com variações climáticas e geológicas que englobam a superfície do terreno e a atmosfera -, o horizonte: “Nessa linha onde o céu encontra a terra, os objetos param de existir” (2001, p.119). A evanescência do aspecto físico coaduna-se ao componente mental caro ao artista. A cada etapa prevalece o entendimento do artista sobre o funcionamento do espelho, seu reflexo torna-se o outro da mente e o outro da matéria sem contradições. A fusão aqui é desdobramento. Desse modo, o espelho reverte-se em metáfora, em transporte para lugar nenhum. Nos termos de Smithson: deslocamento perceptivo. O duplo que se oferece a partir desse gesto – arranjo dos espelhos - aponta ora para uma insu-

bordinação ao tempo, duração esvaziada, ora para a literalidade da reflexão, uma ação cognitiva. Smithson revolve espaço e tempo para apresentar a materialidade plástica do terreno pelo traço-paródia.

Os intervalos entre os deslocamentos são, por assim dizer, a irrupção da distância ou mesmo a imobilização do corpo. Assim, com cada espelho colocado cuidadosamente, o artista induz o sentido do afastamento e de aproximação. Boettger aponta a correlação entre as disposições dos espelhos e os próprios deslocamentos: “O contraste entre essas reiterações de inacessibilidade e a confiança na existência de algo real conduz a reflexões sobre o que o era desejado experimentar” (2005, p.204).

Jennifer Roberts refere-se à viagem de Smithson como um processo anti-arqueológico porque o artista teria removido ou recoberto o passado dos monumentos dos Maias. O projeto de Smithson, segundo a autora, apresentaria a negatividade, pois, sua preocupação não guarda o sentido de preservação das ruínas ou de algum tipo de valorização patrimonial. Seu interesse postula a duplicidade das enantioformas: desvio perceptivo que, paradoxalmente, reforça o circuito da arte contemporânea, por escapar a ele. Cabe ressaltar sua tese

O deslocamento do espelho de Yucatán apresenta dois campos simultaneamente: a vista de uma paisagem para onde a câmera aponta, parcialmente, encoberta por espelhos e, outra vista (apontando para o alto), parcialmente, refletida no espelho. Nenhuma das vistas está completa, nem podem ser consolidadas numa unidade espacial homogênea. A referência dos espelhos às ruínas (em sua arrumação dispersa e semi-enterrada) estende os seus efeitos sobre o seu espaço circundante. Eles agem literalmente para decompor ou desfazer a ilusão de espaço contínuo (2005, p.100).

Monumento contemporâneo, invisível, que resguarda, para Smithson, a presença da temporalidade alargada. A tarefa de relacionar as temporalidades sugere um retorno à mitologia. Não a partir do projeto nostálgico, mas como possibilidade de fabulação. No quinto deslocamento, outra descoberta se coloca. Em uma espécie de transe, Smithson procura inverter sua percepção de artista ao propor um veículo perceptivo insólito: “Se um artista puder ver o mundo através dos olhos de um lagarto, talvez ele fosse capaz de fazer um trabalho fascinante” (1996, p.126). Assim, imerso no deserto, Smithson escuta novamente o sussurro entre Chronos e Coatlicue que entrelaçam passado, futuro e memória, sobreposto talvez ao jogo dialético entre ausência e presença

Chornos: Assim é Palenque.

Coatlicue: Sim, assim que ele recebeu um nome, cessou de existir.

Chronos: Você crê que suas pedras reviradas existem?

Coatlicue: Elas existem como existem as luas ignoradas em órbitas desconhecidas.

Chronos: Como podemos nos falar do que existe quando nós mesmos dificilmente existimos?

Coatlicue: Você não precisa ter existência para existir. (1996, p.126)

O solo, a água dos lagos, o terreno ressecado formando polígonos – derivação da forma facetada dos cristais, a vegetação, os monumentos históricos que não existem isoladamente, os espelhos – superfície lisa e pura – contaminam-se com a presença elementar dos materiais. Existe possivelmente uma fabulação – abstrata e material - que se desenrola infinitamente dentro do trabalho, tornando-o pulsante. No sétimo deslocamento, Smithson reescreve, em seu trabalho-diário de *Yucatan*, os incidentes, as surpresas, e, em cada relato, o olhar desconstruído. São as intrincadas relações entre percepção, arte, escrita, deslocamento que se reorganizam constantemente, na medida em tais termos se confundem intencionalmente com o tópico presença e ausência

Os resíduos de coisas vistas se acumulavam até que os olhos fossem tragados pelos reflexos desordenados. O que se via se rebobinava em zonas indecisas. [...] Todos os reflexos expiraram nas matas de *Yax-chilán*. E necessário lembrar-se que escrever sobre arte, é substituir a presença pela ausência, transformando a abstração da linguagem em coisa real. Havia uma fricção entre os espelhos e a árvore, agora, há uma fricção entre a linguagem e a memória. Uma memória de reflexos torna-se uma ausência da ausência (1996, p.129).

429 ■

Ensaio-registro, álbum fotográfico com legendas, situação de deriva? Esses aspectos transcorrem como diário de bordo e se assimilam à reconstrução da narrativa literária, esta agora, aderida à arte contemporânea.

4.Último deslocamento

A característica comum do movimento *Land Art* talvez seja a prática dos artistas se deslocarem para *sites* ermos, longínquos e de difícil acesso, re-configurando o circuito artístico. O deslocamento para Robert Smithson se converte em um estratagemma poético, por assim dizer. No deslocamento, o artista faz reverberar a contiguidade entre paisagem e narrativa para colocar em circulação seus projetos. Smithson procura cultivar certa indiferença entre os meios artísticos utilizados, pois, desse modo, havia a certeza da suspensão da hierarquia entre as categorias artísticas, permitindo plena expressão contemporânea.

Robert Smithson trabalha a partir a intensidade das narrativas ficcionais. Sua concepção de paisagem aposta na recriação do *site*. A paisagem pertence à escrita e suas narrativas se revelam materialidade. A reversibilidade entre materialidade e imaginação indica o tom das suas propostas. Fragmentos dos artigos de Smithson e poemas do seu universo literário são revisitados de modo a entrelaçar o sujeito, a atemporalidade, a paisagem para formular um só problema: a poética contemporânea. Esta última escapa às épocas históricas, aos discursos analíticos para se refazer conhecimento artístico.

O corpus textual do artista não apresenta conteúdo programático ou disciplinar. Ao longo da sua narrativa ecoam aspectos de uma poética singular, despreocupada em definir categorias para a prática da arte contemporânea. A característica móvel e quase inapreensível do discurso do artista encontra sustentação no universo ficcional.

Referências

- BORGES, Jorge Luís. Pesadelo In: **Obras Completas III**. Rio de Janeiro: Globo, 1996. p. 247-259.
- BORGES, Jorge Luís. O Imortal In: **Obras Completas I**. Rio de Janeiro: Globo, 1996. p.599-607.
- BOETTGER, Suzaan. In the Yucatan : mirroring presence and ausence In: TSAI, Eugenie; BUTLER, Cornelia (orgs.). **Robert Smithson**. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, 2005. p. 198-211.
- CORTÁZAR, Julio. **A Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- ELIOT, T. S. **Terra Desolada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- GILCHRIST, Maggie. Ruine des anciennes frontières In: **Robert Smithson: le paysage entropique: 1960-1973**: Marseille: MAC, Paris: Réunion des Musées Nationaux, 1995. p. 15-25.
- LINGWOOD, James. L'Entropologue In: **Robert Smithson: le paysage entropique: 1960-1973**. Marseille: MAC, Paris: Réunion des Musées Nationaux, 1995. p. 26-34.
- POE, Edgar Allan. O domínio de Arnheim ou o jardim-paisagem In: **Poesia e Prosa: obras completas. Vol II**. Porto Alegre: Edição da livraria Globo, 1944. p. 265-272.
- ROBERTS, Jennifer. Mirror-travels: Robert Smithson and history In: TSAI, Eugenie; BUTLER, Cornelia (orgs.). **Robert Smithson**. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, 2005. p. 91-105.
- SHAPIRO, Gary. **Earthwards: Robert Smithson and Art after Babel**. Berkley: University of California, 1995.
- SMITHSON, Robert. Entropy and the New Monument [1966] In: FLAM, Jack (ed.). **Robert Smithson: the collected writings**. Berkeley/Los Angeles/Londres: University of California Press, 1996. p. 10-23.
- SMITHSON, Robert. Incidents of Mirror-travel in the Yucatan [1969] In: FLAM, Jack (ed.). **Robert Smithson: the collected writings**. Berkeley/Los Angeles/Londres: University of California Press, 1996. p. 119-133.
- SMITHSON, Robert. The Spiral Jetty [1972] In: FLAM, Jack (ed.). **Robert Smithson: the collected writings**. Berkeley/Los Angeles/Londres: University of California Press, 1996. p. 143-153.
- SMITHSON, Robert. Frederick Law Olmsted and The dialectical Landscape [1973] In: FLAM, Jack (ed.). **Robert Smithson: the collected writings**. Berkeley/Los Angeles/Londres: University of California Press, 1996. p. 157-174.
- SMITHSON, Robert. Um passeio pelos monumentos de Passaic [1968]. **Nó Górdio**, ano 1, nº 1, Dez. 2001. p. 40-47.

TIBERGHIEU, Gilles. **Art, Nature et Paysage**. Paris: Actes Sud, 2001.

Recebido em: 14/03/2016 - Aceito em: 16/10/2016

Inscrição do gesto: a caligrafia enquanto performance através de Paulo Lachenmayer

MANUELA B. TABOADA
ADRIANA V. SAMPAIO

Manuela Britto Taboada é PhD, professora de Design Visual na School of Design - Queensland University of Technology (QUT) Austrália. Designer graduada pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (EBA-UFBA) em 2004, Bacharel em Ciência da Computação pela UNIFACS em 1998, PhD pela University of New England em 2009. Pesquisa Design como Ferramenta Social, Design e Identidade, Design Activism, Tipografia e Comunicação Visual.

Adriana Valadares Sampaio é designer graduada pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (EBA-UFBA) em 1995, Especialista em Computação Gráfica pela UNIFACS em 1999, Mestre em Artes Visuais pela EBA UFBA em 2007 e Doutoranda em Design pela EBA UFBA sob orientação da profa. Dra. Maria Hermínia Olivera Hernandez. Pesquisa Tipografia, Filosofia do Design, Design enquanto campo simbólico e formas não tangíveis de Design.

■ RESUMO

Este artigo discute a utilização de bases conceituais dos Estudos de Performance numa aproximação metodológica de pesquisa em Design. Valendo-se da ideia de que o método funcionalista amplamente empregado nas abordagens acadêmicas na área de Design não abarca a totalidade dos objetos pesquisados, delinea-se um processo alternativo, subjetivo, através da pesquisa do design caligráfico. Assim sendo, trabalho caligráfico do monge Paulo Lachenmayer é usado como estudo de caso para a desconstrução desse processo. O estudo conduz à confirmação da hipótese de que um objeto de Design pode ter múltiplas dimensões, estruturando-se como espaços de sentido—como símbolos oriundos de ação reflexiva—de acordo com cenários específicos. Isso significa redirecionar o pensar Design, criando realidades sociais que são encenadas. Essa ação performática, entretanto, não deve ser vista como ilusão ou engano, mas sim como uma abertura, um espaço, onde o real e o imaginário se encontram, um lugar de interseção oriundo do gesto, intermediado pelo Design cumprindo seu papel de mediador simbólico.

■ PALAVRAS-CHAVE

Design, Caligrafia, Performance, Paulo Lachenmayer

■ ABSTRACT

Designed objects have multiple dimensions and can be understood as sensorial spaces composed of reflexive symbols similarly to those experienced through a performance. Some design philosophers define design as an illusion, or a “trick” to the senses. These contexts, as established by the gestures and performances of design objects create a space where the real and the imaginary meet. A point of intersection. Design, then, becomes the symbolic mediator of this encounter. A look into design as performance can foster alternative understandings of these relationships. Methods based on function are broadly used in the academic environment as a tool for Design research. However these approaches do not allow for a more flexible and holistic analysis of the designed artefacts. By re-thinking Design within the social realities extant in performatic contexts, this paper reviews and discusses performance analysis as an alternative methodology to investigate Design objects through its symbolic functions. It does so by investigating the work of Paulo Lachenmayer, a benedictine monk eradicated in Salvador, Bahia. The analysis of his artistic calligraphic initiates a discussion on the roles of calligraphic production and consumption, and the social and historic relationships around it: calligraphy as a performance.

433 ■

■ KEYWORDS

Design, Calligraphy, Performance, Paulo Lachenmayer

Desde Descartes o método científico é considerado o procedimento mais apropriado para se obter conhecimento, repercutindo nos moldes acadêmicos ocidentais ainda atualmente. Areladas à ideia do progresso científico, as pessoas procuravam conhecer as coisas como elas “de fato são”, sendo todo indício externo, não passível de observação direta, considerado suspeito. Dessa maneira, o conhecimento subjetivo passa a ser reduzido a “crenças”, a questões “sub-reptícias” acessadas por meios de canais outros, alternativos à razão, à ciência—como, por exemplo, a intuição (Durand, 2000; Bachelard, 2002).

Projetos, procedimentos, métodos, toda uma gama de meios de se pensar e pesquisar em Design foi desenvolvida através desse pensamento cartesiano. O Design funcionalista é uma tendência em pesquisa aliada à ideia do princípio da utilidade, mas e os objetos produzidos que não se enquadram na categoria de “úteis”?

A abordagem funcionalista gera pesquisa científicista, mas essa deve ser vista apenas como uma das possibilidades de se focar o tema.

Há várias definições para a disciplina do design, a que segue através dos séculos como sendo a mais utilizada e mais facilmente compreendida é a que reduz o processo de design como uma atividade de “solução de problemas” (Noble e Bestley, 2013 p.15). Essa definição, tem suas bases nos aspectos mercadológicos do design, fruto da sociedade baseada no capitalismo e tem sido fortemente questionada por acadêmicos e profissionais do design nas últimas décadas, culminando com o surgimento dos campos da filosofia do design, “design thinking” e do ativismo em design, que vêm dando embasamento teórico e exemplos práticos do design como processo holístico, amplo e com forte papel social, cultural e educacional (Fuad-Luke, 2009; Tromp et al., 2011; Shea, 2012; Noble e Bestley, 2013; Amaral et al., 2014; Taboada e Coombs, 2014).

Este estudo propõe uma abordagem diametralmente oposta à funcionalista uma vez que, se antevê a possibilidade de uma relação do processo de design com os processos performáticos. Ao aproximar o Design do seu aspecto artístico e inseri-lo no contexto performativo, percebe-se que, o que daí resulta—o objeto de Design—não se enquadra como “útil” (no sentido do que se espera comumente e mercadologicamente) tão pouco como passível de investigação por vias pragmáticas. Compreendendo o Design no contexto da arte e conseqüentemente, da linguagem e comunicação humana, o gesto pode ser visto, então, como algo que produz novos sentidos. Esse gesto performativo torna-se um mediador porque, mais que no resultado (a escrita em si), é no gesto que se encerra o processo artístico onde se singulariza o Design caligráfico.

Portanto, procura-se, no presente estudo, investigar o gesto enquanto performance em suas relações com o processo de design, mais especificamente, a caligrafia. Para isso, a caligrafia artística do Irmão Beneditino Paulo Lachenmayer—calígrafo, arquiteto, heraldista, designer gráfico e tipógrafo—será usada como estudo de caso. Este estudo se limita à produção artística do referido monge entre os anos de 1922 (sua chegada Brasil) e 1980 (quando a Tipografia Beneditina foi fechada). A escolha do trabalho do Irmão Paulo Lachenmayer se baseia no fato de que, tendo ele se estabelecido no Mosteiro de São Bento e se dedicado, por toda a vida às artes gráficas, caligrafia, heráldica e arquitetura, é considerado como precursor do design baiano (GUERRA, ABDesign). A Bahia—o nordeste do Brasil como um todo—é carente de estudos e levantamentos voltados para o design gráfico. Portanto a escolha de um calígrafo erradicado na Bahia e que ajudou a estabelecer a cultura gráfica local contribui para o corpo de conhecimento acadêmico local e ao maior entendimento da cultura e do desenvolvimento das artes gráficas na Bahia.

O Design caligráfico pode ser citado como exemplo cujo resultado nem sempre é passível de ser categorizado como mercadológico, percebendo-se claramente uma forte carga subjetiva em seu projeto/execução. É importante ressaltar que este trabalho está focado nos aspectos não mercadológicos do design, na sua potencialidade em criar e expressar identidade através do ato da criação, da performance da letra.

Design, Caligrafia, Gesto

Muito se pensa sobre a caligrafia enquanto arte através da leitura de suas próprias formas finais produzidas (Sassoon, 2007; Willen e Strals, 2009; Grafton, 2012; Shepherd, 2013; Day, in print). A “bela escrita” é abordada, estudada e dissecada através dos estudos tipográficos, mas sempre levando-se em conta o lettering, o glifo: o resultado inscrito. Entretanto, o gesto que dá origem ao desenho caligráfico e o corpo autor do gesto, parecem ser negligenciados. Cada ligadura, cada característica, cada estilo caligráfico “fala” e nos revela algo sobre a ação de um corpo—o do autor, designer. Portanto é possível relacionar e articular esses vestígios gestuais expressos nas formas caligráficas através de uma expansão da ideia da escrita enquanto portadora apenas de conteúdo linguístico/semântico ou visual, para a construção de um entendimento do gesto como precursor deste resultado, e da pessoa que executa o gesto. Essa concepção mais ampla deve gerar não somente discussões em relação à forma e ao artefato (o resultado), mas também, e principalmente, pode germinar o pensamento crítico em Design em alternativa às abordagens funcionalistas que predominam no universo acadêmico.

Ao lidar com o objeto de Design como símbolo, tratando-o como mediador entre as imagens e os homens, percebe-se a função simbólica como um lugar de trânsito, uma vivência entre o arquétipo e a variação das imagens. “Unificando opostos, mantendo unido o sentido” (Durand, 2000 p. 61). Para que algo se torne símbolo, é necessário haver uma experiência subjetiva, psicológica. No caso da imagem, isso ocorre quando ela passa a ser “a expressão melhor e mais plena possível do pressentido ainda não consciente.” (Jung, 1991 p. 499). Ainda segundo Jung (1984), este processo contínuo de formação de símbolos enquanto expressões da experiência simbólica, leva os homens à cultura.

A relação entre Design e o universo simbólico efetivamente deságua nos estudos performativos, quando alcança a dimensão da noção de que o objeto deve ser observado compreendendo que a percepção das realidades por ele evocadas, essas perspectivas, são possíveis através da aceitação de que existem múltiplos de pontos de vista atuando em cada relação. Perceber que as visões da realidade são metafóricas é também concluir que toda intervenção é essencialmente subjetiva, interessada, longe dos paradigmas associados à isenção científica.

O design caligráfico possui certas regras—as “regras do gênero”—onde a expressividade das letras dá condições à uma interação entre o desenho e o calígrafo-fruidor. Interação esta que pode extrapolar o caráter de habilidade técnica e alcançar um caráter afetivo e sensível tanto na sua execução quanto na sua interpretação. Ainda hoje em dia, somos alfabetizados essencialmente através da escrita manual, aprendemos a forma das letras através dos gestos que utilizamos para desenhá-las. Antes de compreender o significado do texto, entendemos o gesto que é necessário para realizá-lo. Esse conhecimento, no entanto, é tácito, não revelado, e automatizado ao decorrer do tempo. Com o surgimento dos processos automáticos de escrita, a noção do gesto muda, toma outra conotação e se torna unicamente relacionado ao reconhecimento de caracteres e posicionamento deles em relação às regras ortográficas e gramaticais. Com a escrita mecânica, surgem novos gestos, e novas possibilidades, mas perdem-se as relações de pessoalidade e temporalidade associadas à escrita manual. Escrever manualmente significa dedicar mais

tempo à tarefa em relação às outras possibilidades de escrita mecânica. Significa também atribuir uma relação direta e única de identidade, através do gesto—da performance—entre quem escreve e quem lê.

O ato de repetição através da ação performática de fruição da caligrafia acontece num processo de negociação com o fruidor e com o observador, e exige proximidade com os códigos relacionados à fruição (conhecimentos de signos alfabéticos ou reconhecimento da estética caligráfica). O grau de conhecimento e proximidade desses códigos determina um grau maior ou menor de abertura de possibilidades comunicacionais. Mas, independente das variações ocasionadas pelos diferentes graus de abertura, à cada repetição, modificações são realizadas porque cada fruição é única e particular.

Dessa forma, ao analisar o corpus de um artista caligráfico, pode-se interpretar as performances gestuais inseridas no processo de fruição do grifo e consequentemente investigar as múltiplas dimensões do espaço do design e acordo com este cenário, que produz símbolos oriundos da ação reflexiva da atividade caligráfica, e onde pode-se analisar o processo de design como mediador simbólico.

Paulo Lachenmayer, pioneiro do design na Bahia

Ao considerar o objeto (ou artefato) como realidade construída, sob um viés comunicacional complexo repleto de significados (Jung, 1984; 1991; Durand, 2000; Bachelard, 2002; Durand, 2008) entende-se também que, estudar o objeto de Design como fenômeno simbólico, é tentar compreender melhor a natureza do seu criador, sua maneira de produzir cultura. Por vezes, os significados embutidos no artefato encontram-se tão inseridos no ato, na estratégia de revelação ao observador, que parte da sua percepção ocorre apenas não-conscientemente.

Desde as primeiras inscrições rupestres, até os dias atuais, a escrita é uma espécie de ponte entre o sujeito (homem) e o objeto (o registro). Portanto, o objeto proposto aqui é o alfabeto latino, a caligrafia percebida como imagem, anterior ao seu potencial semântico. O objeto resultado de um traço particular, ou seja, um objeto criado.

A caligrafia é visualmente dinâmica principalmente pela sua interação com o espaço e os elementos que o circundam, com suas ferramentas, característica inerente à expressão tipográfica desde os seus primórdios. Aproximar-se da caligrafia como elemento pictórico, tornando-a imagética e adquirindo qualidades isomórficas, convida o observador a exercitar sua percepção através da imersão em um novo universo simbólico definido através de uma atividade essencialmente performática do gesto da escrita.

A caligrafia performatiza a leitura. Cada letra é uma interpretação particular do alfabeto, uma projeção, uma maneira específica de representar esse mesmo alfabeto apesar das regras e condutas metodológicas rígidas. A leitura de cada letra é executada desde o momento em que esta é desenhada: através da performance do calígrafo, que a interpreta ao escrever, e do leitor que a percebe com seu próprio círculo de significados, dando-lhe nova interpretação. Como mostra o exemplo na Figura 1, a interpretação do calígrafo à letra “s” minúscula, dando-lhe caráter particular e criando ligaduras. O gesto, a performance, o design, então, se estabelecem

como mídia própria, onde o movimento das mãos do calígrafo que desenha a curva é comunicado ao leitor que lê (não somente) o texto.

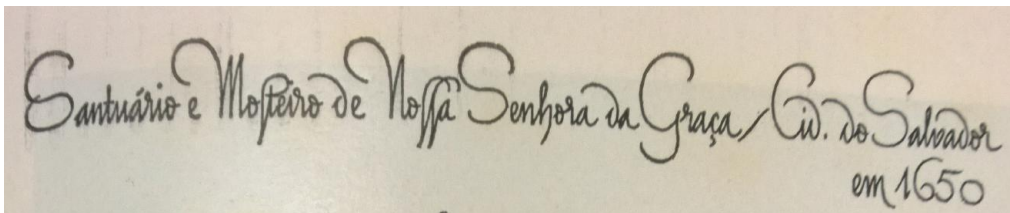


Figura 1: “Santuário e Mosteiro de Nossa Senhora da Graça / Cid. do Salvador em 1650”. Título da lâmina de ilustração. Autoria: Irmão Paulo Lachenmayer. 1949. Mosteiro de São Bento, Salvador, Bahia. Foto: Adriana V. Sampaio, 2015.

Assim sendo, este estudo busca investigar a relação entre os processos do design caligráfico e os Estudos da Performance. Através do trabalho do Irmão beneditino Paulo Lachenmayer enquanto calígrafo e tipógrafo, faz-se uma associação entre o fazer caligráfico e a construção de realidades, entre o projeto de Design e a ação que dá origem à comunicação/percepção. Considerado por muitos como o precursor do Design na Bahia (Guerra e Silveira, 2002; Veiga, 2012) o beneditino Paulo Lachenmayer era mestre em heráldica, desenhou os brasões das faculdades da Universidade Federal da Bahia, como arquiteto assinou trabalhos por todo o Brasil e deixou um enorme legado de livros e impressos caligrafados—constantes, em sua quase totalidade, na Biblioteca do Mosteiro de São Bento, Salvador, Bahia.

Nascido em 1903, na localidade de Langenangen, Alemanha, Ernst (seu nome de batismo) era um dentre quatro filhos de uma família muito católica. Tendo seu pai falecido em 1908 e sua mãe em 1918, tornou-se pupilo do mestre nas artes gráficas, Theodor Schnell. Seu tutor era um humanista de formação, conhecedor da caligrafia religiosa, livreiro e escultor de imagens para a igreja. Durante quatro anos o jovem Ernst aprendeu e desenvolveu a técnica da “bela escrita”. Também adquiriu conhecimentos de movimentos que ainda estavam em formação tais como Art Nouveau e Futurismo e que só chegariam ao Brasil dez, quinze anos mais tarde. Ernst desenvolveu um acentuado gosto por minimalismo e uma certa preocupação com a destituição de ornamentos que não teriam correlação de utilidade nos objetos. O que em 1919 viria a ser associado à Bauhaus: “a forma segue a função”. De fato, há apenas suposições das influências artísticas do irmão Lachenmayer. Nada foi deixado de modo documental. Quem o pesquisou (Veiga, 2012; 2014) e alguns monges ainda vivos que conviveram com ele, estabelecem correlações de estilo através de similaridades estéticas entre a sua produção artística e aquelas correspondentes aos movimentos modernistas, claramente observadas na Figura 2. Seu mestre na Alemanha era um homem das artes vivendo em meio a uma explosão artística europeia do início do Século XX.

A proximidade que existia entre a cidade de Ravensburgo e a capital da Bavária vai colocar Irmão Paulo muito próximo ao epicentro dos acontecimentos artísticos daquelas décadas. Munique foi, ao lado de Paris, a cidade protagonista nas artes de vanguarda no mundo. É em

Munique onde acontecem importantes fatos artísticos como a Deutsche Werkbund (1907), influente associação de artistas e artesãos alemães e o Der Blaue Reiter (1911), movimento expressionista de grande repercussão na Europa. Ressalta-se também o estreito vínculo que o Professor Theodor Schnell possuía com os artistas de Munique, sendo também um difusor do Jugendstil, o Art Nouveau alemão. (Veiga, 2014)

Além disso, Lachemayer verbalizou inúmeras vezes a admiração por Oscar Niemeyer, depois de haver trabalhado com ele na Catedral de Brasília, entre outras catedrais modernas do país. A aproximação com Niemeyer o que fez com que ele próprio trabalhasse com Lúcio Costa. Reforçando o estilo modernista do monge.

A prática caligráfica religiosa é per se, uma ação performática, feita dentro de um protocolo ritualístico religioso. O ato dentro desse contexto religioso, envolve aspectos do fazer atrelados ao sentimento de religiosidade, de contato com o sagrado, ou seja, atua na esfera simbólica humana. O ritual de escrita religiosa cumpre um protocolo que não distingue o ato mecânico da oração, da projeção simbólica entre escrita (física) e metafísica. Portanto, é possível estabelecer uma aproximação ao trabalho do Irmão Lachenmayer, compreendendo que delinear sua produção conduz ao resgate da dimensão do Imaginário, da ação, encenação no ato caligráfico em paralelo com a ação performática que nos leva à apreensão.

É próprio do ser humano fabricar objetos no intuito de atribuir um sentido a si perante o mundo, se instaurando nesse mundo. Logo, para compreendermos a nós mesmos, é preciso analisar os objetos e as relações que temos para com eles (Baudrillard, 2008). Atribuímos uma função e um significado ao mundo na medida em que transformamos nossas relações com o nosso entorno (Flusser, 2007). Atualmente, através da especificidade de alguns objetos de Design, amplia-se o leque de conceitos e metodologias na tentativa de dar conta de aproximações e análises de objetos híbridos ou não tangíveis.

O fruto do trabalho de Design na atualidade (pós-modernidade, como se refere Stuart Hall (2014) ou modernidade tardia e ou líquida, no caso de Zygmunt Bauman (2013) não se resume à criação de objetos. Pode-se pensar que o Design seja um articulador simbólico e assim, produza símbolos, enquanto pensamento dos Estudos do Imaginário, signos em que se representa algo que não está fisicamente presente. Dessa maneira, pode-se entender também que a caligrafia, desenvolvida através do gesto, faz necessário um “pensar sobre o gesto”, que antecede ao próprio, fazendo com que o calígrafo seja um produtor de signos, e os seus gestos a materialização da performance do processo de design. Assim, os Estudos da Performance são então um veículo, um articulador operacional para análise do fenômeno caligrafia enquanto imagem, gesto e “objeto” de Design.

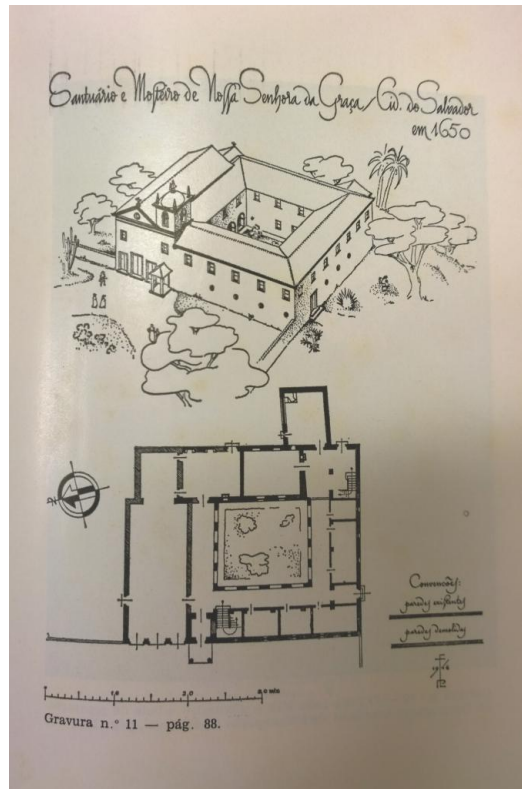


Figura 2: Esquema do Santuário e Mosteiro de Nossa Senhora da Graça / Cid. Do Salvador em 1650. Autoria: Irmão Paulo Lachenmayer. 1949. Mosteiro de São Bento, Salvador, Bahia. Foto: Adriana V. Sampaio, 2015.

Do gesto à caligrafia enquanto performance

A aproximação de um objeto de Design enquanto performance nos leva a dimensões mais profundas dele mesmo por ser sempre uma perspectiva comparativa e relacional. Por isso deve-se levar em conta que ao ser estudado, esse mesmo objeto precisa ser compreendido como fazendo parte de um sistema subjetivamente inter-relacionado através de um conceito particular e participativo do fenômeno.

A relação entre Design e os Estudos da Performance se dá em diversos níveis e momentos. Ambos formatam maneiras de pensar o mundo, inserem o homem em seu entorno cultural, ao mesmo tempo ressignificando a realidade humana. Ambos retiram objetos do seu contexto habitual, da sua função primária para desempenharem outras funções em diferentes contextos.

Toda caligrafia deixa rastros do seu autor através do gesto. Mesmo que distante temporalmente, a pressão da pena ou pincel, a habilidade ou flexibilidade da empunhadura determinam as nuances e modulações do traço. O comportamento restaurado ou duas vezes vivenciado é sempre o mesmo, independente do calígrafo. Mas cada instante, cada traço, por sua vez, é único. A interatividade, o fluxo do ato de traçar um rastro num suporte é o inédito. “Embora o gesto possa ser exemplar sem visar a efeitos tão ruidosamente espetaculares, ele é indissociável de uma

intenção de parecer ou mostrar, por onde já se introduz, ainda que discretamente, a ideia de espetáculo” (Gallard, 2008 p.63).

Sendo Lachenmayer um religioso, o ato de caligrafar e seus movimentos várias vezes vivenciados através de uma tradição caligráfica monástica secular, possui um conteúdo que deve ser visto e analisado como um comportamento humano num contexto de ação simbólica (Figura 3). A caligrafia religiosa cumpre um ritual de religação do homem com a esfera do sagrado. Assim sendo, cada letra é uma maneira particular, específica de se redesenhar o mesmo alfabeto latino mas que, através do gesto, adquire um caráter de construção de uma própria referencialidade já que se insere entre o real e o imaginário. Seguindo esse pensamento, compreendendo o gesto como um meio, nos aproximamos do Design através de seus processos e procedimentos criativos e não pelos seus objetos como um fim.

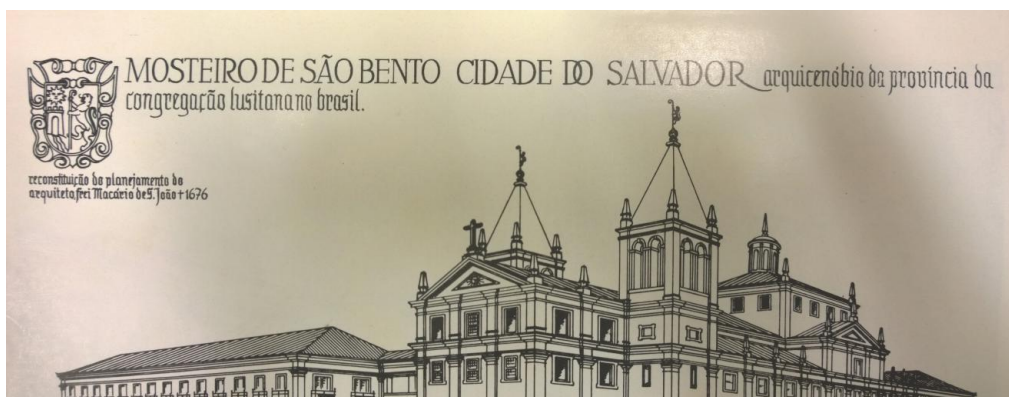


Figura 3: Exemplo da tradição caligrafia de Lachenmayer. Título de Lâmina ilustrando a reconstituição do planejamento do Mosteiro de São Bento em 1676. Autoria: Irmão Paulo Lachenmayer. Data desconhecida. Biblioteca do Mosteiro de São Bento, Salvador, Bahia. Foto: Adriana V. Sampaio, 2015.

Lachenmayer não foi autor de nenhum dos textos por ele caligrafados. Sua escrita, entretanto, interfere no processo de leitura. Seus ornamentos (ou a destituição deles), ligaduras, italizações, ora diminuem, ora aceleram a velocidade da leitura/percepção das letras-imagens. Por vezes o traçado mais fluido, nos deixa mais “íntimos” do texto. Seria o irmão Paulo um coautor presente na ausência? Essa ausência que, em verdade, é tão íntima e permanente que influencia a percepção dos textos. Ou seria ele um ator interpretando o texto através da sua performance caligráfica?

O pensar a arte, a imagem, através do gesto recebeu especial atenção após o sucesso do estadunidense Jackson Pollock. Inspirado na tradição japonesa de aliar a “arte gestual” à caligrafia e à pintura, Pollock desenvolve o dripping, técnica que se configura num ritual gestual onde esse mesmo gesto (e consequentemente o processo artístico) é tão ou mais importante que o resultado final da pintura. O Action Painting se desenvolveu como um movimento artístico que estabeleceu o gesto não “apenas” como veículo comunicacional, mas fazendo um retorno quase ritualístico de funções primárias, tratando-o como ação. Podia-se vislumbrar nessas obras os vestígios desses gestos articuladores nos registros pictóricos. Inaugurou-



Figura 4: O estílo de Lachenmayer: Estudo de variações da letra “d” em múltiplos documentos. Autoria: Irmão Paulo Lachenmayer. Biblioteca do Mosteiro de São Bento, Salvador, Bahia. Fotos: Adriana V. Sampaio, 2015. Compilação: Manuela Taboada e Adriana V. Sampaio, 2016.

se uma nova espacialidade nas artes uma vez que o instrumento utilizado (madeira, pincel, trincha etc) jamais chegava a tocar na tela, no suporte. A pintura, fruto de respingos e jatos de tintas dispersos era destituída de contato físico (Varnedoe, 2000; Emmerling, 2003; Landau, 2010).

De maneira similar ao action painting, outros calígrafos, letristas e designers da atualidade como Edward Fella (Carducci, 2007; Fella, 2016), Massimo Polello (lacalligrafia.com)(Rizzi, 2016), Luca Barcellona (lucabarcellona.com)(Barcellona, 2016), Claude Mediavilla (claudemediavilla.com)(Mediavilla, 2016) entre outros, usam a potência do gesto e da performance como diferencial do seu trabalho. A caligrafia, dessa forma, volta, contraditoriamente, a ter um valor mercadológico por ser gerar peças especiais, artesanais e únicas em um mundo atual dominado pela reprodução infinita e anônima de símbolos e artefatos. Essa caligrafia moderna, apesar de muitas vezes originalmente executada em isolamento, é planejada, filmada e documentada para ser transmitida nas redes sociais digitais, exacerbando então o seu caráter performático que vem apoiar e reforçar o seu valor mercadológico.

Contrariamente ao gesto de Pollock, e à caligrafia moderna de caráter mercadológico intenso, a caligrafia do irmão Lachenmayer era desenvolvida sempre afastada dos olhos de qualquer tipo de público ou plateia. Seus trabalhos caligráficos eram sempre realizados numa pequena sala ou escritório, anexo à tipografia

beneditina. Sem câmeras e sem registro do momento. Cada letra por ele desenvolvida está impregnada apenas das influências de sua formação, sua vida na Alemanha, sua ligação estética com a arquitetura de Niemeyer. Não há expectador imediato para a performance da letra, na maneira em que segurava a pena ou no momento em que esta tocava o papel.

John Langshaw Austin (1962) aborda a performatividade na fala, clarificando que dispomos de variados recursos fonéticos para sugerir sentidos àquilo que falamos. Há também pesquisas voltadas para o gesto associado ao ato de comunicar diretamente pela observação do corpo em movimento. Entretanto, num texto escrito, é possível expressar muito mais que o próprio conteúdo textual. Não apenas através do uso de sinais para-ortográficos ou diacríticos, mas através mesmo da maneira como se inscreve cada letra, palavra, num determinado suporte.

Em se tratando de performance, no ato da fala a voz pode ser usada com diferentes entonações sugerindo, dessa maneira, diferentes expressividades que se associam aos conteúdos das mensagens, e, se se aliam ao recurso gestual, temos um importante aparato performático para construção de novas possibilidades de discursos. Diferentemente, no procedimento caligráfico não há a presença física, ou seja, não há o gesto imediato. O que se verifica é uma espécie de presença possível de ser vivenciada através da imaginação do gesto feito, que se faz viável pelo rastreamento do desenho das letras manuscritas.

Como construímos realidades também através de ficções e do uso da imaginação, então é possível sugerir sentidos expressivos através da presença (na ausência) do corpo do calígrafo e, desenvolver “possíveis encenações” através de estilos artísticos no desenvolvimento da caligrafia. O traço caligráfico é fortemente orgânico, num extremo oposto ao que se comumente persegue nas fontes tipográficas que tendem à neutralidade. O traço tipográfico é único e sempre inédito, diferentemente das fontes tipográficas que existem para servir à reprodução consistente da sua forma.

Sem a intermediação considerada neutra dos tipos mecânicos, têm-se um imbricamento entre o ato de caligrafar (gesto) e o “produto” (letra). Por trás de cada glifo, um gesto, uma encenação. Na “leitura” da caligrafia de Paulo Lachenmayer enquanto desenho—um entre-lugar escrita-imagem—percebe-se letras enquanto traços, palavras como grafismos, ampliando possibilidades de resignificação. É a trilha da mão, do corpo, num jogo de aproximação com o que Roland Barthes (1992; Schama, 2003), descreve sobre os trabalhos de Cy Twombly, afirmando que a letra, nos trabalhos do pintor americano, não era mais letra, mas sim uma potência que suspendia códigos.

A ausência de se vivenciar o ato imediato do calígrafo acarreta, curiosamente, um tipo de presença perdida, desse corpo que já se ausentou porque o gesto já ocorreu. Através do olhar por sobre (e entre) os traços e as formas caligráficas, se reconstrói o percurso. Trilha-se, revivenciando o caminho percorrido pela mão que empunhava a pena. Lendo as palavras, olhando as inscrições, o observador/fruidor desdobra o processo de leitura. A ausência da “limpeza visual” dos meios mecânicos de inscrição textual e as conseqüentes incorporações de traçados irregulares—únicos a cada redesenho de letra—ocasiona uma possibilidade de aproximação com o calígrafo. Através dessas mesmas especificidades de traçado, atravessa-se o visível para atingir-se a esfera do sensível e o observador/fruidor en-

contra a dimensão poética do texto performado através da caligrafia.

Do mesmo modo que sob aspectos performáticos a escrita começa no movimento do corpo, e então, anterior à concretização física no suporte pela ferramenta, o Design começa no projeto, anterior à execução. A tradição do design caligráfico evoca continuamente as marcas da mão, do gesto, transmutando a palavra inscrita em imagem viva e dinâmica. O texto caligráfico além de coisificador de si mesmo, faz, reiteradamente, o resgate do momento, do tempo, cooptando o observador/fruidor, agora performer, numa co-participação com o calígrafo. Realizado esse processo dinâmico, a escrita realiza-se enquanto obra, esteticamente, em palavra-coisa.

A operação habitual de leitura textual, através de uma relação intelectual e interpretativa é burlada através da leitura imagética provocada pela performance na percepção da caligrafia, através da cumplicidade do fruidor em seus processos imaginativos. A caligrafia enquanto Performance nos indica como, no momento em que o calígrafo inscreve no papel, ele inscreve-se a si mesmo.

Conclusões

A abordagem através dos Estudos da Performance desemboca inevitavelmente na questão da imagem, imaginação e imaginário. Independente da postura epistemológica adotada, a imagem, que por definição não é a coisa em si, nunca é uma realidade simples de se compreender. Os autores funcionalistas manifestam certa aproximação semiótica em suas leituras na medida em que encaram e classificam a imagem tal qual os linguistas fazem com a língua, isto é, decompondo-a, reduzindo-a em elementos constitutivos no intuito de analisar e fazer uso dela de maneira mais ordenada e sistemática. Por outro lado, os teóricos do Imaginário ou dos Estudos da Performance se mostram menos preocupados em sistematizar a imagem do que em compreender o sentido dela enquanto manifestação simbólica.

A caligrafia enquanto performance do irmão Lachenmayer, abre formas de significação, principalmente quando se distancia daqueles socialmente, academicamente estabelecidos, potencializando leituras estéticas e simbólicas que se estabelecem na gestualidade. É na caligrafia onde o ato de leitura se faz de modo mais singular pois é onde há uma aproximação entre o olhar e ler. A Performance se faz visível, principalmente através dos aspectos visuais que o calígrafo imprime como elemento gráfico na composição de seu trabalho. A caligrafia pede que o texto seja não apenas lido, mas visto.

(...) daí a formação de caligrafias, fenômeno universal, como um esforço último para reintegrar a leitura no esquema da performance, fazer dela uma ação performancial. O que é com efeito caligrafar? É criar um objeto de forma que o olho não somente leia, mas olhe; é encontrar, na visão da leitura, o olhar e as sensações múltiplas que se ligam ao exercício. (Zumthor, 2007 p.85-86)

No sentido do trabalho aqui delineado, faz-se uma aproximação entre caligrafia e performance enquanto operador metodológico e elemento constituidor da forma. Isso porque o observador ao visualizar um texto caligrafado, faz uma trans-

mutação de um tempo que se foi (gesto do calígrafo) e o tempo presente reatualizado pela reiteração, apreensão do gesto pré-existente, refazendo-o, transformando ficção em nova realidade, atualizando a ação, conduzindo esse mesmo observador a uma percepção poética. A percepção da palavra caligrafada enquanto performance, estabelece um duplo ato comunicacional, reconstruindo o gesto caligrafado, reatualizando a ação.

No ato caligráfico há uma relação intrínseca entre a experiência incorporada e a ação simbólica final derivada do gesto do escriba/designer/calígrafo na percepção do fruidor. A comunicação gestual da caligrafia é fruto da mediação entre a experiência incorporada pela repetição e o reconhecimento experienciado sobre a língua em sua materialidade.

A caligrafia moderna/contemporânea quebra com uma tradição tipográfica pós-Gutenberg que se dedicava a inibir vestígios do autor, estabelecendo-se como um mecanismo de transmissão de conhecimento e dominação sócio-cultural. A materialidade singular da escrita caligráfica, com suas “imperfeições”, unicidade e individualidade, provoca alterações de apreensão, reconfigurando as próprias funções dos processos tradicionais comunicativos. Por outro lado isso também se reflete nas construções de sentidos (e conseqüentemente, de realidades) dos indivíduos envolvidos.

A caligrafia assume outros contornos poéticos/sensoriais na atualidade. A cultura visual textual vivenciada hoje em dia é baseada nos tipos móveis. As fontes mais utilizadas são as derivadas dos ideais assépticos, funcionais e impessoais difundidos tanto pela Bauhaus quanto pela cultura publicitária pós Segunda Guerra. A caligrafia corrompe isso.

A materialidade da escrita caligrafada e o exercício requerido de atualização do gesto do calígrafo nos traz novas dimensões, rupturas e abordagens na construção de poéticas visuais. Revivendo a materialidade dos gestos, a caligrafia resgata a presença do corpo autor no instante do processo de recepção. A não linearidade, a percepção de diferenças entre as construções das letras, a irregularidade explicitada no caráter manual da escrita, reduz a velocidade da leitura porque causa fixação do olhar.

Essas “imperfeições” desaceleram o procedimento usual de leitura, podendo ocasionar desdobramentos perceptivos. O efeito estético ocasionado pela oscilação do processo de leitura é justamente o que singulariza essa experiência. O observador vê-se forçado a rever o texto, reiterando o movimento que originalmente fez o calígrafo escrever. A cada interferência, sinuosidade inesperada ou grafismo incorporado, exige-se do observador/fruidor mais que uma leitura mecânica. A caligrafia como performance se apresenta então como potencializadora de sentidos.

Através deste estudo, onde o objeto do design é visto como fenômeno simbólico e consequência de um ato performático do seu criador, é possível compreender melhor a natureza do designer / artista, sua práxis e sua maneira de contribuir para a cultura. Mais especificamente, através do estudo da caligrafia artística de Paulo Lachenmayer, da análise do seu traço e suas especificidades de caligrafia executada por um religioso dentro de um mosteiro e para a tipografia beneditina é possível entender um pouco mais sobre as suas visões de mundo, as relações entre suas obras e o ambiente em que vivia e as lentes perceptivas criadas através das suas experiências pessoais.

Seus traços revelam influências claras do exercício da caligrafia religiosa através de seus ornamentos, ligaduras decorativas e preocupação formal com a disposição estética das palavras em cada página. Por outro lado, também é possível observar, de modo dual mas não necessariamente paradoxal, a conciliação entre essa caligrafia de caráter religioso e a busca por uma suave “limpeza” influenciada pelo ofício de arquiteto e as características modernistas nas formas de Niemeyer e Lúcio Costa. O que resulta num trabalho caligráfico transicional, onde o ornamento, apesar de presente, não compromete a legibilidade tão pouco a leiturabilidade.

Referências

AMARAL, C.; TABOADA, M. B.; CHAMORO-KOC, M. **Design democratisation and its understandings through the meaning of the word “design” in Portuguese colonised countries.** In. Design with the other 90%: Cumulus Johannesburg Conference Proceedings. Johannesburg, South Africa: Greenside Design Centre, University of Johannesburg,,: 162-168 p. 2014.

AUSTIN, J. **How to do things with words.** New York: Oxford University Press, 1962.

BACHELARD, G. **Formação do Espírito Científico.** 3 ed. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2002. 316 ISBN 8585910119, 9788585910112.

BARCELONA, L. **Luca Barcellona: Calligraphy & Lettering Arts.** 2016. Disponível em: < <http://www.lucabarcellona.com> >.

BARTHES, R. **S/Z: uma análise da novela Sarrasine de Balzac.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992. 245 ISBN 8520903347, 9788520903346.

BAUDRILLARD, J. **O Sistema dos Objetos.** 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 230 ISBN 8527301040, 9788527301046.

BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 112 ISBN ISBN 9788537811214.

CARDUCCI, V. **Ed Fella.** 2007. Disponível em: < <http://www.aiga.org/medalist-edfella/> >.

DAY, L. F. **Art in the alphabet: a history of the evolution of hand lettering.** Dover Publications, in print. ISBN 0486454614, 9780486454610.

DURAND, G. **A Imaginação Simbólica.** Lisboa: Edições 70, 2000. ISBN 9789724409023.

_____. **Ciência do Homem e Tradição.** Triom, 2008. ISBN SBN 978-85-85464-68-4.

EMMERLING, L. **Jackson Pollock.** Los Angeles: Taschen, 2003. ISBN 3822821322, 9783822821329.

FELLA, E. **EdFella.com.** 2016.

FLUSSER, V. **O mundo codificado**: por uma filosofia do design e da comunicação. São Paulo: Cosac Naify, 2007. 224.

FUAD-LUKE, A. **Design activism**: beautiful strangeness for a sustainable world. London: Earthscan, 2009.

GALLARD, J. **A Beleza do gesto**: uma estética das condutas. São Paulo: EdUSP, 2008. 125.

GRAFTON, C. B. **Illuminated Initials in Full Color**: Dover Publications: 48 p. 2012.

GUERRA, E.; SILVEIRA, R. D. **Design na Bahia**. Salvador: Solisluna, 2002. 140p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. ISBN 8583160074.

JUNG, C. G. A dinâmica do inconsciente. In: (Ed.). **Obras Completas de C. G. Jung**. Petrópolis: Vozes, v.VIII/III, 1984.

_____. Tipos Psicológicos. In: (Ed.). **Obras completas de C. G. Jung**. Petrópolis: Vozes, v.VI, 1991.

LANDAU, E. **Jackson Pollock**. New York: Harry N. Abrams Inc, 2010.

MEDIAVILLA, C. **Claude Mediavilla**: Design & Calligraphy. 2016. Disponível em: < <http://claudemediavilla.com/> >.

NOBLE, I.; BESTLEY, R. **Introdução às metodologias de pesquisa em design gráfico**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A Noção de gêneros para análise de textos midiáticos. In MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. **Gêneros Textuais e Práticas Discursivas**: Subsídios para o Ensino da Linguagem. Bauru (SP): Edusc, 2002.

RIZZI, A. **About Massimo Polello**. 2016. Disponível em: < <http://www.lacalligrafia.com/about/> >.

SASSOON, R. **Handwriting of the Twentieth Century**: Intellect: 208 p. 2007.

SCHAMA, S. **Cy Twombly at the Hermitage**: Fifty Years of Works on Paper. D.A.P, 2003.

SHEA, A. **Designing for Social Change**: Strategies for community-based graphic design. New York: Princeton Architectural Press, 2012.

SHEPHERD, M. **Learn Calligraphy**: the complete book of lettering and design: Watson-Guptill: 168 p. 2013.

TABOADA, M. B.; COOMBS, G. Liminal moments: designing, thinking and learning. **Design and Technology Education: An International Journal**, v. 19, n. 1, p. 30-39, 2014.

TROMP, N.; HEKKERT, P.; VERBEEK, P.-P. Design for socially responsible behaviour: a classification of influence based on intended user experience. **Design Issues**, v. 27, n. 3, p. 3-19, Summer 2011 2011.

VARNEDOE, K. **Jackson Pollock**. New York: Harry N. Abrams Inc., 2000.

VEIGA, P. C. **Irmão Paulo Lachenmayer: Um artista alemão no Mosteiro de São Bento da Bahia (1922/1990)**. 2012. Masters by Research (Masters). Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Irmão Paulo Lachenmayer. **Dicionário Manuel Querino de arte na Bahia**, Salvador, 2014. ISSN ISBN 978-85-8292-018-3. Disponível em: < <http://www.dicionario.belasartes.ufba.br/wp/verbete/irmao-paulo-lachenmayer-osb/> >.

WILLEN, B.; STRALS, N. **Lettering and Type: creating letters & designing typefaces**. New York: Princeton Architectural Press, 2009. 130 ISBN 978-1-56898-765-1.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007. ISBN 8575035916, 9788575035917.

Recebido em: 12/08/2015 - Aceito em: 15/10/2015

Ciberformance, Second Life e “Synthetic Performances”

SARAH MARQUES DUARTE

■ 448

Sarah Marques Duarte é mestranda em Lenguajes Artísticos Combinados, departamento de Artes Visuais na Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires(AR). Bacharel em Artes Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

■ RESUMO

O artigo apresenta como temática central a performance (arte de ação) mediada pelo computador e reflete sobre as especificidades surgidas desse encontro. O campo relativamente novo da ciberformance, subgênero da performance, responde aos atravessamentos que sofre a arte contemporânea, sendo talvez o mais significativo entre eles o uso da tecnologia. Partindo de algumas problemáticas que surgem quando tratamos da performance no ciberespaço, o artigo tratará de exemplos de obras desenvolvidas no *Second Life*.

■ PALAVRAS-CHAVE

Ciberformance, *reenactments*, virtualização, representação, *Second Life*.

■ ABSTRACT

The article presents as a central theme the computer-mediated performance (performance art) and reflects on the specificities arising from this meeting. The relatively new field of cyberformance, subgenre of performance art, responds to crossings suffered by contemporary art and, perhaps, the most significant among them: the use of technology. Starting with the discussion about questions that arises when dealing with performance in the cyberspace the article will provide some examples of works developed in *Second Life*.

■ KEYWORDS

Cyberformance, reenactments, virtualization, representation, *Second Life*.

Second Life e a emergência da ciberformance

Pensar a produção estética desenvolvida com e para o computador, tendo-o como mediador das relações travadas entre artistas e espectadores no que se refere à arte da performance, significa falar em abertura, em infinidade de possibilidades criadas a partir do diálogo entre tecnologia e performance. Sendo assim, faz-se necessária a reflexão dos atravessamentos que permeiam a arte do nosso tempo, sendo talvez o mais significativo entre eles o uso da tecnologia; neste caso, na produção de ciberperformances. Partindo de exemplos de obras desenvolvidas utilizando o *Second Life*, serão abordadas problemáticas que surgem ao tratar da performance no ciberespaço.

O *Second Life* (Segunda vida, em tradução nossa) é um metaverso criado em 2003, de uso gratuito e acessado via internet. É descrito no site da plataforma como “Um mundo 3D no qual todas as pessoas que você vê são reais e todos os lugares que você visita são construídos por gente como você” (LINDEN RESEARCH, 2016). Esse mundo virtual (que não se deve confundir com realidade virtual) permite que os usuários desenvolvam uma vida paralela na qual, por exemplo, escolhem a aparência de seus *avatars*, travam relações sociais com outros “residentes”, realizam transações comerciais (com a moeda local, o *Linden*), criam objetos virtuais, entre outras possibilidades. A partir, principalmente, de duas características — a possibilidade de vida social e de criação —, emerge a arte dentro do *Second Life*, por meio de práticas simbólicas realizadas no interior do programa, entre elas, exposições, concertos, cinema, e na realização de ações teatrais e performances. Os processos criativos põem em prática os princípios das *novas mídias*, identifica-

dos por Lev Manovich (2001), que indicam, principalmente, a contaminação recíproca entre os universos cultural e informático por meio da interface humano/computador.

O primeiro dos princípios, a *representação numérica*, possibilita a programação de dados que compõem os objetos virtuais, isto é, a redução de dados contínuos a dados discretos, permitindo a visualização da informação digital. O segundo, a *modularidade*, admite a divisão em partes independentes dos elementos das *novas mídias*, o que autoriza a modificação de partes sem prejuízo do todo. O terceiro, a *automação*, admite a criação de novos objetos a partir de recursos automatizados, em alto e baixo níveis, pelo computador. O princípio de *automação* é de suma importância em jogos computacionais, pois é o que possibilita variáveis às ações dos usuários. Dito isso, cabe ressaltar que para a empresa Linden Lab o *Second Life* não possui objetivos nem conflitos pré-determinados, ele é um ambiente virtual para experiências.

Quais seriam então as motivações dos usuários do *Second Life*? Criação e comunicação seriam os pivôs da experiência dessa “segunda vida”? Algumas propriedades do quarto princípio das *novas mídias* complementam esse aspecto criativo presente no programa: a personalização e a atualização possíveis pela *variabilidade*. O ambiente virtual do *Second Life* está em constante mutação; os residentes-usuários modelam e remodelam esse mundo com criações, concebidas com o auxílio do automatismo computacional. O último princípio, tido por Manovich como o mais importante, é denominado *transcodificação cultural*, relativo à retroalimentação entre conteúdos culturais e informáticos. O autor refere-se à fundação algorítmica própria da ordem dos computadores e sua tradução ao universo cultural, gerando objetos reconhecíveis aos seres humanos.

A partir desse último princípio, torna-se claro que as obras construídas no e para o suporte computacional geram discursos híbridos ao contaminarem-se mutuamente dois universos: cultural e informático. É com base nessa relação e em suas implicações epistemológicas que surge o subgênero da ciberformance. Usando a tecnologia da internet, artistas de distintas disciplinas começaram a produzir suas obras no espaço descontínuo, “desierarquizado” e multidimensional da rede, em um tempo “expandido” da obra, compartilhado entre usuários e artistas. As produções são pensadas para o suporte digital e utilizam suas ferramentas para a criação de *avatars* portadores de discursos. O termo *cyberformance* (em português, ciberformance) foi cunhado pela artista Helen Varley Jamieson em 2000 para referir-se a performances em tempo real que exploram a tecnologia da internet para conectar *performers* a espectadores de localizações diversas (JAMIESON, 2008, p. 34).

Optou-se pela utilização do termo ciberformance por parecer dar conta da pluralidade das práticas realizadas dentro desse campo. Em “A proposed taxonomy of digital performance”, Stephen A. Schrun propõe termos específicos para definir performances realizadas por meio da tela do computador. A categoria *computer-mediated performance* está dividida entre obras criadas e realizadas no ciberespaço: as *cyberspace performances* e as *real life-adapted performances*, sendo as últimas baseadas na vida real e realizadas no ciberespaço. Ao usar o termo *digital performance* “[...] amplamente para incluir toda performance em que a tecnologia computacional desempenha um papel fundamental em vez de subsidiário nos con-

teúdo, técnicas, estéticas, ou formas de entrega” (DIXON, 2007, p. 3) (tradução nossa),¹ Dixon é muito genérico; abarca toda produção estética que incorpora em seu interior a tecnologia computacional. Já o termo ciberformance compreende a “performance que acontece ao vivo, na Internet, em plataformas, ambientes e mundos virtuais” (GOMES, 2015, p. 22).

O lugar desses encontros é o já mencionado ciberespaço, onde as distâncias são relativizadas, favorecendo a comunicação entre sujeitos em diversas localidades geográficas. Berenguer (2007) define como um “espaço de comunicação audiovisual ponto a ponto de alcance planetário e digital” (p. 83) essa nova entidade de natureza digital que gera deslocamentos, circulações, encontros e duas grandes mudanças, identificadas por José Luis Brea (2003) como pedras angulares da arte de hoje: o caráter imaterial do produto digital e as possibilidades de livre circulação independentes das instâncias de legitimação da arte (p. 24). O conceito de ciberespaço se encontra na obra literária “Neuromancer” (1984), de William Gibson:

Uma alucinação consensual diariamente experimentada por bilhões de operadores legítimos, em cada país, por crianças a quem são ensinados conceitos matemáticos[...]. Uma representação gráfica de dados extraídos de bancos de cada computador do sistema humano. Complexidade impensável. Linhas de luz alinhadas no não-espaço da mente, clusters e constelações de dados. Como luzes da cidade, afastando-se... (p. 67)

451 ■

O *Second Life* materializa, em alguns aspectos e de forma limitada, essa “complexidade impensável”, em um ambiente virtual, audiovisual, onde os operadores travam relações interpessoais por meio de encontros no *ciberespaço* e em um tempo compartilhado. Brea (2003), em “La obra de arte y el fin de la era de lo singular”, discute, como sugere o próprio título, o fim da singularidade da obra de arte em relação a seu tempo, artista, espectador e ao espaço, já que este é de alteridade pura.

Esse encontro virtual de tempos no ciberespaço é problematizado por Paul Virilio (1995). O teórico francês assinala que a globalização que hoje realmente vivenciamos é a do tempo; afirma que não há globalização, senão virtualização. O tempo-global, como ele declara, está cimentado na instantaneidade; o espaço-real é substituído por um tempo-real, já que as distâncias são eliminadas a favor de um tempo único: o virtual, aniquilador de tempos e espaços. As performances mediadas por computadores têm como espaço de recepção a tela e ocorrem nesse tempo real e único, compartilhado por usuários-espectadores situados em distintas localizações geográficas. O processo de virtualização dessas ações vai ao encontro da perda da unidade espaço-tempo, que é substituída por uma unidade de tempo sem unidade de lugar (LÉVY, p. 15). Lévy propõe, ao conceituar o “virtual”, que este implica em tempo-espaço mutantes, mesclados (LÉVY, p. 17), desterritorializados, com espaços multiplicados, fragmentados, que se “metamorfosam e bifurcam”, com distintos ritmos, e novas velocidades, qualidades e durações.

¹ No original: “[...] broadly to include all performance works where computer technologies play a key role rather than a subsidiary one in content, techniques, aesthetics, or delivery forms” (DIXON, 2007, p. 3)

A simultaneidade em que os sujeitos transitam no entorno desse ciberespaço compreende uma *ciberpercepção*, termo de Ascott Roy (1994) para definir a ampliação das faculdades humanas por meio da utilização de tecnologias *transpessoais* que permitem, entre outras coisas, associações e comunicação em rede e transformação de nossos “eus”. O mecanismo utilizado para a entrada nesse universo é a criação de *avatares* pelos usuários. O corpo virtual, ou *ciber corpo*, interage com seu entorno e incorpora distinções de identidade: cor, tamanho, roupas, cabelo, *piercings*, tatuagens etc., a partir das escolhas de seu criador. É permitido ao usuário modificar o que desejar em seu *avatar*, podendo, inclusive, criar mais de um, resultando na construção de múltiplas identidades. O corpo gráfico do ciberespaço representa as escolhas de seus usuários e se estabelece como canal de expressão.

Clara Gomes, no livro “Ciberformance: a performance em ambientes e mundos virtuais” (2015), emprega o termo de Helen Varley Jamieson, ciberformance, problematizando-o e aportando novos critérios e conceitos para a sua renovação. A autora faz um levantamento das obras pertencentes a esse subgênero e identifica, entre elas, muitas realizadas com o advento do *Second Life*. Em relação às obras que contam com teatralidade espetacular e reproduzem certo formalismo do teatro e da dança ao performar no programa, aponta a “falta de risco e vanguardismo” (p. 128) estético como critério para desconsiderá-las como *ciberperformances*. Gomes migra alguns conceitos frequentes nas definições da performance, principalmente de suas origens, para esclarecer as especificidades desse novo campo de investigação.

A performance, gênero artístico cujo apogeu foram os anos setenta, trazia em seus preceitos formais muitas das características listadas por Gomes (2015) para definir a ciberformance, tais como: apresentar interação *ao vivo* entre *performer* e espectadores, e ser experimental, inovadora, inconclusa e aberta.² A partir da inclusão do aparato tecnológico é que categorias como existência no ciberespaço, distribuição e ativação em tempo real, incorporação,³ opacidade,⁴ e a presença digital, telemática e *intermedia*, usadas pela autora para referir-se ao novo subgênero, aparecem. A diferença formal fundamentada na inserção da performance dentro do novo espaço gerado pela tecnologia leva a outra baseada em um elemento chave da performance em suas origens: o corpo.

O nascimento da arte de ação traz o corpo do artista como suporte do discurso da obra; ele é a raiz de sua concepção, significante indispensável para a comunicação com o público. Inicialmente, a performance era chamada de “arte corporal”, mas o termo era demasiado amplo (GOLDBERG, 2006). Ao mesmo tempo, a performance originou-se como arte híbrida, multidisciplinar, permitindo a combinação de linguagens e gêneros artísticos. A linguagem corporal é sua base, objeto gerador de sentidos e catalizador de linguagens pertencentes a outras disciplinas como teatro, dança, vídeo, arquitetura, fotografia, pintura etc. O importante

² A autora utiliza o termo *obra aberta* de Umberto Eco para definir o caráter inconcluso das produções estéticas que somente cobram seu sentido no momento da recepção de um espectador. O autor pensa a obra de arte como um campo de possibilidades a serem lidas pelos usuários, já que toda obra é um texto a ser interpretado.

³ Gomes utiliza o termo *incorporação* em relação à propriedade de virtualização do corpo, assim como à possibilidade de utilização do corpo em interfaces que envolvem a participação do corpo.

⁴ Opacidade é definida por Gomes como o desvelamento e a consciência do aparato tecnológico ao não ocultar os meios e artefatos de produção.

para a reflexão acerca da ciberformance é pensar o que pretendiam os performers nos anos sessenta, aproximar arte e vida, rompendo com o ilusionismo da representação e desarticulando os mecanismos rígidos que categorizavam os gêneros artísticos. Valorizando o processual, o aqui e agora, como política do acontecimento e da experiência, vinham buscar novas direções (GOLDBERG, 2006), conformando, a partir disso, uma arte renovada, com obras sem convenções estritas ou regras formais.

Nesse sentido, torna-se pertinente a problematização do corpo virtual com o objetivo de incluí-lo nos estudos da performance; não com o intuito de criar barreiras que o invalidem, mas percebendo a necessidade do desenvolvimento conceitual que nutre as práticas artísticas e é, ao mesmo tempo, alimentado por elas. Dentro do espaço de cruzamento entre performance e tecnologia, é possível identificar formas díspares do uso tanto do corpo, quanto dos dispositivos. Há artistas que usam a tecnologia do vídeo na criação de *videoperformances*; outros a incorporam e constroem organismos híbridos em *tecnoperformances*, ou utilizam a fotografia como suporte e ambiente, e não como registro de suas ações, concebendo *fotoperformances*; outros fazem *performances cirúrgicas*, que incorporam tecnologias cirúrgicas em suas ações etc. Contudo, é no ambiente virtual que o corpo vai ser representado graficamente e constituirá a presença do *performer ao vivo* nas ciberperformances.

Josette Féral, em seu livro “Além dos limites” (2015), lista algumas das perdas que sofre a performance com o passar do tempo, deixando de preencher suas funções originárias para converter-se em gênero artístico institucionalizado. Das características ressaltadas pela autora, está a mudança de foco do trabalho sobre o corpo para a imagem, com ações que podem ser vistas através de dispositivos tecnológicos (FÉRAL, p. 173). O corpo, elemento central de outrora, “não está mais no centro da performance, mesmo se ainda continua a ocupar um lugar importante. Ele se tornou um elemento da performance, entre outros” (Ibid., p.173), como é o caso das já citadas *fotoperformances*, *videoperformances*, ou das ciberperformances. Aguilár Garcia (2008) afirma que “o visual e o técnico se constituem como dupla indissolúvel que está formando nossa cultura.” (p. 20) (tradução nossa)⁵ ao refletir sobre a “civilização da imagem” que é fascinada pela tecnologia. Entretanto, essa cultura visual e tecnológica não extrai o corpo das relações travadas na interface humano/máquina. No caso das ciberperformances no *Second Life*, é necessário que um *ciber corpo* realize ações *ao vivo* concebidas e “controladas” pelos artistas. No mesmo sentido, os artistas que experimentam com seus *avatars* a execução das obras e os espectadores que os assistem não têm seus corpos físicos anulados, ou “desincorporados”, como alerta Hayles com o conceito de *virtual embodiment*⁶.

Os corpos virtuais, ciber corpos ou e-corpos (*e-cuerpos*, *tecnocuerpos*), como nomeados por Echeverría (2002), habitam um novo espaço social que emerge da tecnologia da informação e comunicação (TIC), transformando as relações hu-

⁵ No original: “[...] lo visual y lo técnico se constituyen en una pareja indisoluble que está formando nuestra cultura.” (GARCIA, 2008, p.20)

⁶ *Virtual embodiment*: A autora localiza o pós-humano na interseção entre materialidade e informação, entidades simultâneas. Alerta que nesta “incorporação virtual” torna-se inconcebível a separação entre organismo biológico e tecnológico, estando o corpo físico envolvido em toda experiência no ciberespaço. Para aprofundar o tema ver: HAYLES, N. Katherine. *How We Became Posthuman: Virtual Bodies in Cybernetics, Literature, and Informatics*. University of Chicago Press, Chicago, 1999.

manas que tornam-se, em seu interior, bissensoriais (ECHEVERRÍA, 2002, p. 22). Os e-corpos manifestam-se a partir de imagens e palavras (texto e voz digitais) executáveis pela mediação dos artefatos tecnológicos:

[...] não estamos ante uma substância, senão ante um fenômeno corporal, que procede obviamente de corpos de carne e osso aos quais se superpõem o corpo eletrônico. (ECHEVERRÍA, 2003, p. 20) (tradução nossa)⁷

A sobreposição feita pelo *e-corpo* não anula os efeitos emocionais, cognitivos e perceptivos nos corpos-mente dos sujeitos-usuários (distintos do contato físico-corporal). Toda existência e relação no ciberespaço acontece via representação, noção recusada pelos artistas nos começos da performance em detrimento do “real” enquanto preceito de sua concepção.

Reenactments

Ao atualizar, presentificando com representações gráficas, ou *cibercorpos*, obras seminais na história da arte da performance, os *Reenactments* (2007-2010) são um curioso objeto de estudo ao revelar várias características e questões presentes na ciberperformance.⁸ A primeira delas é a transposição de obras do mundo físico para o mundo virtual, gesto recorrente no trabalho de alguns artistas e que tensiona diversas noções da arte contemporânea e seus *modos de significação*. A representação virtual de pinturas, esculturas, instalações, fotografias etc. em galerias do entorno digital é uma prática comum, assim como releituras e transposições infográficas. Um exemplo claro é a obra “A última ceia” (1495-1507) de Leonardo Da Vinci, que foi digitalizada e reproduzida no programa, assim como apropriada e ressignificada pela ciberperformance “The absolutely last (and final) supper” (2007) do grupo *Second Front*, apresentada para espectadores-usuários do *Second Life*.

Os artistas Eva e Franco Matte,⁹ também referidos pelo pseudônimo 0100101110101101.org, se apropriaram de obras conhecidas e emblemáticas na história da performance e as reencenaram, ou remediaram,¹⁰ na série “Synthetic Performances” (2007-2010), em que cada ciberperformance é um *reenactment* (reencenação). Consideradas por Maria Clara Gomes (2015) como marcos na história da ciberperformance (GOMES, p. 129), as reencenações de cinco obras de arte históricas foram acionadas no *Second Life* pelos *avatars* dos artistas italianos.

Nós escolhemos ações que seriam particularmente paradoxais se realizadas no mundo virtual. Alguns dos artistas cujo trabalho reencenamos realmente gostaram do projeto — Marina Abramovic, por exemplo, foi totalmente favorável — enquanto outros — como Valie

⁷ No original: “[...] no estamos ante una substancia, sino ante un fenómeno corporal, que procede obviamente de cuerpos de carne e hueso a los cuales se les superpone el cuerpo electrónico.” (ECHEVERRÍA, 2003, p. 20)

⁸ *Reenactments* foi um projeto iniciado em 2007 e apresentado ao longo do ano no *Second Life*. O registro das ações está disponível no site dos artistas (REENACTMENTS..., 2016)

⁹ Eva e Franco Mattes vivem em Nova York, mas nasceram na Itália em 1976. São uma dupla de artistas que trabalha junta desde 1994. Sua obra está voltada à Net.art.

¹⁰ Remediação usada no sentido da incorporação ou representação de um meio no meio virtual.

De fato, em todas elas o corpo representava suporte e significante fundamentais dos discursos formulados pelos artistas que se referiam ao corpo mutilado, ou ao corpo sexual, corpo sacralizado, corpo limitado, corpo objeto etc.

Na reencenação da performance da dupla britânica Gilbert e George “The Singing Sculpture” (1969), os *avatars* dos artistas se posicionaram em uma mesa que os destacava na galeria e, com os rostos visivelmente pintados de bronze, paravam seus cibercorpos em uma série de posições enquanto a música “Underneath de archs” (1932) era tocada e “cantada” por eles. Além disso, como na obra de Gilbert e George, eles seguravam uma bengala e uma luva de borracha, vestiam-se formalmente etc. O intertexto é claro; as ações reproduzem as “originais” nas quais os *performers* dançavam “roboticamente” e cantavam, pintados de bronze, a mesma música reproduzida por um tocador de fitas enquanto seguravam os objetos. Vários conceitos que envolvem a presença física dos artistas foram motes de criação, tais como o corpo como suporte da pintura, como a própria obra e como materialidade significativa.

Já em “Reenactment of Chris Burden’s shoot” o *avatar* de Eva atirou no *avatar* de Franco. Na ação original de “Shoot” (1971), Burden foi atingido, em seu braço esquerdo, por uma bala de rifle calibre 22 disparada por um amigo. A ação foi um manifesto contra a Guerra do Vietnã, a indústria bélica e a trivialização da violência. Burden utilizou-se do impacto da violência para chamar atenção para problemáticas políticas da época. Ao mesmo tempo, o artista tinha como propósito preencher a lacuna existente entre arte e vida transcendendo a realidade física como meio de “reencenar certos clássicos norte americanos — como atirar nas pessoas” (GOLDBERG, 2006, p. 149). Manifesta-se no propósito de Burden a reencenação, tão característica das ciberperformances da série “Synthetic Performances”. Contudo, seu escopo se distanciou da crítica aos “clássicos norte-americanos” e ganhou outro, conectado tanto ao contexto em que foram produzidos como aos próprios *modos de significação*.

Vito Acconci, em “Seedbed” (1972), masturbava-se durante horas enquanto observava espectadores e expunha verbalmente suas fantasias sexuais para um público que podia vê-lo e ouvi-lo. O artista explorava, durante as oito horas diárias de duração da ação, seus limites físicos; na dinâmica do ver e não ser visto, a relação com os espectadores que invertia a própria dinâmica espetacular; na organização dos signos, uma diversidade de temas tais como os tabus sexuais, a obscenidade, a exposição do pensamento e do corpo, a simultaneidade entre o público e o privado etc. Em 2010, o *avatar* de Franco Mattes reproduziu a masturbação debaixo de um piso falso no *Reenactment* da obra. Compunham os significantes virtuais: uma caixa de som, o áudio de uma respiração que aludia ao *avatar* que se masturbava, uma rampa que remetia à utilizada por Acconci e o cibercorpo com as calças abaixadas e realizando a ação. Na reencenação, a composição da obra contou com a aparição do *avatar* do *performer*; no entanto, o público não podia localizá-lo no espaço da Galeria Virtual, enquanto em “Seedbed” (1972) era possível perceber a presença de Acconci debaixo dos pés dos espectadores que não podiam vê-lo. As diferenças são muitas e não cabe aqui listar todas, contudo é imprescindí-

vel notá-las não somente do ponto de vista da transposição virtual, mas pensando nas escolhas dos artistas e nos limites impostos pelo suporte da obra.

“Imponderabilia” (1977), de Marina Abramovic e Ulay, foi apresentada pela primeira vez em Bolonha na *Galleria Civica*; os artistas buscavam, assim como nas obras anteriormente mencionadas, maior conexão entre arte e vida. Nessa ocasião, os *performers* se posicionaram nus, olhando-se, de frente um para o outro, na porta de acesso a uma exposição. Como a entrada era estreita, os passantes inevitavelmente encostavam nos corpos desnudos dos artistas para ingressar e sair da sala; o espectador era quem decidia qual dos dois, Ulay ou Marina, iria “encarar”. Nessa ocasião os artistas buscavam explorar as diferenças das relações interpessoais entre gêneros sexuais. No registro da ação fica evidente que o público preferia não olhar para os corpos ou rostos dos *performers*, com raras exceções, optando por passar rápido com a cabeça virada para a galeria, evitando contato visual.

Já no registro de “Reenactment of Marina Abramovic and Ulay’s Imponderabilia” (2007), os *avatares* do público têm outro tipo de comportamento; alguns somente passam pela porta, outros param e ficam observando, outros tentam relacionar-se com os *performers*, passar pela porta de diferentes modos etc. No que concerne a estas atitudes, é imprescindível notar que alguns aspectos do Second Life propiciam a seus usuários distintas formas de relacionar-se dentro do programa. A primeira delas, estudada por Simon Evans (2011) em “The Self and Second Life: A Case Study Exploring” é a possibilidade de manter em privado a identidade dos participantes, gerando maior liberdade de expressão e propiciando experiências distintas. Evans conclui em sua pesquisa que as “similaridades ou diferenças entre o self no mundo físico e no Second Life variam de acordo com o indivíduo” (EVANS, 2001, p.55) (tradução nossa)¹². Destaca que interações no Second Life “ajudam as pessoas a explorar diferentes aspectos de suas personalidades” (Ibid., p.56)(tradução nossa)¹³ como nos relacionamentos interpessoais, e a experimentar uma vida distinta a do mundo físico com benefícios para a “vida real” (Ibid., p.56).

Em “Tapp und Tast kino” (1968), ou “cinema toque”, Valie Export vestia uma caixa de isopor em seu tronco nu e convidava os transeuntes de uma rua em Viena a abrirem as cortinas que o tapavam. Em seu interior, o público via e sentia os seios da artista enquanto Peter Weibel, parceiro na obra, os convocava a ver e colocar as mãos na “tela do cinema” de Valie. A obra explorava questões sobre a realidade na arte a partir de um posicionamento feminista. Assim como na obra de Acconci, há uma inversão do papel do público, já que no caso de “Tapp und Tast kino” as reações nos rostos dos espectadores também tornavam-se parte da estrutura formada por artista, caixa e espectador. Em “Reenactment of Valie Export and Peter Weibel’s Tapp und Tast kino” (2007), o *avatar* de Eva usava a caixa enquanto o de Franco dizia (digitava no *chat*) coisas como: “Você tem a oportunidade única de tocar os peitos de Eva Mattes!”, “Senhoras e senhores, não sejam tímidos”, “[...] Algo que só Franco Mattes normalmente pode fazer, mas esta noite é grátis para todos” (tradu-

¹² No original: “similarity or difference between the self in the physical world and Second Life, varies according to the individual” (EVANS, 2001, p.55).

¹³ No Original: “help people explore different aspects of their personalities” (EVANS, 2001, p.56).

ção nossa)¹⁴ etc.

Dessa forma, as “Synthetic Performances” tensionam questões como identidade e corporeidade, já discutidas aqui. Além disso, vêm acompanhadas de problematizações acerca da originalidade e da não representação, fundamentos inerentes à arte da performance. Ao concluir que um dos aspectos que se apresenta na arte contemporânea é o de ter à disposição a história da arte e suas obras como material para criação, Arthur C. Danto afirma que a maior herança dos anos 1970 foi a aparição da imagem “apropriada”, o “apoderar-se de imagens com sentido e identidade estabelecida, dando-lhes significado e identidade renovados” (DANTO, 1997, p. 38) (tradução nossa).¹⁵ Com isso, torna-se profícua a utilização de obras reconhecidas e relevantes para a arte em contextos diversos. Apropriações, colagens e recontextualizações são recursos explorados na arte pós-moderna para gerar significados e produzir discursos contextualizados no hoje. Acrescenta-se a isso, o caráter virtual desse conjunto de ações apropriadas e recontextualizadas, que responde ao movimento de “mudança do centro de gravidade ontológico do objeto considerado” (LÉVY, 2011, p. 12). Lévy refere-se à virtualização como uma “mutação de identidade”, que no caso dos *Reenactments* baseia-se na apropriação do objeto performances, produzindo um deslocamento que inaugura outra poética, vinculada ao entorno digital.

457 ■

Embora as reencenações revelem-se características nas práticas artísticas contemporâneas, o mesmo não acontece com a “representação” que contrapõe outro fundamento da performance: a “presença”. Essa “presença” engendra o “real” como substância condicionante para as ações que se colocam em prática no momento do encontro com o espectador (FÉRAL, 2015, p. 137). O conceito do virtual “como o real que se actualiza através do outro, do público” (GOMES, 2015, p. 142) reforça o estatuto do real na performance, pois o condiciona à presença do espectador. Posto isto, resta elucidar que as obras no *Second Life* ganham outras dimensões de sentido. Ao reler e reencenar, o objetivo não é o de causar as sensações que os espectadores daquele momento experimentaram, e sim de criar outro tipo de experiência, concernente ao entorno digital. A relação com o próprio suporte determina a diferença da recepção, o contato entre espectadores e artistas é indireto, ocorre por meio da interface humano-máquina e configura-se de forma bissenso-rial. Acrescenta-se a substituição da presença física pela ordem corporal óptico-iconográfica digital (GIANETTI, 2002, p.101) que possibilita múltiplas identidades, o caráter imaterial, atemporal e ubíquo.

Conclusão

Com o propósito de sintetizar conceitos, faz-se importante recordar que a ciberformance é um subgênero da performance, nascido da interseção entre a performance e a tecnologia, mais especificamente da utilização da internet como ferramenta para a construção de ambientes virtuais. Condiciona-se a experiência desse

¹⁴ No original: “You have the unique opportunity to touch Eva Mattes boobs!”, “Ladies and gentlemen, don’t be shy.” “[...] something only Franco Mattes is usually allowed to do, but tonight it’s free for everybody!” (REENACTMENTS..., 2007)

¹⁵ No original: “[...] taking over of images with established meaning and identity and giving them a fresh meaning and identity.” (DANTO, 1997, p. 38)

entorno à criação icônica de representações corporais, *avatars*. Destaca-se que o corpo humano, sensível e sanguíneo, está “implementado por um conjunto de próteses e tecnologias” (ECHEVERRÍA, 2002, p. 18) (tradução nossa)¹⁶, possibilitando sua experiência no entorno digital. Ao mesmo tempo, assenta-se sobre o fato de que toda a relação humana por meio do *Second Life* ocorre por meio de representações. Por fim, esse mundo virtual oportuniza a criação de objetos e a comunicação telemática, díade que possibilita a emergência de expressões artísticas e o desenvolvimento de problemáticas conectadas a um cenário global cada vez mais atravessado pela tecnologia digital.

O corpo que Stelarc declara obsoleto (1995) na ciberformance se desmaterializa, sofrendo uma mutação ontológica. Nas apropriações ou *reenactments*, não há sangue, nu, cheiro, arma de fogo, esperma ou contato físico. Pode-se observar, nesta breve abordagem da ciberformance, que a prática da performance em ambientes virtuais sinaliza a potencialização de sua *abertura*, estabelecendo-se como canal expressivo com limites borrados, indefinidos, elásticos. A incorporação dessa nova realidade, que é o virtual atualizado a partir de encontros, carrega as condições listadas por Jamieson (2008) no “Cyberformance Manifesto”. A ciberformance é inacabada, sua existência só existe pela atualização do enunciado pelo espectador; ocorre *ao vivo*, compartilham o tempo artista e público; é situada no ciberespaço, podendo funcionar em diversas plataformas virtuais; é geograficamente distribuída, e pode acontecer concomitantemente em lugares físicos e virtuais; tem atitude; é digital; transparente, não tenta simular a realidade; e é engenhosa, ao utilizar os recursos tecnológicos disponíveis.

Nesse contexto dinâmico, identifica-se que as produções estéticas articulam arte, ciência e tecnologia (sistema ACT) em seu interior já que seus limites não se enclaustram, senão invadem-se, ou nem existem. As ciberperformances encerram princípios das *novas mídias*, multiplicadores de sentido e atributos da arte feita na rede:

A arte da rede é uma transparência presente, [...] sem limite, [...] inevitavelmente presente, navegação não geográfica, mas identitária, [...] é uma arte metafísica [...] existe além do corpo e para além do corpo. [...] Não tem nenhuma fisicalidade. Ela é um ambiente. E, como todo o ambiente, ela é inatingível. Um todo múltiplo, multidimensional e multissensorial. (DYENS, 2003, p. 265)

Dyens expõe a ilimitada potência da arte na rede frisando suas “multi” propriedades. Observa-se, portanto, que é da arte praticada como metáfora epistemológica que emerge a ciberformance e todo seu aparato conceitual e formal. Destacam-se a valorização contemporânea da tecnologia e das máquinas informacionais, e o fim das metanarrativas que montam à verdades totalizantes¹⁷, como ali-cerces dessas criações híbridas, ambíguas, abertas, polissêmicas.

Por fim, a partir das características apontadas por Gomes (2015) em sua contribuição para a ampliação dos conceitos basais da ciberformance, evidenciam-

¹⁶ No original: “[...] implementado por um conjunto de próteses tecnológicas” (ECHEVERRÍA, 2002, p. 18)

¹⁷ Metanarrativa utilizada no sentido empregado por Lyotard (1979) ao referir-se à condição pós-moderna como fim de qualquer sistema de pensamento único e totalizante.

se, para além das já observadas por Jamieson: seu caráter de “obra aberta”; a hibridação de gêneros; a valorização processual mais que dos produtos; a abertura à novas possibilidades de comunicação em que corpo e mente não estão pensados de forma dissociada (principalmente nas que titula *ciberformance do corpo*, que envolvem distintos *gadgets*, videoconferência ou *croma key*); o trabalho com tecnologias *open source*, além de seu potencial para promover e absorver mudanças relacionadas ao social tanto na atualidade como na virtualidade. As obras de Eva e Franco Mattes nos “Reenactments” apresentam-se como material indispensável para o estudo da ciberformance, revelando-se como antíteses das obras originais, tensionando questões como o cibercorpo, a reencenação e a representação. Todavia, com a rápida evolução e circulação de tecnologias imersivas, a representação do corpo virtual deixará de ser natureza condicional das obras realizadas no ciberespaço, o que eventualmente levará a ciberformance e suas formulações a ganharem outras dimensões.

Referências

AGUILAR GARCÍA, Teresa. **Ontología Cyborg**: el cuerpo en la sociedad tecnológica. Barcelona: Gedisa, 2008.

BERENQUER, Xavier. El medio es el programa. In: LA FERLA, Jorge. (Org.) **Artes y Medios Audiovisuales**: un estado de situación. MEACVAD, 7. Buenos Aires, 2007.

BREA, José Luis. **El tercer umbral**: Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural. Murcia: Centro de Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo de la Universidad de Murcia, 2003.

DANTO, Arthur Coleman. **After the end of art**. Princeton: Princeton University Press, 1997.

DIXON, S.; SMITH, B. **Digital Performance**: A History of New Media in Theatre, Dance, Performance Art and Installation. Cambridge, MA: MIT Press, 2007.

DYENS, Ollivier. Arte na rede. In: DOMINGUES, Diana. (Org.). **A arte no século XXI**: a humanização das tecnologias. 1. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2003.

ECHEVERRÍA, Javier. Cuerpo Electrónico e Identidad. In: SÁNCHEZ, Domingo Hernández. **Arte, Cuerpo, Tecnología**. 1. ed. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, (Metamorfosis, 5), 2003.

EVANS, Simon. The Self and Second Life: A Case Study Exploring In: PEACHEY, Anna e CHILDS, Mark. **Reinventing Ourselves**. New York: Springer, 2011.

FÉRAL, Josette. **Além dos Limites**: teoria e prática do teatro. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GIANNETTI, Claudia. **Estética Digital**. Belo Horizonte: C/Arte, 2006.

GIBSON, William. **Neuromancer**. Coleção Trilogia do Sprawl, v. 1. São Paulo: Editora Aleph, 2001.

GOLDBERG, RoseLee. **A Arte Da Performance**. Tradução: Katia Canton, Jefferson Luiz Camargo, São Paulo, Martins Fontes, 2006.

GOMES, Clara. **Ciberformance**: a performance em ambientes e mundos virtuais. Coleção Estudos de Comunicação, n. 1. Lisboa: Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens, 2015.

JAMIESON, Helen Varley. **Adventures in Vyberformance**: Experiments at the interface of theatre and the internet. 2008. Tese (Mestrado) Drama, Creative Industries Faculty, Queensland University of Technology, 2008. Disponível em : <http://eprints.qut.edu.au/28544/1/Helen_Jamieson_Thesis.pdf > Acesso em: 10 fev. 2016.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2. ed. Coleção Trans. Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2011.

LINDEN RESEARCH. **O que é o Second Life?** 2016. Disponível em: <<http://secondlife.com/whatis/?lang=es-PT>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

MANOVICH, Lev. **El lenguaje de los nuevos medios de comunicación**: La imagen en la era digital. Buenos Aires: Paidós, 2006.

REENACTMENTS (2007-10). Disponível em <<http://0100101110101101.org/reenactments/>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

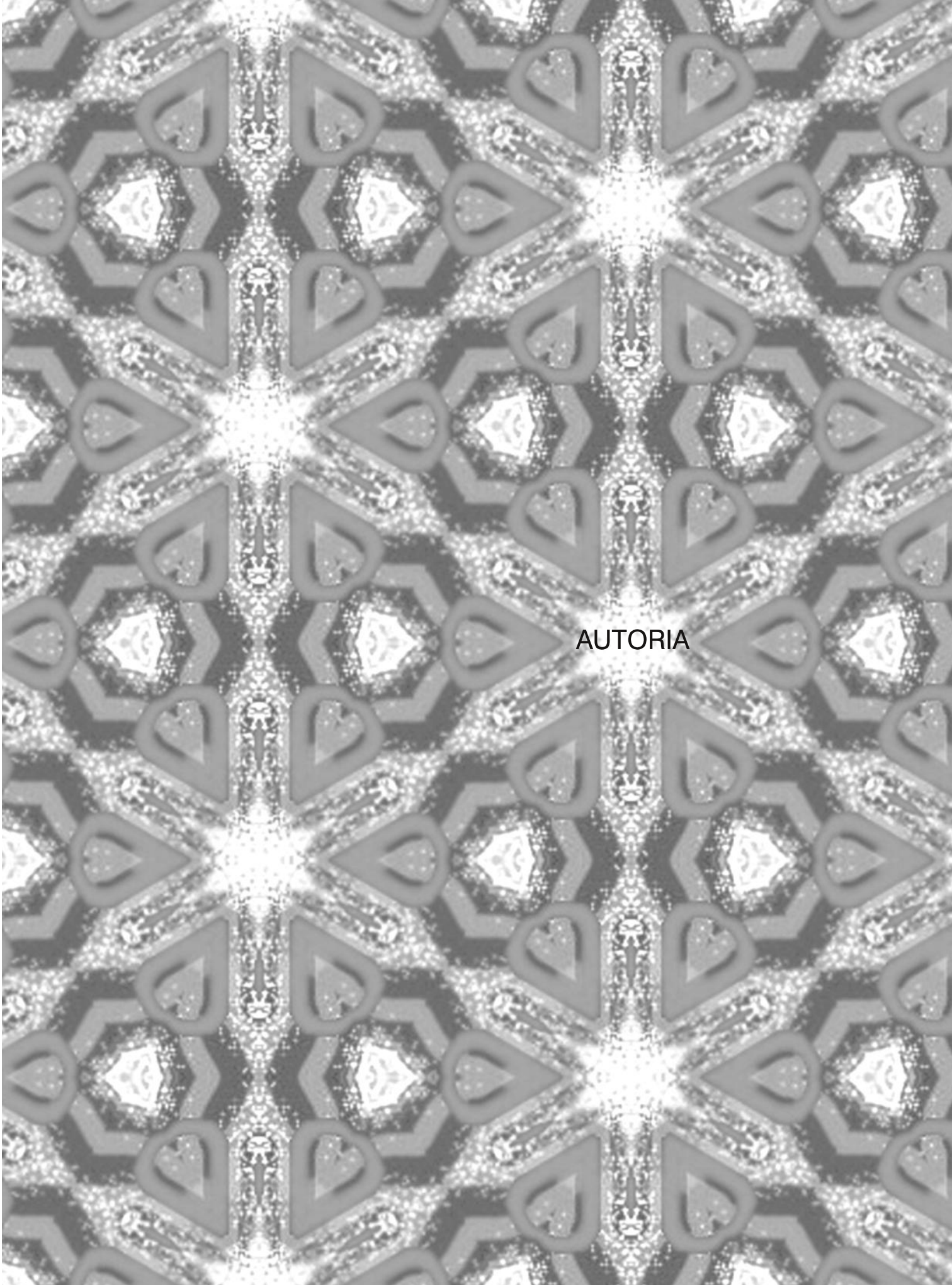
REENACTMENT of Valie Export and Peter Weibel's Tapp und Tastkino. Produção de Eva e Franco Mattes. 2007. Vídeo (4 min). **YouTube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YrM8SUEvhsg>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

ROY, Ascott. **The Architecture of Cyberception**. 1984. Disponível em: <https://w2.eff.org/Net_culture/Cyborg_anthropology/cyberception.paper>. Acesso em: 2 set. 2016.

SCHRUM, S. A. A Proposed Taxonomy of Digital Performance. In: 21st Conf. Assoc. for Theatre in Higher Education, ATHE, 2007. **Presentation...** Disponível em: <www.musofyr.com/taxonomytaxonomy.pdf > Acesso em: 10 fev. 2016.

VIRILIO, Paul. **Speed and Information: Cyberspace Alarm!** Artigo publicado em Le Monde Diplomatique, agosto de 1995. Traduzido por: Patrice Riemens, Universidade de Amsterdam. Disponível em: <<http://www.ctheory.net/articles.aspx?id=72>>. Acesso em: 2 set. 2016.

Recebido em: 10/03/2016 - Aceito em: 27/08/2016



AUTORIA

LIA*: Transposições poéticas entre texto e imagem



NIKOLETA KERINSKA

■ 462

Nikoleta Kerinska é artista, professora e pesquisadora na Universidade Federal de Uberlândia, doutora em Artes Plásticas, Estética e Ciência da Arte pela Universidade de Paris 1, Panthéon-Sorbonne; nkerinska@artificialis.com.

* Lia é desenvolvido com a preciosa ajuda de Rafael Carlucci, artista multimídia formado em Artes pela Universidade de Brasília, atualmente vive e trabalha em Paris; rcarlucci@artificialis.com.

■ RESUMO

LIA (Logos Image automaton) é um projeto de web arte que investiga a colaboração entre o homem e a máquina em processos criativos. LIA é um artista-autômato, ou ainda um artista-artificial, apaixonado pela leitura e pela escrita, que cria imagens a partir da interação com o espectador. Para ele cada letra se distingue pela sua geometria única, e a combinação das letras numa frase inspira-lhe à criar. Este projeto artístico examina o autômato como um conceito de base na arte computacional, aborda a noção de criatividade definida a partir do funcionamento de uma máquina virtual e se propõe a analisar as possíveis relações entre texto e imagem no contexto digital.

(<http://lia.en.kerinska.net/>)

■ PALAVRAS-CHAVE

Autômatos de arte, texto, imagem

■ ABSTRACT

“LIA project – Logos Image Automaton” is a web art work that investigates the collaboration between human beings and machines in creative processes. “LIA” is an automaton fond of reading and writing that creates images from its interaction with the public. The public is invited to write a sentence in the text field, which is used by the automaton to create a new image.

■ KEYWORDS

Art automaton, text, image





« Diriez-vous que le corps est l'image
tandis que le texte est l'âme? »

Jean-Luc Nancy

« Si tu ne peux me donner la poésie,
pourrais tu me donner au moins
une science poétique? »

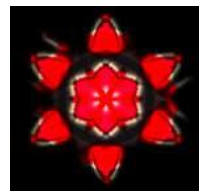
Ada Byron, comtesse de Lovelace

■ 464

O termo caleidoscópio é uma combinação das palavras gregas kalos (bonito), eidos (imagem, a aparência) e skopein (olhar), expressando a ideia de "assistir a uma bela imagem". O caleidoscópio foi inventado no início do século XIX pelo físico escocês David Brewster enquanto fazia experiências com a polarização da luz. Este instrumento consiste em um tubo no interior do qual são dispostos três espelhos que formam um prisma triangular e equilátero. A primeira extremidade do tubo tem um orifício pelo qual podemos ver o interior do tubo. A segunda extremidade forma um fundo falso com a área externa. Neste fundo falso, há pequenos pedaços de vidro colorido. Cada movimento do tubo, reposiciona os pedaços de vidro colorido formando assim uma imagem instantânea. Esta imagem é refletida pelos espelhos no interior do tubo, dando a impressão de uma teia uniforme e simétrica.

Ao longo do século XIX, o caleidoscópio é uma inspiração para escritores e filósofos, assim como um brinquedo científico rebuscado. Seu princípio de funcionamento permite a criação de uma quantidade indefinida de combinações visuais a partir de um número de elementos prédefinidos e expostos em um espaço limitado. O caleidoscópio é fascinante pela simplicidade e pela rapidez do seu funcionamento, também como pela riqueza das experiências estéticas que ele possibilita. Aproximadamente, na época da invenção do caleidoscópio, vive e trabalha a matemática Ada Byron, filha do poeta Lord Byron. Entre 1842 e 1843, Ada Byron está trabalhando no projeto da máquina analítica de Babagge traduzindo do francês as escritas do matemático italiano Luigi Federico. Nesta tradução Ada acrescenta várias anotações, inclusive a hipótese de que uma máquina analítica seria capaz de compor uma música de qualquer tamanho ou complexidade, de produzir um desenho ou de trabalhar com a linguagem de uma forma criativa. A reflexão de Ada Byron sobre a capacidade criativa das máquinas é uma das ideias mais extravagantes e futuristas do século XIX, que instiga a consciência científica e artística até hoje.

LIA é um caleidoscópio virtual, cujas pedrinhas coloridas são as letras do alfabeto latim. A partir das frases escritas e dos verbos escolhidos na sua interface, o autômato gera imagens inéditas, demonstrando em permanência a capacidade criativa das máquinas.



Recebido em: 29/06/2016 - Aceito em: 02/08/2016

write a sentence

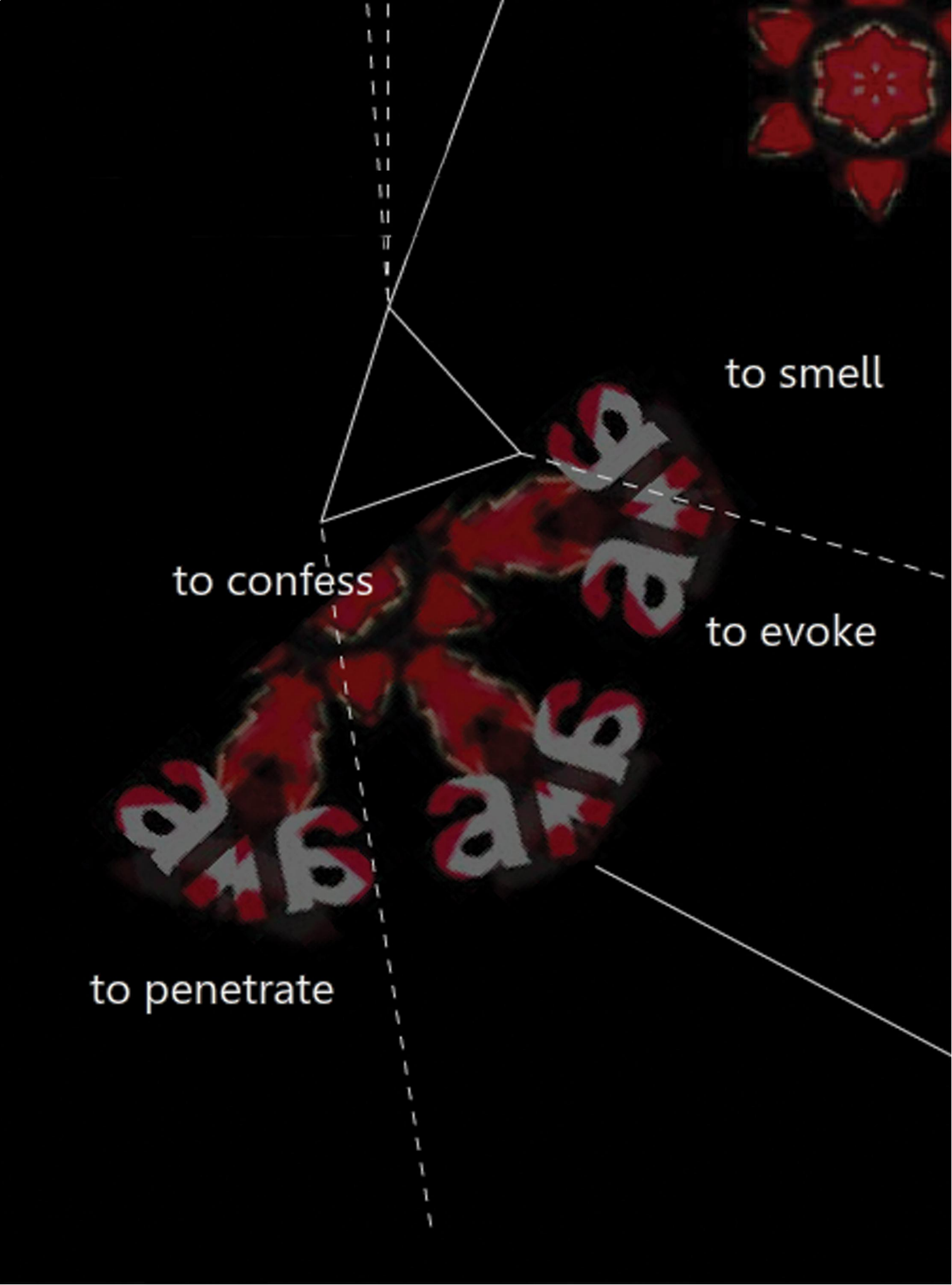
.....

to lead to

to reveal

to burn





to smell

to confess

to evoke

to penetrate

write a sentence

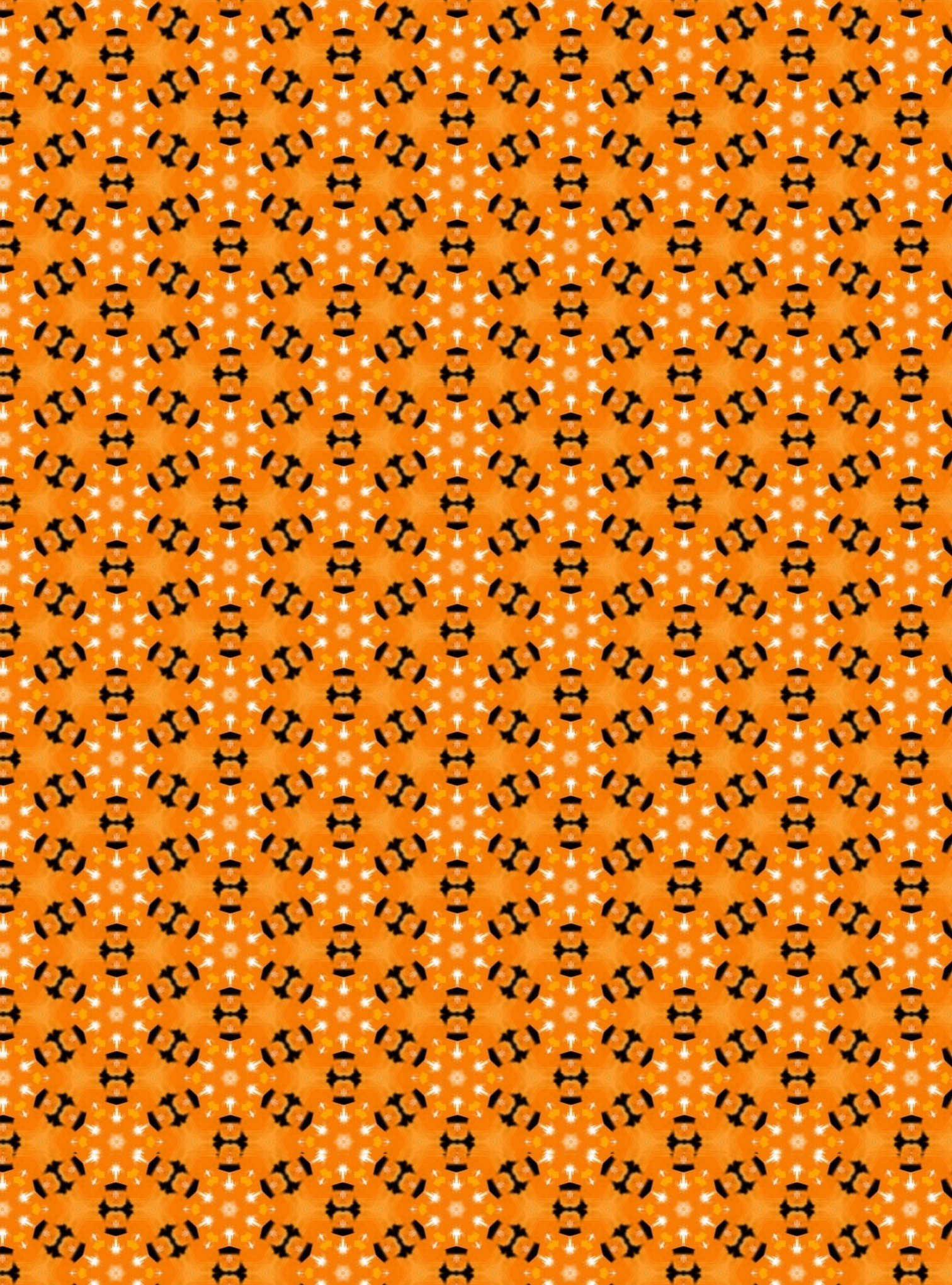
write a sentence

what all we want is...

what all we want is...

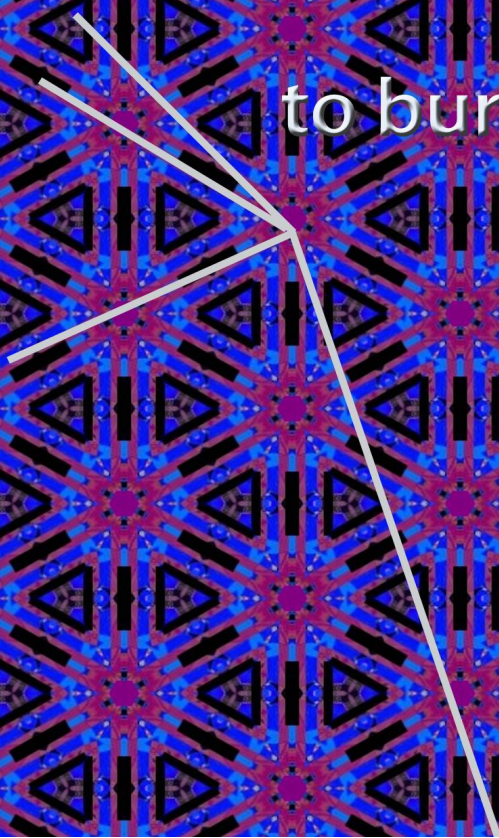
to lead to





LOVE love LOVE love

to burn

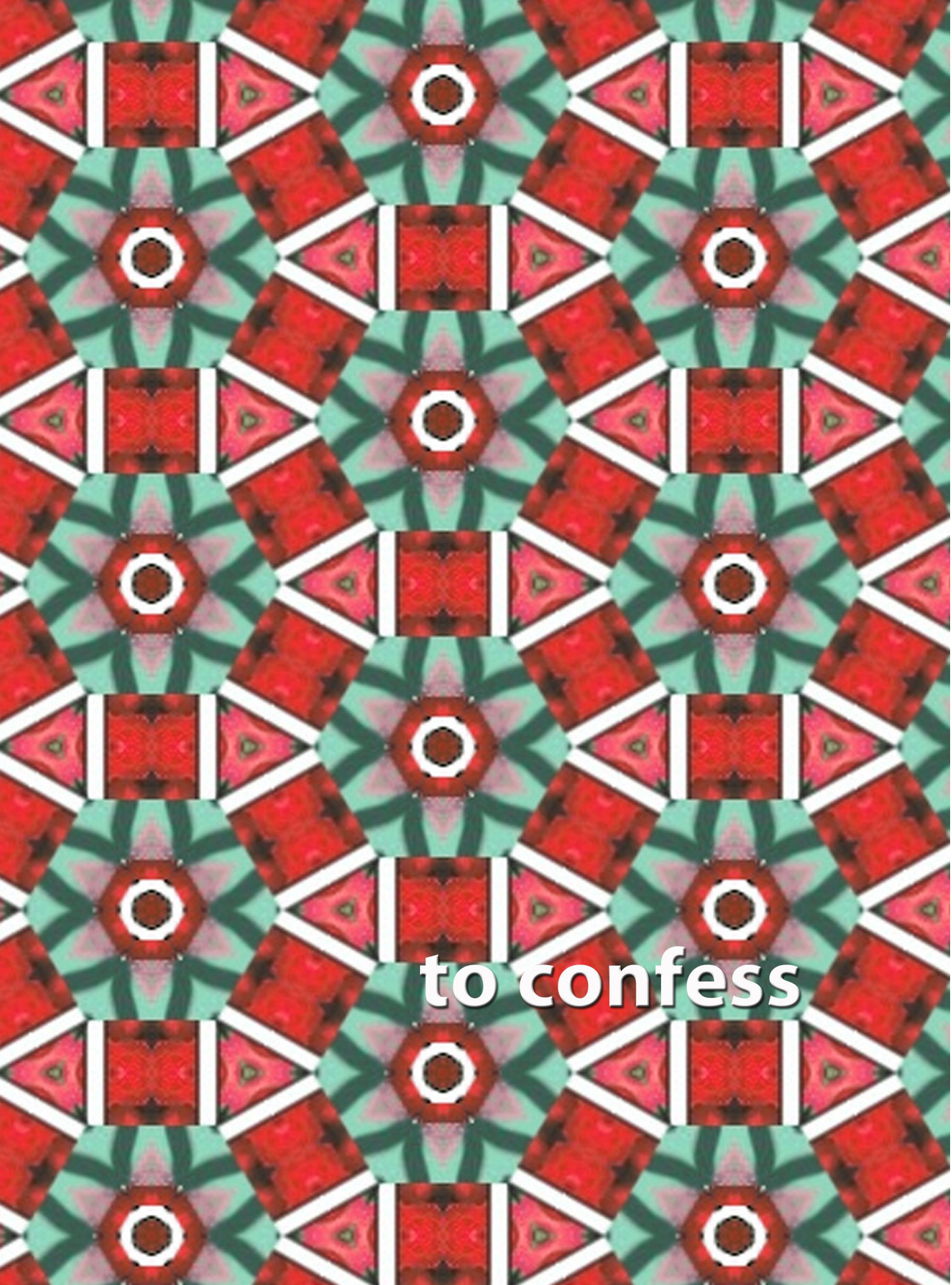




TO SMELL

[Send by e-mail](#)

[Back](#)

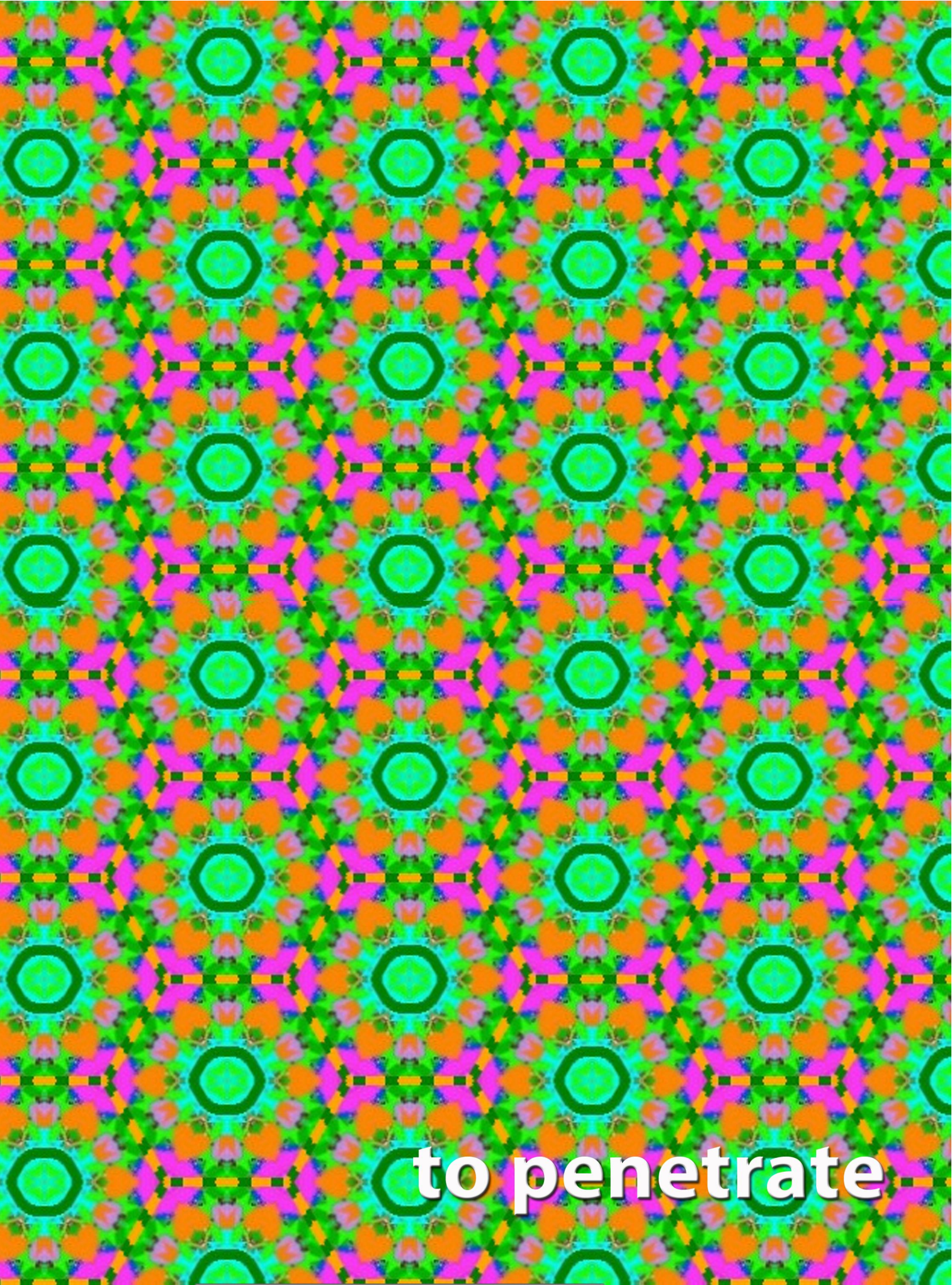


to confess

The background of the entire image is a repeating geometric pattern. It consists of interlocking shapes in three colors: orange, purple, and beige. The pattern is highly symmetrical and creates a complex, tessellated effect. The orange shapes form a grid-like structure, while the purple and beige shapes fill the spaces between them, creating a rich, textured appearance.

to evoke

some strange fillings



to penetrate



ARTIGOS

Políticas de Internacionalização das Vanguardas argentinas: Novos modelos institucionais na década de 1960

LUIZA MADER PALADINO

■ 478

Luiza Mader Paladino é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da Universidade de São Paulo. É integrante do GEACC – Grupo de Arte Conceitual e Conceitualismos no Museu, ligado ao Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. Tem artigos publicados pelas revistas Arte ConTexto e Valise (Brasil), além da colaboração de textos e verbetes em publicações organizadas pela Profa. Dra. Cristina Freire. luizamaderpaladino@gmail.com

■ RESUMO

Este artigo procura refletir sobre a relação entre o desenvolvimento das vanguardas artísticas argentinas, ao longo da década de 1960, e a urgência de um novo modelo institucional. O Instituto Di Tella, entidade que protagonizou esse circuito modernizador, se amparou em uma nova modalidade de mecenato cultural privado, ligado aos setores da burguesia industrial, e disposto a apoiar o surgimento de novas vanguardas. O foco deste trabalho se dará nos modos pelos quais esta instituição promoveu e consagrou essas novas vanguardas, sobretudo as advindas da *Pop Art*, por meio da análise de exposições e premiações que fizeram parte de uma ampla agenda de internacionalização da arte local. Para melhor compreender essas políticas de internacionalização, pretende-se avaliar quais foram os processos de seleção, a composição dos jurados, a legitimação de artistas e dos novos movimentos artísticos desse recente circuito. Ou seja, quem foram esses artistas e por meio de quais linguagens era possível alcançar a internacionalização da arte argentina. A metodologia utilizada para este estudo baseia-se na intersecção entre a pesquisa bibliográfica e a análise de obras com o levantamento de diversos documentos primários do Arquivo do Instituto Torcuato Di Tella, de Buenos Aires.

■ PALAVRAS-CHAVE

Arte Latino-americana; Arte de Vanguarda; Exposições de Arte.

■ ABSTRACT

This paper aims to ponder about the relation between the development of artistic Argentinian avant-garde, in the 1960, and the urgency of a new institutional model. The Di Tella Institute, main character in this process of modernization, invested in a new kind of private patronage connected to industrial bourgeoisie, which were about to support the appearance of new avant-gardes. The focus of this paper is the means by which this institution promoted and celebrated these new avant-garde, especially the ones connected to Pop Art. The sources to such a task are the analyses of displays and awards that took part in a large agenda of internationalization. To better comprehend these international policies, is crucial to evaluate the selection processes, jury composition and the legitimacy of artists and artistic movements in this new circuit. That is, to interrogate who were those artists and by which languages was possible to Argentinian art reach an international status. The method used in this paper depends on the intersection between bibliographic research and artwork analysis, combined with several primary documents found at Torcuato Di Tella Institute Archive, in Buenos Aires.

479 ■

■ KEYWORDS

Key-words: Latin American art; avant-garde art; art displays.

O desenvolvimento das vanguardas artísticas argentinas esteve fortemente atrelado à urgência de um novo modelo institucional. Ao longo da década de 1960, criaram-se redes mais dinâmicas que abarcavam locais oficiais e privados, prêmios orientados a promover a experimentação das vanguardas, além do surgimento de novas galerias e o estímulo aos veículos de crítica e discussões sobre arte. Esse recente sistema mantinha relativa autonomia em relação ao circuito tradicional, oferecia visibilidade às propostas alternativas ao panorama plástico local e, inclusive, preparava condições para a promoção de artistas no exterior (LONGONI, MESTMAN, 2008, p. 42).

A entidade que protagonizou a renovação artística e institucional argentina foi o Instituto Torcuato Di Tella¹ (ITDT), criado em 1958. Dentro do circuito modernizador, teve o papel de reconhecer e legitimar diferentes versões de vanguarda, sobretudo as que estiveram ligadas à *Pop Art*. O Di Tella encarnou uma nova modalidade de mecenato de perfil filantrópico, ligado aos setores da burguesia industrial e disposto a apoiar o surgimento de novas vanguardas. Além de representar o dinamismo institucional aberto pelos programas modernizadores, procurou, também, articular a imagem cultural de um país que apostava no futuro e que pretendia articular-se aos grandes centros internacionais (GIUNTA, 2008, p. 32).

Esse grande empreendimento teve o perfil semelhante às políticas brasileiras que deram impulso à criação de um novo aparato institucional modernizado. A criação dos Museu de Arte Moderna de São Paulo e Rio de Janeiro (ambos de 1948) e a fundação da Bienal Internacional de São Paulo (1951), introduziu o Brasil em um novo patamar na trama regional latino-americana do período. Buscando sair do isolamento cultural da primeira fase do peronismo (1946-1952), que se encontrava à margem dos novos códigos estéticos que haviam sido patrocinados pela nova burguesia econômica e cultural paulistana, diversos atores culturais argentinos procuraram renovar a programação de seus aparatos institucionais. Essa atualização foi sedimentada pelo CAV - Centro de Artes Visuais (1963), do Instituto Di Tella, conduzida pelo crítico de arte Jorge Romero Brest.²

Como diretor do CAV, Romero Brest agenciou as novas vanguardas e transformou a estrutura das exposições e premiações, “para adaptá-los aos desafios que estabelecia com a arte nova” (KATZENSTEIN, 2007, p. 10). O crítico definiu os primeiros contornos desse projeto, organizando a vinda de exposições estrangeiras ao Di Tella, com o intuito de atualizar a arte local e aproximar os artistas da agenda internacional.

Sendo assim, o ITDT inaugurou sua nova sede na rua Florida, local central e de grande visibilidade dentro da rede modernizadora portenha. Essa localização privilegiada concentrava em poucos quarteirões diversas galerias, cineclubes, áreas de boemia, livrarias, cafés e o recém-aberto departamento de sociologia da UBA (Universidade de Buenos Aires). Essa zona ficou conhecida como *la manzana loca*, e ali circulavam diversas pessoas dispostas a consumir as novidades promovidas pelo Di Tella.

¹ O Instituto Torcuato Di Tella foi inaugurado com o intuito de perpetuar a memória e os feitos do empresário industrial Don Torcuato Di Tella, falecido 10 anos antes. A direção ficou por conta de seu filho, Guido Di Tella, que deu continuidade aos empreendimentos familiares. Em nota de rodapé no livro “Vanguardia, Internacionalismo y Política”, Andrea Giunta (2008, p.326) escreve que o italiano Don Torcuato se estabelece na Argentina em 1905, e ali desenvolve ao longo de 40 anos uma enorme sociedade industrial que chegou a fabricar 80% das geladeiras domésticas vendidas no país, tornando-se um dos ramos do desenvolvimento industrial mais fortes do país. Em 1951, fundou o SIAM (Sociedade Industrial Americana de Maquinarias Di Tella), cuja porcentagem das ações (aproximadamente 10%) era destinada ao Instituto Torcuato Di Tella.

² É fundamental relacionar as atividades do CAV ao crítico de arte mais influente da época, Jorge Romero Brest. Desde a década de 1930, Brest conduzira com fôlego a crítica argentina e latino-americana. Publicou uma série de livros, atuou como professor, além de contribuir com a tradução para o espanhol de textos e livros de história da arte, que até então, pouco haviam circulado no ambiente intelectual argentino. Atualizou a área da crítica, sobretudo, na gestão da revista *Ver y Estimar*, na qual teorizou e defendeu a arte abstrata e a autonomia da arte pautada nos preceitos do modernismo. Nos anos de 1960, o crítico mudou os rumos teóricos, com a perspectiva de compreender e apoiar a nova produção dos jovens artistas locais. No Brasil, Romero Brest esteve presente como jurado de três Bienais de São Paulo (1951, 1953 e 1961), além de organizar o envio de uma importante mostra sobre arte concreta argentina ao MAM RJ, em 1953.

As táticas institucionais para alavancar a nova sede do CAV aliavam-se a “[...] busca de uma cultura viva e atual que substituiria a dominante, retórica e envelhecida, incapaz de desenvolver-se com autenticidade” (BREST, 1992, p. 24) (tradução nossa)³. O discurso de Brest é central para compreender a adesão total às novas vanguardas artísticas que armavam sua linha de frente baseada em um espírito jovem renovador, distante da cultura de repetição “envelhecida”. Em uma de suas diversas conferências, Brest assinalou:

Que não admitiríamos a repetição, por considerar inoperante a atitude criadora dos que voltam sobre um fato. [...] Com o qual quis ressaltar que a nossa lança não fosse a do valor, cuja estimativa é social e por isso exige certo grau de reconhecimento público, mas o da invenção, melhor dizendo, da aventura... propondo um caminho áspero mas autêntico para uma maior liberdade de expressão [...]. (Idem, 1992, p. 24) (tradução nossa).⁴

A medida inicial de promoção e consagração das novas vanguardas se deu por meio de premiações. Em 1960, o ITDT organizou o primeiro Prêmio Instituto Torcuato Di Tella, reunindo obras de 25 pintores argentinos. No ano seguinte, incluiu o convite a artistas chilenos e uruguaios, sendo os da neofiguração argentina os principais premiados. Vale pontuar a destacada presença de Giulio Carlo Argan entre os jurados do Prêmio de 1961, inaugurando a vinda de importantes críticos e intelectuais internacionais aos júris dos Prêmios, que se prolongaram até 1967.

Os prêmios consistiam em bolsas de estudo no exterior (Europa e especialmente EUA), visando o contato do artista local com produções estrangeiras, além de impulsionar o vínculo com galerias comerciais e críticos de arte. A contrapartida da premiação era o regresso do artista ao país de origem a fim de estimular a produção local com o aprendizado obtido fora. Outra política de promoção eleita pelo Instituto foi a organização de mostras itinerantes da Coleção Di Tella no interior do país e em Montevidéu, no Uruguai. Nota-se nesse programa um impulso inicial dos projetos de internacionalização, ainda restritos ao contexto latino-americano, mesmo sabendo que a ação do Di Tella nos países vizinhos foi bastante reduzida. O raio de interesse de intercâmbio institucional e de promoção da arte local se centralizaria na Europa e nos EUA, nos anos seguintes.

Em 1962, o Prêmio⁵ ampliou-se nas categorias nacional e internacional, e foi dedicado à escultura. A inserção de artistas internacionais buscava intensificar a comunicação e confrontação das produções mais recentes do exterior com a arte local, induzindo uma estratégica aproximação de campos artísticos ainda muito distantes. A missão maior encarada pelo CAV, e encabeçada por Romero Brest, foi

³ Do original: “[...] la busca de una cultura viva y actual que reemplazara la dominante, retórica, envejecida, incapaz de desarrollarse con autenticidad”.

⁴ Do original: Que no admitiríamos la repetición, por considerar inoperante la actitud creadora de quienes vuelven sobre lo hecho. [...] Con lo cual quise subrayar que nuestra vara no era la del valor, cuya estimación es social y por ello exige cierto grado de reconocimiento público, sino de la invención, aun mejor dicho, de la aventura... proponiendo un camino áspero pero auténtico hacia una mayor libertad de expresión [...].

⁵ Romero Brest, Giulio Carlo Argan e Johnson Sweeney (diretor do Museu Salolon R. Guggenheim de Nova Iorque) fizeram parte do júri e premiaram o artista argentino de matriz concretista Gyula Kosice com uma bolsa para estudar no exterior, e a norte-americana Louise Nevelson, com 3 mil dólares.

“promover Buenos Aires como centro cultural a nível internacional e atrair atenções para a atividade plástica argentina” (Ibidem, 1992, p. 42) (tradução nossa)⁶.

É válido ressaltar que essa ambição internacionalista ganhou novos contornos a partir da construção desse amplo programa que incluía a vinda de artistas e jurados estrangeiros; na busca de promover um contato imediato com a produção local e alavancar a arte argentina no rol dos debates mais atuais da época. O trecho de uma entrevista que Argan deu a um jornal da época evidencia a expectativa argentina de atualização e inserção no panorama internacional, que contou com o auspício de críticos de renome mundial: “O Prêmio Di Tella deste ano alcançou um nível de qualidade que o põe em pé de igualdade com manifestações desse caráter em plano internacional” (Argan *apud* BREST, 1992, p. 44).

Acreditava-se que as distâncias entre a Argentina e as grandes capitais da Europa e dos EUA, em especial Nova Iorque, tornavam-se cada vez mais estreitas; e começava a se sedimentar no imaginário da época a inserção de Buenos Aires na rota dos grandes centros culturais e como ponto de radiação artística. Pierre Restany, um dos jurados do Prêmio Di Tella de 1964, ficou eufórico ao visitar a capital da Argentina: “Buenos Aires me fascinou. É uma verdadeira metrópole [...] está às vésperas de uma grande mutação orgânica comparável àquela que fez de Nova Iorque um centro internacional de criação contemporânea.” (RESTANY *apud* SHAW, 1998, p. 78).

Para melhor compreender as políticas de internacionalização é fundamental analisar quais foram os processos de seleção e legitimação de artistas e dos novos movimentos artísticos desse recente circuito. Ou seja, quais foram esses artistas e por meio de quais linguagens era possível alcançar a internacionalização da arte argentina. Além disso, quais foram os critérios de consagração dessa nova vanguarda e as estratégias de exportação selecionadas pelas instituições protagonistas desse período. Acredita-se que sejam pontos basais que permitem ampliar os relatos para além da descrição das características formais dos objetos, ao inscrevê-los em um diálogo multifocal onde a configuração das instituições e a relação estabelecida com as vanguardas artísticas são algumas das questões que formulam o tema analisado.

A ofensiva modernizadora da década de 1960 pode ser lida na chave da internacionalização como uma das prioridades basais dos programas institucionais do período. Os empenhos para inserir a arte argentina, sobretudo a nova arte, nos circuitos internacionais, foi constante. Ao longo dessa década, diversas exposições de artistas locais foram promovidas na Europa e nos EUA. As delegações argentinas nas Bienais de São Paulo, Veneza e Paris constituíram parte de uma ação constante, articulada pelo Estado e promovida com subsídios de empresas privadas (PACHECO, 2007, p. 16)

Sabe-se que as condições políticas e econômicas favorecidas por consórcios como a Aliança para o Progresso; ou ainda, o Centro de Relações Interamericanas, com financiamento da Fundação Rockefeller, formou o horizonte dos intercâmbios culturais na América Latina durante a década de 1960. Pode-se inscre-

⁶ Do original: “Promover, además a Buenos Aires como centro cultural a nivel internacional y atraer atenciones hacia la actividad plástica argentina”.

ver nessa órbita mais ampla de trocas a exposição *New Art of Argentina*⁷, organizada pelo CAV em conjunto com o Walker Art Center de Minneapolis, em 1964. Composta por obras de mais de trinta artistas argentinos, a mostra circulou pelos EUA e representou as tendências mais modernas do país. No catálogo, Romero Brest ressaltou o otimismo e o progresso da arte argentina, promovidos por artistas das novas gerações que ousaram romper com os “moldes” por meio “de atitudes mais livres”.

[...] por outra parte, o valor das obras não é produto de uma mera comparação de formas e realidades, [...], mas a incitação à liberdade que seja capaz de provocar. De modo que sendo as obras de ‘valor nacional’ mais limitadas, não há mais remédio que selecionar as mais amplas de ‘valor internacional’ (Op. Cit., 1992, p. 67) (tradução nossa).⁸

O “valor nacional” a que Brest se refere estava intimamente ligado às temáticas nacionais como a cultura dos pampas e as tradições gauchescas que representavam um regionalismo ultrapassado. Ousadia e liberdade estavam no *front*, encarnados pelo “valor internacional”. Nesse momento, já não havia mais a antiga querela entre abstratos e figurativos que marcara os principais debates da década anterior. Se voltarmos para a sequência de *ismos* da história da arte oficial notaremos que no decorrer da década de 1960 a abstração pictórica⁹ havia perdido fôlego e as novas tendências artísticas pareciam se distanciar cada vez mais dos pressupostos greenberguianos de visibilidade pura e autodefinição.

O enfraquecimento da recepção da crítica de base formalista greenberguiana coincidiu com a ascensão da *pop art* e o início de um período marcado pela falta de unidade estilística e pela sucessão acelerada de movimentos como *hard-edged*, minimalismo, *op art*, arte cinética, arte povera, novo realismo francês, arte conceitual etc.

Na Argentina, o apoio ao pluralismo das novas linguagens, bancado pelo Di Tella, ofereceu aos artistas um terreno fértil de experimentação artística. A revisão dos modos de figuração, principal agenda dos artistas da nova figuração no início dos anos de 1960, e o distanciamento das concepções tradicionais de pintura de cavalete e escultura, no decorrer da década, se uniam à imprescindível ativação do espectador no centro das novas experiências. A incorporação de materiais não artísticos, extraídos da vida cotidiana, e o sentido de transitoriedade das obras, marcada por obras e exposições efêmeras, também direcionavam um caminho de novos paradigmas aos artistas.

Um importante antecedente desse novo campo artístico foi a mostra coletiva

⁷ Sabe-se, por meio da documentação do Arquivo ITDT, que a exposição *New Art of Argentina* fez parte da programação das comemorações do IV centenário da cidade do Rio de Janeiro. Em um formato menor, foi exposta no MAM RJ, de 7 de outubro a 7 de novembro de 1965.

⁸ Do original: “[...] Por otra parte el valor de las obras no es producto de una mera comparación de formas y realidades, [...] sino de la incitación a la libertad que sean capaces de provocar. De modo que siendo las obras de ‘valor nacional’ más limitadas, no hay más remedio que seleccionar las más amplias de ‘valor internacional’”.

⁹ Expressão utilizada por Clement Greenberg para referir-se ao movimento que ficou conhecido como Expressionismo abstrato, que o crítico se referia com aspas ou ressalvas.

*Arte Destructivo*¹⁰, realizada na Galeria Lirolay, em 1961. A proposta partia de uma experiência multissensorial envolvendo imagens e sons que aludiam a temáticas ligadas ao sexo, à morte e à violência. Os artistas dispuseram objetos cotidianos que haviam sido alterados, queimados ou destruídos, apontando diferentes possibilidades de destruição, que podiam ser lidas numa chave estética cujas referências iam do Dadaísmo e do Surrealismo a uma gestualidade violenta do informalismo pictórico.

Ocorreu-me que seria interessante canalizar esta tendência destrutiva do homem, esta agressividade reprimida na maioria dos casos, mas sempre pronta para explorar nocivamente em uma experiência artística totalmente inofensiva. Ocorreu-me pensar o que aconteceria se um grupo de artistas se dedicasse a destruir, romper objetos ou obras de arte, em vez de realizar o seu trabalho habitual. Quer dizer, praticamente tentar o processo inverso da criação (KEMBLE *apud* KATZENS-TEIN, 2007, p. 31) (tradução nossa).¹¹

Outra referência que se articula a essas novas experiências estéticas foi a ação realizada por Marta Minujín, em 1963, no *Impasse Ronsin*, em Paris. Minujín, artista pioneira do *happening* e arte ambiental na América Latina, organizou em seu ateliê uma mostra com a artista portuguesa Lourdes Castro e com o venezuelano Alejandro Otero. Ao finalizar a exposição na qual expôs uma série de colchões e relevos de cartão, convidou outros artistas¹² para participarem da ação que ficou conhecida como *La destrucción*. As obras foram levadas para um terreno baldio e os artistas poderiam intervir nos trabalhos de acordo com seus próprios métodos. O poeta surrealista Flammand interferiu nos colchões ao modo de um médico, dissecando as obras com instrumentos cirúrgicos. Christo cobriu Minujín e os colchões com um pano branco, de maneira similar às suas intervenções monumentais em que prédios e paisagens são literalmente empacotados. Ao término de todas as interferências artísticas, Minujín ateou fogo nas obras e soltou mais de quinhentos pássaros ao ar e cem coelhos. Esse ato culminou em uma ação de destruição total das obras, na qual podemos verificar um distanciamento da noção de eternidade da obra de arte tradicional; além de introduzir novos participantes no processo de criação (destruição) do trabalho.

O vetor comum entre a *Arte Destructivo* de Kemble e os colchões destruídos de Minujín transita entre o abandono dos formatos convencionais e a opção pela efemeridade da obra, da exposição, e do conceito de autoria individual. São propostas que conduziram a uma busca de múltiplas possibilidades de criação de objetos e ambientações, que iam muito além do valor da obra de arte autônoma.

¹⁰ O artista Kenneth Kemble foi o mentor do projeto *Arte Destructivo* e convidou os artistas Luis Alberto Wells, Enrique Barilari, Jorge López Anaya, Jorge Roiger, Antonio Seguí e Silvia Torras para a mostra.

¹¹ Do original: Se me ocurrió que sería interesante canalizar esta tendencia destructiva del hombre, esta agresividad reprimida en la mayoría de los casos pero siempre pronta a explotar nocivamente, en una experiencia artística totalmente inofensiva. Se me ocurrió pensar en lo que pasaría si un grupo de artistas se dedicasse a destruir, a romper objetos u obras de arte, en vez de realizar su labor habitual. Es decir, prácticamente intentar el proceso inverso de la creación.

¹² Os artistas que participaram foram: Erik Beynom, Christo, Élie-Charles Flammand, Paul Gette, Manolo Hernández, Jean-Jacques Lebel e Daniel Pommereulle (MINUJÍN, Marta. *Marta Minujín: obras 1959-1989*. Buenos Aires: Malba, 2010).



Figura 1. Marta Minujín. *La destrucción*. Performance. 1963. Fotografia: cvaa.com.ar

Foram ações que abriram espaço para a firmação de novos territórios que antes não eram considerados artísticos e que dificilmente contariam com o apoio institucional.

Essa nova geração descobria o momento como algo “virgem”, uma tábula rasa na qual as possibilidades para as situações de comunicação, experiências grupais e caminhos criativos pareciam inesgotáveis (DOLINKO, 2010, p. 31). “A morte da pintura” adotada por diversos artistas apontava para algumas das rupturas dessa década, ou seja, não era mais plausível seguir produzindo tal como havia se entendido canonicamente, e dificilmente haveria algum termo de negociação com a tradição anterior. As artes visuais já não abrangiam somente aspectos da visualidade e ampliavam-se para propostas, ações e ideias como forma essencial de indagação experimental. Como podemos analisar, na reflexão de Aldo Pellegrini sobre as novas tendências da arte em seu país:

O terceiro período, muito recente, se caracteriza, de um ponto de vista exterior, pela ruptura dos limites entre figuração e abstração, e do ponto de vista mais profundo por uma ruptura com a tradição do bom gosto, e mais que nada com um sentido de liberdade total para a criação que não se considera subordinada a nenhuma norma nem princípio *a priori*. (PELLEGRINI *apud* PACHECO, 2007, p. 26) (tradução nossa).¹³

¹³ Do original: El tercer período, muy reciente, se caracteriza, desde un punto de vista exterior, por la ruptura de los límites entre figuración y abstración, y desde el punto de vista más profundo por una ruptura con la tradición del buen gusto y más que nada con un sentido de la libertad total para la creación que no se considera subordinada a ninguna norma ni principio a priori.

O ano de 1964 foi significativo para o circuito artístico portenho e é válido recordar que os ecos da Bienal de Veneza desse mesmo ano, em que o artista norte-americano Robert Rauschenberg fora o grande premiado, chegaram a Buenos Aires. Esse acontecimento simbolizava a conquista da arte *pop* e o deslocamento do eixo artístico de Paris para Nova Iorque. Podemos identificar que alguns sintomas desse novo panorama desembarcaram na capital portenha. Por exemplo, a vinda de Pierre Restany e Clement Greenberg, dois críticos de posturas totalmente antagônicas, que foram membros do júri do 4º Prêmio Nacional e Internacional ITDT. Restany, principal orquestrador do Novo Realismo; Greenberg, figura que contribuiu para o êxito internacional do expressionismo abstrato, reproduziam no Di Tella a conhecida inimizade entre franceses e norte-americanos. O conflito, contudo, era mais de modelos estéticos do que de nacionalidades (GIUNTA, 2008, p. 214).

A disputa entre os modelos opostos evidenciou-se na seleção dos premiados. Greenberg ganhou a seleção da categoria internacional e destinou a recompensa ao pintor Kenneth Noland. O prêmio nacional ficou entre Emilio Renart, com o voto de Greenberg, e Marta Minujín, que contou com o apoio de Restany. Romero Brest desempatou, destinando a primeira colocação à Minujín, que havia apresentado *Eróticos en color e Revuélquese y viva!*. Sobre essa decisão, Romero escreveu:

Meditei mais de 24 horas para finalmente emitir o meu voto pela Marta Minujín, pois pensei que estava abrindo uma possibilidade de criação absolutamente nova, como se confirmou depois. A obra de Marta era um estímulo à vida no plano contingente. [...] graças aos valores plásticos de seus colchões e almofadas, menosprezados pelos reacionários [...]. (BREST, 1992, p. 54) (tradução nossa).¹⁴

Algumas notas de jornal da época que noticiaram amplamente a presença dos críticos, da exposição e o resultado da premiação polêmica, tentaram situar a linha de pensamento dos júris. A matéria *Consideraciones sobre el premio Di Tella* buscava posicionar o leitor dentro das discussões geradas pela exposição e, principalmente, com relação à postura encarada pelo ITDT em atualizar e acompanhar as preocupações “das vanguardas do mundo inteiro”.¹⁵ O público seguia os debates por meio das declarações dos jurados, assim como a seleção das obras premiadas que consolidava esses discursos. Na mesma matéria, Restany dava luz à sua agenda estética, marcada pela necessidade de responder as reverberações da sociedade de consumo e as implicações nas manifestações artísticas desse novo modelo cultural:

O artista, frente à competência desmobilizadora exercida pelas últimas descobertas científicas, “descobre” a natureza de nosso século, industrial, publicitária, urbana, e a subjetiva pela ‘apropriação’ pura e simples, a acumulação, a compreensão ou a ruptura dos objetos que

¹⁴ Do original: Debí meditar más de veinticuatro horas para emitir finalmente mi voto por Marta Minujín, pues pensé que estaba abriendo una posibilidad de creación absolutamente nueva, como se confirmó despues. La obra de Marta era una incitación a la vida em el plano contingente. [...] gracias a los valores plásticos de sus colchones y almohadones, menospreciados por los reaccionarios [...].

¹⁵ *La Nación*, 10 out.1964. (Arquivo Instituto Torcuato Di Tella)

a compõe (tradução nossa).¹⁶

“É nova-iorquino, tem 56 anos, uma grande simpatia e aspecto afável de boxeador, mais que de crítico de arte” (tradução nossa).¹⁷ Dessa forma o jornal descrevia Greenberg, com qualidades difíceis de imaginar para quem se acostumou ao tom severo e ortodoxo de seus textos. E no decorrer da matéria, o crítico ia se distanciando das características atribuídas pelo periódico, deixando clara as suas opiniões assertivas sobre a *pop art*: “é uma arte menor, uma moda, – usa a expressão “vogue” –, e é horrível dizer isto de qualquer expressão artística. O que prova a facilidade com que teve êxito, sem luta nem resistência” (tradução nossa).¹⁸

A preferência de Greenberg por Renart e Noland, estava em compasso com os pontos centrais de seu programa modernista, ajustado ao conceito de progresso e autonomia das formas. A linha evolutiva inaugurada por Manet encontrou seu auge na abstração pictórica norte-americana e, nesta ocasião, buscava seu último sopro nas margens dos grandes centros artísticos. No entanto, a protagonista da vez era Marta Minujín, que se transformara em um grande fenômeno massivo. O triunfo da arte *pop* também aterrissava em Buenos Aires. A obra premiada impactou Restany, que viu em Minujín o símbolo de uma geração em ascensão, consciente de seu destino e do objetivo de suas buscas.

487 ■



Figura 2. Marta Minujín. *Revuélquese y viva!*. Instalação. 1964. Fotografia: cvaa.com.ar

¹⁶ Idem. Do original: El artista, frente a la competencia desmoralizadora ejercida por los últimos descubrimientos científicos, “descubre” a la naturaleza de nuestra centuria, industrial, publicitaria, urbana, y la subjetiva por la “apropiación” pura y simple, la acumulación, la comprensión o la ruptura de los objetos que la componen.

¹⁷ Ibidem. Do original: Es neoyorquino, tiene 56 años, una gran simpatía, y aspecto de afable boxeador, más que de crítico de arte

¹⁸ Op. Cit. Do original: Es un arte menor, una moda, - usa la expresión “vogue” -, y es algo horrible decir esto de cualquier expresión artística. Lo prueba la facilidad con que tuvo éxito, sin lucha ni resistencia

Era a primeira vez que se premiava uma linguagem nova e de caráter obje-
tural. A apropriação de colchões retorcidos e pintados com cores fortes formavam
uma pequena ambientação com música, cujo espaço interior o espectador podia
entrar e se envolver em uma experiência lúdica e tátil com a superfície das grandes
almofadas. No artigo *Buenos Aires y el nuevo humanismo*, de 1965, Restany escre-
veu sobre a obra da artista: “extraordinárias arquiteturas de almofadas feitas com
tela de colchão [...] é uma visão livre, uma nova mirada sobre o mundo [...]” (RES-
TANY *apud* SHAW, 1998, p. 78) (tradução nossa)¹⁹. A ativação do campo vivencial
do participante, mais habituado à contemplação, ampliava o seu papel na experi-
mentação, tornando-a mais viva (como sugeria o próprio título da obra). Sem dúvi-
da, a premiação causou polêmica e escandalizou o público acostumado à arte
como reflexo dos mais altos valores – morais, religiosos e nacionais (HERRERA,
2010, p. 8) – uma arte que deveria estar localizada sobre um pedestal ou emoldura-
da em uma tela. Havia uma incompreensão da crítica jornalística e do público, que
até então não tinham familiaridade com a produção vanguardista apoiada pelo Di
Tella.

Fazia parte da política de Romero Brest a realização de uma série de confe-
rências²⁰ que acompanhava a maior parte das mostras abertas ao público no Di
Tella. Foi uma forma de divulgar as exposições, criar um espaço didático para es-
clarecer as premissas das vanguardas e um palco fundamental para debater as po-
lêmicas que envolviam artista, público e, sobretudo, o domínio da crítica jornalística,
como vimos acima. Entretanto, o CAV não estava apenas interessado nas “novida-
des”. Havia uma certa prudência de Brest em conservar o equilíbrio entre a agenda
expositiva, intercalando as premiações mais controversas com a montagem de
mostras que atraíam um tipo de público mais ortodoxo e que recebia aprovação da
cobertura periodista (KING, 2007, 92).

O ambiente de confrontação ocasionado pelo contato de obras argentinas e
estrangeiras, o intercâmbio e o embate de modelos estéticos regidos pelos jurados
e a difusão das novas tendências conflagraram uma fecunda mudança no circuito
artístico. Os critérios de legitimação que agenciaram a ascensão da arte jovem
pautaram-se na institucionalização das práticas estéticas das novas vanguardas.

Por meio da elaboração de formas atualizadas também se acreditava que a
etiqueta “internacional” estaria cada vez mais próxima da nova arte argentina, pro-
dução que já não era mais considerada uma cópia anacrônica e atrasada, mas a
expressão da mais absoluta vanguarda que se realizava ao mesmo tempo e com a
mesma carga de originalidade que nos centros tradicionais de criação artística
(GIUNTA, 2008, p.241). Nesse sentido, o comentário de Guido Di Tella torna-se es-
clarecedor para compreender que o respaldo institucional pela renovação das lin-
guagens causou um certo efeito de sincronismo das produções, acelerando cada
vez mais os resultados do internacionalismo:

¹⁹ Do original: Extraordinarias arquitecturas de almohadas hechas con tela de colchón [...] es una visión libera-
da, una mirada nueva sobre el mundo.

²⁰ No ano de 1964, por exemplo, o CAV organizou uma série de conferências. Entre elas: *Orígenes del arte mo-
derno en la Argentina; Problemas de método y el futurismo en la Argentina; Pintura tibetana, El arte colonial, Los
premios Instituto Torcuato Di Tella* etc. (BREST, 1992, p. 61)

Fizemos impressionismo quando este havia terminado na Europa; fizemos cubismo um par de décadas mais tarde, mas fizemos arte geométrica um pouco depois e alguns dizem que um pouco antes que na Europa; informalismo dois ou três [meses] depois e o movimento *pop* duas ou três horas depois. (DI TELLA *apud* KING, 1985, p. 27) (tradução nossa).²¹

O desenvolvimento da arte *pop* na Argentina assimilou principalmente a iconografia urbana e publicitária das versões internacionais, contudo, não incorporou o sentido trágico da aparente felicidade movida pelo consumo das sociedades desenvolvidas. Do lado de cá, o panorama da década de 1960 era favorável, embalado pelo crescimento econômico e o aumento do consumo; e seu correlato no campo das artes visuais, condicionado pela internacionalização da arte argentina, sobretudo na crença da recepção da produção local no circuito de grandes renomes internacionais, possibilitou um breve e inédito ânimo no âmbito cultural. O pano de fundo da assimilação instantânea da arte *pop* na Argentina se encontrou em mútua relação com a onda de entusiasmo pela qual o país passava, “porque ao desenvolver a economia se enriquece a economia e se flexibiliza a conduta, bases da verdadeira consciência artística e, portanto, da felicidade [...]” (BREST *apud* TRABA, 2005, p. 196) (tradução nossa)²². Romero Brest, o maior entusiasta do movimento no circuito local, contribuiu com o desenvolvimento da nova geração *pop* argentina, desde o apoio institucional ao impacto massivo que o movimento rapidamente adquiriu.

A obra *La Menesuda*²³, de Marta Minujín, por exemplo, transformou-se em um grande espetáculo com filas diárias de quase 3 mil pessoas que tomaram a rua Florida, sede do Di Tella. Esse resultado evidenciava o poderoso respaldo institucional de Brest e do CAV ao introduzir obras e grandes mostras em um circuito espetacularizado, que poderiam percorrer outras instituições sem produzir tamanha reação.

A obra era composta por vários ambientes: para acessar a primeira sala, o visitante passava por uma enorme porta com luzes de néon que o levaria a um circuito fechado de televisores que refletiam os seus movimentos. No outro quarto, uma cama matrimonial com um casal deitado, e no próximo, uma cabeça feminina gigante com vários cosméticos que poderiam ser usados por outras mulheres dentro de outro ambiente no interior da cabeça. Assim acessava outras salas que simulavam desde um pântano por onde passaria com dificuldade a um lugar onde precisaria sair acertando o número correto das teclas de um telefone gigante. Depois, transitaria pelo interior de uma geladeira que os conduziria até um ambiente repleto de espelhos e papéis picados que voavam com o vento produzido por um sistema de ventiladores. E desse modo finalizava a vivência ao voltar às salas padronizadas do Di Tella.

²¹ Do original: Hicimos impresionismo cuando este había terminado en Europa; hicimos cubismo un par de décadas más tarde, pero hicimos arte geométrico poco después y algunos dicen que un poco antes que en Europa; informalismo dos o tres [meses] después y el movimiento *pop* dos o tres horas después.

²² Do original: Porque al desarrollarse la economía se enriquece la economía y se flexibiliza la conducta, bases de la verdadera conciencia artística y por tanto de la felicidad.

²³ *La Menesuda* foi realizada por Marta Minujín e Rubén Santantonín, com a colaboração dos artistas Pablo Suárez, David Lamelas, Rodolfo Prayon, Floreal Amor e Leopoldo Maler, em 1965.

O escândalo e as polêmicas geradas em torno dessa obra representam o tipo de recepção que as novas vanguardas tiveram, especialmente a *pop art* e a ampliação das linguagens artísticas que ela desencadeou, criando um inédito campo de tensões no recente circuito moderno das artes plásticas portenha. “É um capricho. É realmente um disparate. Mas É ARTE. Resgata a gente do tempo. É o espetáculo do futuro. Basta de quadros imóveis!” (tradução nossa).²⁴ Dessa forma, Minujín buscava delinear os diversos sentidos de *La Menesuda* ao provocar “situações” inesperadas nos participantes, propondo a ampliação de vivências extra-sensoriais que envolviam música, experiências táteis e a inserção de um elemento novo: a televisão, meio de comunicação de massa que ingressava na lista de consumo dos cidadãos portenhos e sobre a qual se “inscreviam novas matrizes da cultura popular”. Havia um jogo duplo entre a cultura urbana relacionada com o imaginário portuário e da prostituição com os novos meios de comunicação (GIUNTA, 1994, p. 100).



Figura 3 - Marta Minujín e Rubén Santantonín. *La Menesuda*, Instalação. 1965. Arquivo Instituto Torcuato Di Tella

²⁴ Careo, 2 jun. 1965. Arquivo Instituto Torcuato Di Tella. Do original: Es un capricho. Es realmente un disparate. Pero ES ARTE. Rescata a la gente del tiempo. Es el espectáculo del futuro. Basta de cuadros inmóviles!

“Um lamentável espetáculo [...] para espantar o bom burguês. Algo para loucos ou tarados”; ou uma obra que “não parece resultar estimulante, mas, muito pelo contrário, irritante” (tradução nossa).²⁵ Diversos periódicos bombardearam as experiências propostas por *La Menesuda*, demonstrando uma total incompreensão das novas estratégias abertas pelas ações ambientais que transcendiam a obra aurática e os modos convencionais de contemplação. A obra simbolizava uma controvérsia fundamental e a crítica do jornal *Le Quotidien*, Germaine Derbecq²⁶, conseguiu enxergar as consequências férteis geradas por esse campo artístico em transformação onde “[...] suscitar controvérsias é permitir a coordenação de pontos de vista distintos, o que contribui para ampliar a visão, e isso é muito importante” (tradução nossa).²⁷

Para finalizar esta reflexão, é válido ressaltar que essas novas linguagens artísticas foram encaradas sob a perspectiva de uma grande confusão sem regras e cânones. Parte da crítica e do público considerava que muito do que era exposto não deveria ganhar o estatuto de obra de arte. Não obstante, essa produção já não podia ser interpretada de acordo com os parâmetros utilizados para avaliar os movimentos artísticos anteriores. A necessidade de conduzir os recentes rumos e explicar as transformações na arte contemporânea tornou-se um ponto importante para inserir a nova plástica no âmbito local. Por meio da abordagem sobre o protagonismo cultural do Instituto Di Tella, buscou-se problematizar as estratégias concebidas por esta entidade para internacionalizar a arte local, com foco na recepção crítica, nas premiações e na promoção de alguns artistas, como foi o caso da portenha Marta Minujín, ícone dos happenings e da *Pop Art* na década de 1960.

Referências

BREST, Romero Jorge. **Arte visual en el Di Tella**. Aventura memorable en los años 60. Buenos Aires: Emecé Editores, 1992.

_____. Relación y reflexión sobre el Pop Art. In: KATZENSTEIN, Inés (Ed.). **Escritos de vanguardia**. Arte argentino de los años 60. Buenos Aires: Fundación Espigas, 2007.

DOLINKO, Silvia, Representación, lenguajes y discursos artísticos. In: ROSSI, Cristina; DOLINKO, Silvia; AMIGO, Roberto. **Palabra de artista. Textos sobre arte argentino, 1961-1981**. Buenos Aires: Fondo Nacional de las Artes – Fundación Espigas, 2010.

GIUNTA, ANDREA. **Vanguardia, internacionalismo y política: arte argentino en los años 60**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

²⁵ Os respectivos trechos foram retirados de matérias dos jornais: *La Gaceta*, 2 de junho de 1965; *Careo*, 2 de junho de 1965; *La Prensa*, 30 maio 1965. (Arquivo Instituto Torcuato Di Tella). Do original: “Un lamentable espectáculo [...] para espantar al buen burgués. Algo para locos o tarados. No parece resultar estimulante sino, muy por el contrario, enervante”.

²⁶ Germaine Derbecq também era dona da Galeria Lirolay, referência fundamental no circuito das novas vanguardas portenhas.

²⁷ Do original: “[...] Suscitar controversias es permitir la coordinación de puntos de vista distintos, lo que contribuye a ampliar la visión, y esto es muy importante.”

_____. Utopía y disolución: Arte crítico en la década del sesenta. In: **Artes plásticas na América Latina contemporânea**. BULHÕES, Maria Amélia; KERN, Maria Lúcia Bastos [Org.]. Porto Alegre: Ed. Da Universidade-UFRGS, 1994.

HERRERA, María José. **POP! La consagración de la primavera**. Buenos Aires> Fundación OSDE, 2010.

KATZENSTEIN, Inés (Ed.). **Escritos de vanguardia**. Arte argentino de los años 60. Buenos Aires: Fundación Espigas, 2007.

KING, John. **El Di Tella**. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones, 2007.

_____. **Di Tella y el desarrollo cultural argentino em la década del sesenta**. Buenos Aires: Ediciones Gaglianone, 1985.

LONGONI, Ana; MESTMAN, Mariano. **Del Di Tella a "Tucumán Arde"**: vanguardia artística y política en el 68 argentino. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2008.

MINUJÍN, Marta. **Marta Minujín: obras 1959-1989**. Buenos Aires | : Malba, 2010.

PACHECO, Marcelo. De lo moderno a lo contemporáneo. Tránsitos del arte argentino 1958-1965. In: KATZENSTEIN, Inés. **Escritos de vanguardia. Arte argentino de los años 60**. Buenos Aires: Fundación Espigas, 2007

SHAW, Edward (Org.). **Seis décadas de arte argentino**. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella, 1998.

TRABA, Marta. **Dos décadas vulnerables en las artes plásticas latino-americanas. 1950-1970**. Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones Argentinas, 2005.

Recebido em: 15/08/2016- Aceito em: 31/10/2016

Formas de Legitimação em Música

LUIZ CASTELÕES

■ 494

Luiz Castelões (n. 1977) é compositor e professor de composição musical na UFJF desde 2009. Trabalhos recentes seus têm sido estreados/gravados por grupos como o Quartetto Maurice, o Mivos Quartet, o Szlachta String Quintet, o Ensemble Arsenale e a Freisinger Chamber Orchestra. Artigos/capítulos seus têm sido publicados no IRASM, Sonic Ideas e OM Composer's Book Vol. 3. Entre seus principais interesses de pesquisa, figuram a composição algorítmica, a conversão imagem-música, a música popular brasileira e o desenvolvimento de teclados virtuais educativos. Email: lecasteloes@gmail.com

■ RESUMO

O objetivo deste artigo é produzir uma lista descritiva preliminar, mais ou menos exaustiva, de formas de legitimação em música, de modo a organizar a bibliografia preexistente e orientar futuras fases de uma investigação mais ampla sobre o tema. Apesar de seu caráter inaugural, esta primeira fase de investigação pretende desde já conferir maior profundidade crítica às teorias e práticas da Análise Musical, forjando as bases para uma meta-análise musical.

■ PALAVRAS-CHAVE

Legitimação, meta-análise musical, discurso sobre música.

■ ABSTRACT

This article is intended to produce a preliminary list of forms of legitimation in music, so as to organize the pre-existing bibliography on this subject and lay the groundwork for future stages of a broader research project. In spite of its inaugural character, this first stage of investigation already purports to give further critical depth to the theories and practices of Musical Analysis, forging the bases of a musical meta-analysis.

■ KEYWORDS

Legitimation, musical meta-analysis, discourse on music.

1. Introdução

O objetivo principal deste artigo é estimular a tomada de consciência em relação à forma como ideias/discursos são usados para legitimar correntes estéticas, gêneros musicais¹, compositores e obras. Espera-se com esta investigação preliminar estimular uma análise de tais ideias/discursos que alcance além da palavra literalmente escrita, ao mesmo tempo em que procurando evitar na análise musical o descuido que reproduz automática e acriticamente os propósitos (muitas vezes classificados de maneira absoluta como “verdades musicais”) disseminados pelos sujeitos musicais e/ou musicológicos.

Entre os objetivos secundários, ressaltam-se a reunião e sistematização de uma bibliografia sobre legitimação em música que se encontra dispersa, além de – se é possível falar de uma filosofia da história da música (ou do discurso sobre música) – uma releitura da história da música como sucessão e sobreposição de formas de legitimação, em substituição (ou complementação) ao discurso sobre história que é calcado na crença na existência de um progresso, contínuo ou descontínuo, subjacente à passagem do tempo.

A metodologia deste breve artigo consistiu da organização de uma lista sintética categorizando preliminarmente as formas identificadas de legitimação em música, acompanhada de explicações e exemplos da literatura musical e musicológica. Os conteúdos aqui desenvolvidos serviram de base para a organização e sistematização da disciplina TAM IV (Teoria e Análise Musicais IV), da Universidade Federal de Juiz de Fora, a qual é ministrada desde o ano de 2012.

¹ Para um exemplo já centenário de legitimação de um gênero musical, no caso a música programática, ver Niekcs (1904a), JSTOR # 903615. (ao longo deste artigo, todas as publicações acessíveis via JSTOR [e pelo portal da Capes] terão seus respectivos números de referência do JSTOR listados em notas de pé de página, para conveniência do leitor)

Vale precaver o leitor no sentido de que a presente análise não inclui ou implica julgamentos de valor estético. Ou seja, apontar e descrever eventuais contradições entre produção musical e o discurso sobre esta produção não significa diminuir o valor da obra artística. Em vez de julgamentos de valor, o que se busca aqui é a avaliação de como se articulam de forma (in)coerente música e discurso (legitimizador) sobre música.

2. Formas de legitimação em música: uma listagem preliminar

2.1. Legitimação pela exaltação da origem (nacionalismo, regionalismo, localismo): quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) por conta de sua origem, de fato ou alegada. Youssefzadeh (2000, p. 41-42), por exemplo, descreve o processo recente de re-legitimação da atividade musical pelas autoridades iranianas através da atribuição de um caráter moral, nacional e nacionalista a manifestações musicais autorizadas e/ou promovidas pelo Estado². Em alguns relatos, o Estado surge como legitimador de uma música escolhida como “nacional” por excelência para que por ela seja legitimado, numa espécie de *retro-legitimação* (GILLIAM, 2004³, p. 568; ALLEN, 2003⁴, p. 246; ROMMEN, 1999⁵; ASPDEN, 1997⁶; STILLMAN, 1993⁷, p. 94). Embora exemplos comumente citados estejam relacionados à consolidação do Estado-nação na Itália e Alemanha do séc. XIX (Verdi e Wagner), com respingos no Impressionismo francês (Debussy: “Musicien Français”) e a subsequente reverberação no nacionalismo político e artístico no contexto brasileiro da primeira metade do séc. XX (Vargas/Villa-Lobos), uma análise mais minuciosa revelará traços de legitimação nacionalista até mesmo na produção contemporânea (MÂCHE, 1992).

2.2. Legitimação pela tradição (ou genealogia): quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) pelo fato de pertencer a uma certa tradição musical/cultural, existente ou “inventada” (CHADWICK, 2001⁸, p. 667; MICZNIK, 1999⁹, p. 210; HOBBSAWM; RANGER, 1997; HICKS, 1990¹⁰, p. 135; GRAUBART, 1974¹¹, p. 3; NIECKS, 1904b¹², p. 234). Entre os exemplos frequentemente citados, destaco a supremacia da tradição austro-germânica defendida mesmo por personagens discordantes em outras searas, como Schenker e Schoenberg, o “folclore sou eu” de Villa-Lobos (SANTOS 2010, p. 35; PALMA; JÚNIOR, 1971, p. 7) e as tentativas de Tinhorão (1998) de defender e legitimar uma tradição de música popular brasileira livre da influência norte-americana.

² JSTOR # 3060645.

³ JSTOR # 4147790.

⁴ # 3113919.

⁵ # 779275.

⁶ # 766552.

⁷ # 768687.

⁸ # 666.

⁹ # 855179.

¹⁰ # 3051946.

¹¹ # 944096.

¹² # 904660.



Figura 1. Legitimação via tradição/folclore (“inventado”): *Debussysmos* em a “Lenda do Caboclo” [grifos meus], de Villa-Lobos¹³; excertos dos compassos 15-17 e 27.

2.3. Legitimação pelo exotismo: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) por conta de origem/referência distante ou exótica, quer isto seja relevante para o resultado musical/sonoro ou não. Vale citar os traços recorrentes de Orientalismo na música europeia (*Madama Butterfly* de Puccini, Debussy e as “escalas exóticas”) e em Villa-Lobos, além de aspectos do discurso de Villa-Lobos em Paris (MARIZ, 2005).

497 ■

African Folk Dances

Danças características Africanas

Rags

Farrapos

Native Dance (*Dança indígena*)
No. 1 (Op. 47, 1914)

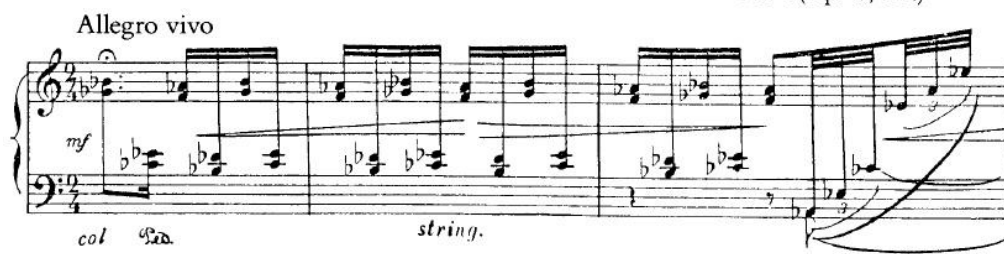


Figura 2. Legitimação através do exótico: Orientalismo em Villa-Lobos, “Danças características africanas” (grifos meus)¹⁴

¹³ Tais *Debussysmos* podem passar despercebidos em narrativas de musicologia histórica. Mariz (2005, p. 166), por exemplo, classifica a obra simplesmente como “nacionalista”.

¹⁴ O viés orientalista da obra fica ainda mais evidente quando se sabe que os temas usados não são “africanos”, mas dos índios caripunas, do estado de Mato Grosso (MARIZ, 2005, p. 167). Vale sublinhar que o projeto nacionalista de Villa-Lobos, ao combinar nacionalismo com exotismo de cunho orientalista, o aproxima ainda mais do Debussy de “La Soirée dans Grenade” (DEBUSSY, 1903), por exemplo, onde o caráter do “Musicien Français” se auto-afirma no recorte de culturas “exóticas”: Granada, acordes construídos sobre posições do violão, um tema construído sobre o primeiro modo da música carnática.



Figura 3. em suas “Danças características africanas”, Villa-Lobos usa com frequência, por exemplo, escalas de tons inteiros (geralmente mencionadas na literatura musicológica em relação à Indonésia, a compositores russos do séc. XIX e a Debussy, mas não à África); excertos dos compassos 54 e 76.

2.4. Legitimação étnica: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) através de seu(ua) pertencimento, ou associação, a uma determinada *raça*, etnia ou definição afim, e como resultado da apologia, ou defesa, destas. Ex.: a alegada “supremacia germânica” em Schenker, o eurocentrismo no discurso etnomusicológico antigo e a “black music”.

2.5. Legitimação pela aprovação do “outro” (estrangeiro, ou integrante de outra classe social, geralmente reconhecida como “hierarquicamente superior”): quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) por conta de sua aprovação da parte de indivíduos ou entidades estrangeiras (como no caso do Tango no início do séc. XX, segundo Goertzen e Azzi, 1999, p. 68)¹⁵, ou de classe social tida como “superior”, como no caso da revalorização do samba quando de sua adoção/apropriação pela classe média-alta no Rio de Janeiro desde meados do séc. XX.

2.6. Legitimação pela natureza: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) através da alegação de que está mais próximo(a) da natureza, em analogia às formas como a natureza opera, incluindo em especial a maneira como o som ocorreria *necessariamente* na natureza e menções à série harmônica (ver por exemplo Clark e Rehding 2001, Braunschweig 2001, p. 65¹⁶, Webern 1984 [1932], p. 16-17, 24-26 e 34-37, o sistema tonal Maior visto como “natural” por Schenker 1954 [1906], p. 3-20, e a escala diatônica vista como uma “demanda da natureza”, “lógica e necessária”, por Riemann 1895, p. 1).

2.7. Legitimação pela urbanização: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética do meio rural é legitimada(o) através de sua transposição, adaptação, ou absorção por gêneros urbanos (SPENCER, 1992, p. 33).¹⁷

¹⁵ JSTOR # 767974.

¹⁶ # 932809.

¹⁷ # 779280.

2.8. Legitimação acadêmica: quando determinada obra ou compositor é legitimada(o) através de produção acadêmica em suas várias formas - artigos, teses, palestras, workshops, encontros, simpósios, etc. Os exemplos são inumeráveis, particularmente com a consolidação da Universidade como principal instituição promotora de música “nova” ao longo do séc. XX (KERMAN, 1987). A atuação do compositor como professor na Universidade (Schoenberg na UCLA), a pleora de publicações via editoras universitárias (a “Formalized Music” de Xenakis), as edições de periódicos dedicadas a um compositor (*Contemporary Music Review* dedicada a Murail), os periódicos especializados (*Perspectives of New Music*) e os diversos artigos acadêmicos de Stockhausen, Babbitt, Boulez, Murail e outros, dando legitimação às suas próprias músicas, são exemplos de legitimação acadêmica.

2.9. Legitimação institucional: quando determinada obra ou compositor é legitimada(o) através da aprovação recebida de uma instituição, como por exemplo, a Igreja, o Estado, fundações, o GRM, o IRCAM, uma Secretaria de Cultura, uma empresa de telecomunicações, seja em forma de bolsa, emprego, encomenda, performance, entre outros. Por vezes, a instituição em questão usa instrumentos de legitimação com o intuito de ser, ela mesma, legitimada, numa espécie de *retro-legitimação*. Brand (2003, p. 251), por exemplo, descreve como a música chancelada pela Igreja serviu para legitimar decisões do próprio Conselho de Pisa em 1409.¹⁸

499 ■

2.10. Legitimação comercial: quando determinada obra ou compositor é legitimada(o) pelo fato de produzir lucros através de sua comercialização, seja através de ingressos, gravações e outros. Entre os exemplos, citam-se o maior reconhecimento de Berg em comparação a Webern e Schoenberg, em sua época, que pode ser creditado em alguma medida ao sucesso (também comercial) de *Wozzeck*, e a legitimação promovida pela indústria cultural dos materiais musicais que comercializa com base em sua comerciabilidade, o “é bom porque vende mais” (TINHORÃO, 1998, p. 248).

2.11. Legitimação pela escrita: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) devido ao fato de ser ou se tornar escrita(o) (como no caso da legitimação do Gamelão no contexto javanês através do desenvolvimento de uma teoria musical escrita, conforme Weintraub 1993, p. 30)¹⁹, ou ainda, através da documentação escrita sobre ela(e) (SACKMANN, GILLESPIE 1998, p. 162)²⁰.

2.12. Legitimação via argumento da música como “absoluta”, abstrata ou não-imitativa: quando determinada prática musical é legitimada por seu caráter não-referencial, ou seja, quando está despida de referências extrínsecas à própria obra e/ou extrínsecas ao que se determina em um dado contexto como sendo música e próprio para servir de material à música, geralmente como parte de uma defesa da mú-

¹⁸ JSTOR # 1555212.

¹⁹ # 852243.

²⁰ # 742239.

sica como “pura” e/ou “absoluta” (ver CASTELÕES, 2009; MONELLE, 1991, 2002; MÂCHE, 1992 e NIECKS, 1904²¹).

2.13. Legitimação pela ciência: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) pelo fato de aliar criação musical a alguma ciência, seja ela necessária ou determinante para a obra em questão ou não (para legitimação “científica” em obras contemporâneas, ver Tanzi, 1999²²; para legitimação da música no contexto universitário no séc. XX, ver Kerman, 1987; para legitimação da música como ciência no contexto universitário por volta de 1875 no discurso de Bruckner, ver Jackson, 1997²³, p. 394; para um exemplo do séc. XVIII, ver Rameau, 1971 [1722], p. XV, XXXV e 3; para exemplos de legitimação musical através das ciências nos primórdios do islamismo, ver Feldman, 1990²⁴).

2.14. Legitimação pelas chamadas “novas tecnologias”: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) pelo fato de aliar produção ou pesquisa musical a algum tipo de “nova tecnologia”, seja ela necessária ou relevante para a pesquisa ou produção em questão ou não e, por vezes, ignorando conexões profundas entre tecnologias musicais mais antigas e estas novas e/ou definições de tecnologia que integrem/articulem ambas. No contexto brasileiro, um exemplo recente é a prioridade da área de música e tecnologia junto a órgãos de fomento à pesquisa com relação a outras especialidades, como Composição e Musicologia (CAPES, 2009).

2.15. Legitimação pela *classicização*: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética a princípio *não-clássica* é legitimada(o) através de sua transposição para o meio da música clássica, geralmente através de versões orquestrais, estudos analíticos, etc. (PERESS, 1993²⁵, p. 160).

2.16. Legitimação pela novidade: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) pelo fato de apresentar algo de fato ou alegadamente inédito. Ex.: a “neomania” (BARTHES, 1972 [1957]) na Vanguarda e Experimentalismo da segunda metade do séc. XX.

2.17. Legitimação pelo audiovisual: quando determinada obra, compositor, gênero ou corrente estética é legitimada(o) pelo fato de aliar produção musical a qualquer tipo de produção visual. Um exemplo recente é a migração de festivais de música eletroacústica de uma postura “acusmática” ou “mista” para uma postura predominantemente “audiovisual” nas duas últimas décadas (numa espécie de *MTVização* da música eletroacústica, em que o elemento visual se torna quase obrigatório), além da própria *videoclipização* da canção popular, a qual antecedeu aquela em cerca de 1 ou 2 décadas.

²¹ JSTOR # 903615.

²² # 1513484.

²³ # 737427.

²⁴ # 834291.

²⁵ # 779517.

3. Conclusão

O objetivo proposto pelo presente artigo foi o de criar uma listagem preliminar de formas de legitimação em música de modo a organizar a literatura já existente e apontar para ramificações a serem criadas pela pesquisa em estágios subsequentes.

Os tópicos listados no corpo do artigo demonstram a necessidade da inserção das formas de legitimação em música no dia-a-dia da Teoria e Análise musicais de modo a se estabelecer um nível superior de reflexão para o trabalho teórico-analítico (uma meta-teoria e uma meta-análise), assim contextualizando e dando profundidade ao trabalho técnico, evitando a adoção automática de ideias sustentadas por discursos musicais cuja agenda consista primordialmente na legitimação dos objetos musicais aos quais se referem, mesmo antes de um exame crítico.

Finalmente, os exemplos listados demonstraram que num primeiro momento as formas de legitimação em música acompanham intimamente os repertórios que defendem, devendo ser levadas em conta no desenvolvimento do trabalho analítico, ou meta-analítico, inicial, sob pena de se cair na armadilha da mera adoção apressada e irrefletida de um discurso de cunho propagandístico circunstancial (seja ele cientificista, nacionalista, universalista, racial, moral, religioso, etc.).

Num segundo momento do trabalho teórico-analítico, portanto, parece urgente fazer uma distinção entre as ideias que de fato estão presentes no objeto de pesquisa analisado (na música, na obra) e as ideias meramente circunstanciais que serviram, ou ainda servem, para legitimá-la, divulgá-la, vendê-la. Um óbvio desafio metodológico sendo o quanto se pode separar umas ideias das outras, ou seja, o objeto de estudo (o som, a música) de seu *marketingue* (a palavra, o discurso verbal).

Estágios futuros da pesquisa devem-se concentrar sobre estudos mais localizados e detalhados de formas de legitimação em música. Seja sobre cada um dos exemplos listados ao longo deste artigo (por exemplo, um estudo apenas sobre o impacto da necessidade de legitimação através das novas tecnologias na produção contemporânea brasileira), seja sobre compositores e/ou obras abordados individualmente (por exemplo, um estudo apenas sobre conflitos entre música e discurso legitimador de Villa-Lobos, ou sobre as impossibilidades do discurso musical nacionalista brasileiro).

Referências

ALLEN, Lara. Commerce, Politics, and Musical Hybridity: Vocalizing Urban Black South African Identity during the 1950s. **Ethnomusicology**, v. 47, n. 2, p. 228-249. Spring – Summer. 2003. Champaign, IL: University of Illinois Press.

ASPDEN, Suzanne. Ballads and Britons: Imagined Community and the Continuity of ‘English’ Opera. **Journal of the Royal Musical Association**, v. 122, n. 1, p. 24-51. 1997. London: Taylor & Francis, Ltd.

BARTHES, Roland. **Mythologies**. New York: Hill and Wang. 1972.

BRAND, Benjamin. "Viator ducens and celestia": Eucharistic Piety, Papal Politics, and an Early Fifteenth-Century Motet. **The Journal of Musicology**, v. 20, n. 2, p. 250-284. Spring. 2003. Berkeley: University of California Press.

BRAUNSCHWEIG, Karl. Genealogy and Musica Poetica. In Seventeenth- and Eighteenth-Century Theory. **Acta Musicologica**, [v.] 73, [fasc.] 1, p. 45-75. 2001. Tours: International Musicological Society.

CAPES. Posição das áreas sobre prioridades para doutorado pleno no exterior. 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Tabela_Areas_BEX_Pleno2010.pdf> Acesso em: 11 set 2012.

CASTELÕES, Luiz E. A Catalogue of Musical Onomatopoeia. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 40, n. 2, p. 299-347. 2009. Zagreb: Croatian Musicological Society (CMS).

CHADWICK, Nick. Reviews of Books. **Music and Letters**, v. 82, n. 4, p. 666-668. 2001. Oxford: Oxford University Press.

CLARK, Suzannah e REHDING, Alexander (eds.). **Music theory and natural order from the Renaissance to the early twentieth century**. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

DEBUSSY, Claude. **Estampes: II – La Soirée dans Grenade**. Paris: Durand. 1903.

FELDMAN, Walter. Cultural Authority and Authenticity in the Turkish Repertoire. **Asian Music**, v. 22, n. 1, p. 73-111. Autumn, 1990 - Winter, 1991. 1990. Austin: University of Texas Press.

GILLIAM, Bryan. "Friede im Innern": Strauss's Public and Private Worlds in the Mid 1930s. **Journal of the American Musicological Society**, v. 57, n. 3, p. 565 -597. Autumn. 2004. Berkeley: University of California Press.

GOERTZEN, Chris e AZZI, Maria Susana. Globalization and the Tango. **Yearbook for Traditional Music**, v. 31, p. 67-76. 1999. Canberra: International Council for Traditional Music.

GRAUBART, Michael. The Music of Leopold Spinner: A Preliminary Study. **Tempo**, New Series, n. 109, p. 2-14. jun. 1974. Cambridge: Cambridge University Press.

HICKS, Michael. John Cage's Studies with Schoenberg. **American Music**, v. 8, n. 2, p. 125-140. Summer. 1990. Champaign, IL: University of Illinois Press.

HOBSBAWM, Eric e RANGER, Terence (org.). **A invenção das tradições**. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

JACKSON, Timothy. Bruckner's 'Oktaven'. **Music & Letters**, v. 78, n. 3, p. 391-409. aug. 1997.

KERMAN, Joseph. **Musicologia**. 1a ed. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

MÂCHE, François-Bernard. **Music, myth, and nature, or, The Dolphins of Arion**. Chur, Suíça; Philadelphia: Harwood Academic Publishers. 1992.

MARIZ, Vasco. História da música no Brasil. 6a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005.

MICZNIK, Vera. The Absolute Limitations of Programme Music: The Case of Liszt's 'Die Ideale'. **Music & Letters**, v. 80, n. 2, p. 207-240. may. 1999.

MONELLE, Raymond. Music and the Peircean Trichotomies. **International Review of the Aesthetics and Sociology of Music**, v. 22, n. 1, p. 99-108. 1991. Zagreb: Croatian Musicological Society (CMS).

_____. **Linguistics and semiotics in music**. London: Routledge. 2002.

NIECKS, Professor. Programme Music. **The Musical Times**, v. 45, n. 733, p. 163-165. mar. 1. 1904a. London: Musical Times Publications Ltd.

_____. Programme Music (Concluded). **The Musical Times**, v. 45, n. 734, p. 232-234. apr. 1. 1904b. London: Musical Times Publications Ltd.

PALMA, Enos da Costa, e CHAVES JÚNIOR, Edgard de Brito. **As Bachianas brasileiras de Villa-Lobos**. Rio de Janeiro, Companhia Editora Americana. 1971.

PERESS, Maurice. My Life with "Black, Brown and Beige". **Black Music Research Journal**, v. 13, n. 2, p. 147-160. Autumn. 1993. Champaign, IL: University of Illinois Press.

RAMEAU, Jean-Philippe. **Treatise on Harmony**. New York: Dover. 1971.

RIEMANN, Hugo. **Harmony Simplified, or the Theory of the Tonal Functions of Chords**. 2a ed. London: Augener. 1895.

ROMMEN, Timothy. Home Sweet Home: Junkanoo as National Discourse in the Bahamas. **Black Music Research Journal**, v. 19, n. 1, p. 71-92. Spring. 1999. Champaign, IL: University of Illinois Press.

SACKMANN, Dominik e GILLESPIE, Susan. Classical Music: A State Secret. **The Musical Quarterly**, v. 82, n. 1, p. 160-189. Spring. 1998. Oxford: Oxford University Press.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.

SCHENKER, Heinrich. **Harmony**. Chicago: The University of Chicago Press. 1954.

SPENCER, Jon Michael. The Diminishing Rural Residue of Folklore in City and Urban Blues, Chicago 1915-1950. **Black Music Research Journal**, v. 12, n. 1, p. 25-41. Spring. 1992. Champaign, IL: University of Illinois Press.

STILLMAN, Amy Ku'uleialoha. Prelude to a Comparative Investigation of Protestant Hymnody in Polynesia. **Yearbook for Traditional Music**, v. 25, Musical Processes in Asia and Oceania (1993), p. 89-99. 1993. Canberra: International Council for Traditional Music.

TANZI, Dante. The Cultural Role and Communicative Properties of Scientifically Derived Compositional Theories. **Leonardo Music Journal**, v. 9, Power and Responsibility: Politics, Identity and Technology in Music (1999), p. 103-106. 1999. Cambridge: The MIT Press.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da Música Popular Brasileira**. 1a ed. São Paulo: Ed. 34. 1998.

WEBERN, Anton. **O caminho para a música nova**. 2a ed. São Paulo: Ed. Novas Metas. 1984.

WEINTRAUB, Andrew N. Theory in Institutional Pedagogy and "Theory in Practice" for Sundanese Gamelan Music. **Ethnomusicology**, v. 37, n. 1, p. 29-39. Winter. 1993. Champaign, IL: University of Illinois Press.

YOUSSEFZADEH, Ameneh. The Situation of Music in Iran since the Revolution: The Role of Official Organizations. **British Journal of Ethnomusicology**, v. 9, n. 2, p. 35-61. 2000.

Recebido em: 13/12/2015 - Aceito em: 01/06 /2016

La catégorisation de la musique « *noire* » présente dans le langage courant de l'esthétique musicale afro-américaine

LEONARDO HENRIQUE DA CRUZ

■ 506

Músico há 23 anos, Leonardo Cruz é graduado em Musicologia pela Université Paris 8, onde atualmente desenvolve seu Mestrado também em Musicologia. Ele prepara seu primeiro CD/ Álbum com canções inéditas de sua autoria e em parceria com outros artistas / músicos da cena internacional. Email: leocruz@hotmail.fr

■ RESUMO

O presente artigo discute algumas referências e definições dadas à estética musical herdada do continente africano, em especial à música afro-americana. Após quatro séculos de servidão ligada a uma tragédia humana, o terror racial dará lugar a uma enorme explosão de criatividade e de liberdade, onde o resultado agitará grande parte do planeta com o pseudônimo de « Black Music ». De conteúdo efêmero, ora contraditório, popularmente reconhecida pelo aspecto *groove*, *hot*, música do corpo, música de preto, ainda que possamos rejeitar ou idealizar certos termos (jargões), eles fazem parte da pauta de debate interdisciplinar de pesquisadores que discutem, entre outras características, sua(s) realidade(s) científica(s). Diversos artigos tratam sobre a complexa estética musical afro-americana no âmbito do sensível, político, e discutem o uso dos mais variados rótulos. Entretanto, poderíamos falar de « Black Music »? A partir da análise de alguns textos, em particular de uma certa "carta aberta", objetiva-se pesquisar o desenvolvimento da música afro-americana, cujo conteúdo alimenta diversas pesquisas e discussões teóricas.

■ PALAVRAS-CHAVE

Música afro-americana – essencialismo – anti-essencialismo – Estados Unidos da América (U.S.A.) – diáspora.

■ RESUMÉ

L'article interroge des repères tracés comme des évidences, censés circonscrire des formes musicales héritées du continent africain, en particulier la musique afro-américaine. Après quatre siècles de servitude liée à une tragédie humaine, la terreur raciale fait naître un immense souffle de créativité et de liberté dont le résultat agitera une grande partie de la planète avec la *Black Music*. Cette esthétique de contenu éphémère, voire contradictoire, est celle d'une musique qui est souvent perçue comme une musique qui groove, une musique chaude, musique du corps, musique noire. Rejetés ou idéalisés, ces termes (jargons) nourrissent des débats interdisciplinaires entre chercheurs qui discutent, entre autres thèmes, leur(s) réalité(s) scientifique(s). Divers articles discutent ce complexe esthétique musical afro-américaine, dans l'ambitus du sensible, du politique, autant que le discours sur l'usage des étiquettes. Cependant, peut-on parler de musiques noires ? À partir d'une mise en relation des textes, particulièrement une « lettre ouverte », l'objectif est de rechercher le développement de la musique afro-américaine, dont le contenu nourrit plusieurs études et discussions théoriques.

■ MOTS-CLÉS

Musique afro-américaine – essentialisme – anti-essentialisme – Etats-Unis (U.S.A.) – diaspora.

1. Introduction

La problématique de l'identité et de l'authenticité des musiques dites « noires » a déjà fait l'objet de nombreuses discussions entre musiciens, musicologues, anthropologues, philosophes, journalistes, et bien sûr, également, entre universitaires. Pour aborder une thématique si complexe, il nous a paru nécessaire d'élargir notre réflexion en nous appuyant sur des points de vue divers et pertinents. Pour comprendre le processus de création de ce qu'on appelle les « musiques noires », nous travaillerons à la lumière de trois textes, signés de trois auteurs différents: Philip Tagg, Denis-Constant Martin et Paul Gilroy.

Dans sa « lettre ouverte », Philip Tagg remet en question certains termes et cible la nécessité du développement des recherches sur les musiques populaires. Selon lui, il est impossible d'obtenir un consensus sur ces thématiques sans le dé-

veloppement d'un débat. Il faut approfondir non seulement les discussions, mais aussi privilégier la recherche de terrain pour proposer la redéfinition de certains termes et s'affranchir de leurs mauvais usages. En particulier, nombreuses affirmations et questionnements se font ressortir: existe-t-il une esthétique purement afro-américaine? Dans quelle mesure cette musique est-elle représentative des communautés noires? L'expression « musique afro-américaine », utilisée pour désigner une grande partie des musiques populaires noires, possède-t-elle une ou plusieurs significations précises(s)? Les termes « black music », « musique noire », « musique noire américaine », usités partout dans le monde et profondément ancrés dans le langage quotidien, désignent-ils une esthétique homogène et cohérente? Comment décrire précisément cette expression musicale? La plupart de réponses sont, selon Tagg, infondées et incohérentes. Les concepts à ce propos sont beaucoup trop lacunaires, offrant une vision biaisée qui n'aide absolument pas à dégager une vision claire des phénomènes observés.

2. Les mythes et dénominations d'une supposée musique « noire ».

■ 508

À partir du XXe siècle, précisément depuis les années 80, les travaux de certains spécialistes, notamment le musicologue Philip Tagg, mettent en exergue des questions essentielles et pertinentes pour la compréhension des musiques dites « noires ». Tout d'abord, Tagg concentre ses efforts sur la démythification de certaines expressions. Très critique concernant l'emploi de termes génériques et fourretout, il affirme l'incapacité de prouver, en se fondant sur des critères strictement musicaux, qu'une expression musicale puisse être identifiée à partir d'un groupe isolé en utilisant comme marqueur discriminant la couleur de la peau (TAGG, 2008, p.138-139). Il s'oppose (malheureusement en vain) aux tentatives d'associer tel rythme ou telle esthétique à la couleur de la peau, ou encore à des paramètres liés à une race ou à une communauté. De ce point de vue, les questions de dénomination, voire l'opposition entre musique noire/blanche, considèrent une supposée prédisposition des personnes de « couleur », « les Noirs », à bien jouer certaines musiques populaires et des personnes de peau claire, « les Blancs », à bien jouer les musiques de tradition écrite (classique). Cette imagerie fictive a traversé les dernières décennies. Cependant, ces propos ne sont pas soutenus par un nombre important de chercheurs qui s'intéressent à ces questions. Nous pouvons inclure à l'analyse les musiques des Antilles, de Caraïbes ou de l'Amérique du Sud, notamment les musiques brésiliennes, à celles de l'Amérique du Nord, où la couleur de peau des musiciens semble également influencer ces lignes restreintes de réflexion. À ce propos, si nous considérons un seul paramètre tel que le « rythme », nous percevons dans certaines pratiques musicales ce que l'Afrique aurait pu laisser dans ces rythmes, du côté de la polyrythmie ou de la contramétrie:

La relation au temps d'une figure rythmique est contra-métrique lorsque l'occurrence des accents, des changements de timbre ou, en leur absence, des attaques est prédominante sur des contretemps. (AROM, 2007, p.302)

Quoique, il semblerait que ces deux exemples souvent liés à l'héritage africain soient des éléments qui peuvent être trouvés également dans d'autres rythmes, notamment dans quelques pays de l'Europe de l'Est.

3. Les traces de la ségrégation.

Les études sur les civilisations africaines dans les Amériques ont commencé très tardivement. Il a fallu attendre des années après la fin de l'esclavage pour que les recherches voient le jour. Auparavant, le mépris sur ces sociétés massacrées dans l'expérience de l'esclavage était explicitement présent, et c'est encore le cas dans certains endroits actuellement. Diverses tentatives d'intégration post-esclavage, l'assimilation des habitudes, de la culture et de la tradition ont eu lieu, bien que le terrain soit particulièrement hostile (BASTIDE, 1996, p.51-57). Bastide a mené des recherches très poussées au Brésil. L'auteur a constaté que malgré la coupure forcée de leurs racines africaines, « (...) l'âme de ces peuples noirs restait intacte (...) », car le savoir transformateur d'une condition marginale dans les marges de la société les poussait à tirer parti de leur contact avec les cultures occidentales, ainsi qu'avec les Indiens du Nouveau Monde afin de créer, eux-mêmes, un système culturel syncrétique original dans un environnement de constantes tensions raciales. Certes, certaines de ces caractéristiques musicales peuvent certainement être maîtrisées de façon plus ou moins régulière chez les afrodescendants. Cependant, les revendications racistes sont probablement des préjugés à nuancer.

509 ■

4. Les soucis d'interprétation.

L'une des conséquences particulièrement dangereuses est l'étiquetage des diverses catégories, le classement de personnes, ainsi que la hiérarchisation des diverses pratiques musicales, notamment pour des finalités commerciales, voire discriminatoires. Cela est malheureusement une pratique ordinaire dans plusieurs sociétés.

Les problématiques d'interprétation des esthétiques musicales qui ont l'appellation « afro » s'appuient sur les mécanismes de catégorisation, appliqués non seulement dans l'Amérique du Nord, mais aussi dans un grand nombre de sociétés touchées par la diaspora, pour des raisons plus ou moins semblables. Par exemple: l'appellation *World Music*, présente dans le cadre d'une mondialisation galopante, fait l'objet de nombreuses discussions dans l'univers musical quant à ses définitions. L'industrie qui créa le label *World Music* le fit vraisemblablement à des fins de classement pour nourrir une demande commerciale, dans l'intérêt des producteurs, diffuseurs, maisons de disques, des musiciens, d'hommes d'affaires, etc. Tandis que dans le spectre ethnomusicologique, ses filiations n'ont pas lieu, au contraire, l'ethnomusicologue à priori étudie l'idée de déconstruction de ces tentatives de fusionnement (MALLET, 2002, p.3-5).

Nous pouvons constater avec cet exemple que la conséquence directe est l'installation des mécanismes de domination de masse, contrôlés par le marché. Une régression culturelle, voire ségrégationniste. Enfin, ces tentatives de classification « pigmentaires » ne produisent qu'un faisceau de preuves incertaines et peu convaincantes (TAGG, 2008, p.243-249).

D'autre part, de nombreux musicologues s'appuient sur la mise en question des origines et les significations attribuées aux musiques afro-américaines inaugurées par Philip Tagg, et proposent de dépasser cette grille de lecture, fondamentalement inadaptée, en se concentrant sur l'analyse des valeurs culturelles sous-jacentes d'un groupe donné, valeurs intégrées par le groupe, mais invisibles à première vue pour le grand public. Cette position valorise une approche sociologique qui prend en considération les frontières culturelles et les caractéristiques musicales spécifiques à chaque territoire, à chaque communauté. Ce sont ces paramètres qui doivent servir d'outils pour approfondir l'analyse et tracer un panorama beaucoup plus précis, permettant la compréhension intime de l'objet étudié (MARTIN, 1991, p.20).

5. De l'innovation ou l'intégration?

■ 510

Tout au long du XX^e siècle, avec le développement du jazz, ainsi que les nombreuses formes de métissages telles que le funk, le hip-hop et le R&B, les opinions sur l'essence de ces musiques sont devenues de plus en plus divergentes. Il est devenu très difficile de tracer une ligne de partage des eaux entre ce qui est le fruit de l'innovation et ce qui concerne les racines, réelles ou fantasmées, liées au passé (mère Afrique), et à toute la doxa sacrificielle des années d'esclavage (traite négrière), du colonialisme, en passant par la ségrégation raciale post-abolition, notamment aux États-Unis. Ainsi, dans son texte, Tagg conteste fortement l'idée que certaines musiques soient mieux jouées selon la couleur de la peau, ou qu'un musicien soit défini comme excellent ou moins compétent selon un tel paramètre. Ces affirmations restent malgré tout ancrées dans l'imaginaire culturel, dans les paroles des chansons de l'esthétique *hip-hop* par exemple. Avant l'effervescence du jazz, cet arrière-plan abstrait « noir/blanc » présentait un éventail important de chansons populaires commun aux deux groupes, probablement résultat d'un mélange synchrétique, ainsi que par les dynamiques de créolisation. (MARTIN, 2011, p.12).

6. Essentialisme et l'anti-essentialisme.

Au fil du temps, avec le développement des recherches musicologiques, deux conceptions différentes sont apparues. Premièrement une conception centrée sur les questions liées à l'héritage, en opposition avec un courant de pensée basé sur les innovations *in loco* (sur place). Il existe un débat identitaire, principalement centré autour du concept « d'essentialisme », fondé sur l'idée que les caractéristiques musicales afro-américaines découlent d'un héritage exclusivement africain, concept débouchant sur une conception factice et rigide de leur identité musicale. Sur un deuxième plan, il en a plan un courant anti-essentialiste que interprète ces caractéristiques comme un processus en perpétuelle transformation « morphing », résultant d'innovations et d'influences multiculturelles diverses prenant, certes, leur source dans des éléments musicaux hérités du passé, mais pour former une identité originale toujours changeante et hybride. D-C. Martin met l'accent sur la question « Filiation or Innovation? » dans le complexe univers des cultures afro-américaines, « la diversité et l'hétérogénéité de ces cultures originelles d'esclaves et le petit

nombre de traits africains (...), en particulier en Amérique du Nord, suggère (...) que c'est vraiment le résultat d'une fusion de cultures » (HAGÈGE apud MARTIN, 1991, p.23). Paul Gilroy ouvre une troisième voie sur le sujet, qui dans certains aspects semble être en phase avec l'anti-essentialisme, néanmoins avec quelques points divergents. Le sociologue britannique s'efforça de dépasser les notions qu'il estime mal placées, à propos de l'esthétique afro-américaine par exemple: l'opposition classique essentialisme/anti-essentialisme, pour opérer une synthèse novatrice de ce qui représente l'approche identitaire cohérente de la musique et de l'esthétique afro-américaine.

La pensée essentialiste postule une relation directe entre couleur de peau et musique. Ce paradigme trouve sa source dans les questions identitaires et sociopolitiques liées à la période esclavagiste, époque de ségrégation culturelle très forte, où ces nouvelles notions ont été élaborées. L'idée commune que les Nègres seraient particulièrement doués pour la musique et la danse est un exemple emblématique de ce courant de pensée. Le présupposé d'excellence des Noirs et leur facilité « naturelle » pour interpréter certains rythmes ou styles musicaux, leur aptitude pour la danse; autant de fondamentaux défendus par cette école dans une perspective idéologique, raciale et ethnologique afro-américaine. La pensée essentialiste propose une lecture qui analyse toute l'évolution musicale de ces courants musicaux comme directement déduite des survivances de l'expérience esclavagiste, ordonnée autour du postulat d'un rapport intime liant couleur de peau et sens musical. Cependant, l'approche de ces questions raciales a subi de nombreuses remises en question, principalement au tournant du millénaire, et de nouvelles perspectives se sont ouvertes dans ce domaine.

Revenons maintenant à Tagg dont les recherches ouvrent de nouvelles perspectives fructueuses, notamment dans sa remise en question du champ lexical équivoque associé à la musique afro-américaine. Il dénonce, par exemple, les qualificatifs erronés attribués à la musique afro-américaine, notamment en ce qui concerne la polyrythmie et les syncopes. Ses études montrent que certaines caractéristiques n'appartiennent pas vraiment à la musique afro-américaine, ou pas exclusivement à cet univers. Les preuves qu'il produit proviennent de ses analyses de différents rythmes, celtiques ou des pays de l'Est européen, dans lesquels on retrouve de nombreuses similitudes avec l'esthétique afro-américaine. Pour cela, Tagg s'inscrit dans une pensée anti-essentialiste (TAGG, 1987, p.145-147). De même que l'authenticité « africaine » de ces rythmes est battue en brèche par son analyse. Dans sa « lettre ouverte », Tagg ne fait pas référence au *groove* comme qualificatif primordial dans la désignation de l'esthétique afro-américaine. Certainement la syncope, la polyrythmie, l'improvisation, le *call and réponse*, le placement décalé de temps fort, ne sont pas forcément liés à une éventuelle esthétique noire. Malgré cela, le concept de *groove* serait la plus forte raison de l'attribution de ses caractéristiques à l'esthétique afro-américaine, et l'exemple de terme générique fourre-tout.

L'une des problématiques, également très importante dans la définition d'une musique supposée noire, est que son étude repose sur un outillage analytique issu du champ de la musique occidentale classique de tradition écrite dont le système de notation semble notoirement inadapté à la retranscription des nuances rythmiques ou mélodiques des musiques extra-européennes. Et ce, sans même évoquer

les aspects culturels, anthropologiques, sociologiques fondamentaux nécessaires à une bonne interprétation du signifiant musical. L'idée de non-filiation et de non-exclusivité des héritages purement africains est, en résumé, le fil conducteur de l'approche défendue par Tagg sur ces questions.

À savoir, D-C. Martin apporte des éléments et un éclairage qui battent en brèche la vision d'une unité identitaire afro-américaine monolithique. Selon lui, l'appellation musique afro-américaine est une antinomie, c'est-à-dire qu'elle n'est ni américaine ni africaine, mais le résultat d'une innovation perpétuelle dans laquelle le syncrétisme a fait naître de nouvelles formes d'expressions novatrices sans équivalents dans les territoires, aussi bien d'origine que d'accueil. Il cite comme marqueurs de cette différenciation, ayant contribué à l'élaboration d'un nouvel idiome, le traitement particulier du matériau sonore et de la voix dans la musique afro-américaine, à travers notamment le détournement des possibilités « classiques » d'un instrument, favorisé par les modes de jeu intuitif, et l'expression libre et modale de la voix. D-C. Martin souligne également la délimitation géographique d'espaces d'interaction qu'il appelle de *overlapping areas*; « (...) ces convergences et similarités dessinent les contours de zones de chevauchement, où j'incline à penser que l'innovation s'est effectuée, produisant non seulement des syncrétismes ou des fusions, mais encore générant des inventions jusqu'alors inconnues (...) » (MARTIN, 1991, p.20). Selon Denis-Constant Martin, ces innovations sont le fruit d'un métissage endogène et les « *africanismes* » une reconstruction intellectuelle plutôt que la transplantation telle que de schèmes africains préétablis. Il suggère également que ces processus ont été implantés au sein des cultures américaines par des non-Africains.

À propos de ces délimitations géographiques, Roger Bastide aborde les questions concernant le marronnage ou les civilisations des nègres marrons. Il explique, en premier lieu, que le marronnage a été un mode de résistance consistant en la fuite des esclaves pour échapper aux conditions inhumaines de travail et de vie qu'ils subissaient sur les plantations. Ce mode de résistance s'exprimait non seulement par la fuite, mais le terme marronnage désignait aussi les innombrables tentatives de rébellion qui ont parsemé toute l'histoire de l'esclavage dans le Nouveau Monde. Au fil des siècles, la créolisation de ces marrons, de plus en plus importante, ainsi que leur éloignement forcé des centres urbains et de la civilisation européenne a contribué à former une identité et une culture originale, élément essentiel de la construction culturelle afro-américaine (BASTIDE, 1996, p.51-57). En analogie avec le raisonnement de D-C. Martin, la créolisation est l'aboutissement de toute une séquence d'évènements qui ne peut être expliquée que par l'analyse spécifique de ces périmètres qu'il appelle *overlapping areas* (zones de chevauchement).

7. Les notions de l'anti-anti-essentialisme

Au-delà de l'anti-essentialisme et de l'essentialisme, Paul Gilroy défend l'idée d'une (re)construction progressive en fonction de la situation locale, associée à un processus de continuité. Selon Paul Gilroy, pour étudier un moment historique précis au sein d'une communauté, il est nécessaire d'examiner sur le terrain toutes les actions, interactions, emprunts halogènes de ces communautés, ainsi que le

contexte général (sur)vécu, sans oublier l'intégration communautariste et les processus d'identification socioculturels.

L'auteur exprime le fait que la musique afro-américaine est le résultat d'une praxis due au croisement d'expériences diverses. Il est, pour lui, impossible de décrire une situation avec un regard extérieur, sans prendre en considération l'ensemble des traditions de chaque groupe et du métissage ayant abouti à la construction d'un langage, exprimé par les gestes, les signes et la musique. Paul Gilroy développe le concept de la *blackness* dans son œuvre « L'Atlantique noir. Modernité et double Conscience », terme générique désignant l'ensemble du groupe culturel afro-américain au sein duquel il définit différents sous-genres, redéfinissant la carte des genres communément admis. Il observe également que, dépassant l'opposition traditionnelle entre musique pensée/écrite et improvisation, l'interprétation musicale, même dans le cas du recours à une partition, est toujours, consciemment ou inconsciemment une récréation libre et personnelle permettant l'expression d'un contenu émotionnel et symbolique par-delà les interdits sociaux.

Inspirée de la tradition ancestrale du *double talk* affleurant en filigrane dans toutes les formes d'expressions noires et plus particulièrement les *negro spirituals* (des termes récurrents comme *the train is coming* étaient utilisés, par exemple pour informer les membres d'une communauté de l'arrivée d'un passeur de l'*underground railroad*, réseau clandestin mis en place par des abolitionnistes pour faciliter la fuite des esclaves dans les états libres du Nord), la notion de *signifyin (g)* (message caché et sous-entendu), qui irrigue toute la créativité du monde noir, forme ainsi le pilier de cette esthétique en même temps que le ciment d'une unité afro-américaine, tant de fois fantasmée et si tant est, bien sûr, qu'elle existe (GATES, 1988, p.54-57).

Cette notion développée par Paul Gilroy, en adition avec la complexité des effets miroirs intellectuels, met en relief la différenciation qui existe entre ce point de vue et les deux autres courants principaux. On a vu, précédemment, que l'essentialisme a pour vocation d'écrire une histoire des musiques afro-américaines issue de racines essentiellement africaines, *roots*, évoluant au fil du temps et par métissage en plusieurs sous-genres, et ce, en partant du *blues* pour arriver au *hip-hop*. De cette position fondamentaliste, et dans le cadre plus large d'une ségrégation raciale des rapports sociaux, est apparue l'idée « politique » d'une reconstruction identitaire valorisante affirmant que la communauté noire possédait seule les qualités ontologiques permettant l'exécution de cette musique.

L'éclatement de la musique noire en une prolifération exponentielle de styles et de genres, qui rend d'ailleurs absurde l'opposition binaire entre progrès et dilution, a aussi contribué à une situation dans laquelle la question de l'authenticité devient, pour les créateurs de musique eux-mêmes, une question complexe et controversée. Le désaccord qui oppose Wynton Marsalis et Miles Davis mérite d'être évoqué ici, car il montre encore une fois comment ce genre de conflit peut être investi d'une signification politique. Pour Marsalis, le jazz est un dépositaire essentiel des valeurs culturelles noires, tandis que Davis maintient qu'il faut privilégier l'inlassable énergie créatrice, seule capa-

ble de faire échec aux processus destructeurs de réification et marchandisation. (GILROY, 2010, p.144).

Paul Gilroy ne conteste pas globalement cette vision, mais il cherche à la dépasser pour proposer une synthèse novatrice. Bien qu'il s'inscrive dans la mouvance des défenseurs d'une créativité spécifiquement « noire », et d'une filiation directe et continue entre l'expérience de l'esclavage et les racines africaines, il remet cependant certains concepts identitaires en cause, en soulignant la particularité historique de l'emboîtement de l'expérience sociale noire au sein de la communauté blanche et, plus encore, l'importance fondamentale des échanges avec d'autres régions telles que les Caraïbes, l'Amérique du Sud, Cuba, la Jamaïque. Il défend aussi l'idée-force du *signifyin (g)* comme un marqueur essentiel de la spécificité culturelle noire. Pour lui, l'analyse traditionnelle, qui prend en compte les deux concepts discutés précédemment, mais de manière isolée, se montre insuffisante et très restrictive. Ces concepts sont, certes, tous les deux pertinents, mais il paraît plus fécond de les considérer comme complémentaires. Toute réflexion doit prendre en compte l'évolution historique et conflictuelle de cette communauté dans son ensemble depuis son introduction dans les plantations jusqu'à son émergence comme acteur de plein droit de la société civile à travers les luttes contre la ségrégation et les revendications politiques.

Il est nécessaire d'évoquer maintenant des concepts, certes périphériques, mais essentiels pour la compréhension et la construction identitaire noire. Ainsi, l'afrofuturisme, étendard d'une modernité revendiquée à partir des années soixante (1960), fut un mouvement très important qui permit à la communauté noire d'investir un imaginaire technologique jusque-là essentiellement apanage des Blancs. Courant positiviste dans une Amérique éternellement droguée à l'avenir radieux, mouvement miroir capable d'offrir une alternative à l'ébullition créative du mouvement hippie, l'afrofuturisme, nourri de science-fiction et cousin du psychédéisme blanc, s'incarnera à travers l'icône du guitariste et chanteur Jimi Hendrix, dans une fusion parfaite de la tradition et de la modernité. Expérimentateur de génie, Jimi Hendrix se révéla un innovateur dans tous les domaines, que ce soit le détournement des possibilités offertes par l'amplification (larsen), l'utilisation des pédales *wah-wah*, *fuzz* ou encore la production artistique avec le travail réalisé en studio en premier par le guitariste Jeff Beck, ensuite par d'autres notamment sur l'album *Electric Ladyland* de Jimi Hendrix.

Au début du XIXe siècle, un autre mouvement artistique, fondateur dans l'élaboration de cette culture, et qui ne peut être passé sous silence, est celui des *Minstrels* (acteurs blancs grimés en noirs qui présentaient des spectacles satiriques de vaudeville itinérants à connotation raciste se moquant des « travers » supposés de la population noire). De cette forme artistique sont nées, par un mouvement contraire de récupération emblématique des phénomènes de réappropriation entre les deux communautés, consanguinité indissociable de toute l'histoire de la musique afro-américaine (ce qui fait toute la difficulté et le charme de son étude), les compagnies de *Black Minstrels*, constituées d'acteurs noirs imitant le Blanc qui singe le Noir. Sous l'apparente similitude, toute la puissance et la subtilité du *signifyin (g)*

peuvent alors se déployer, dans l'inversion du sens et les joies de « l'arroseur arrosé ». (GILROY, 2010, p.139-160)

8. Conclusion

Il me semble très difficile de définir l'esthétique afro-américaine. L'idée de Philip Tagg d'aborder les problèmes d'attribution de termes génériques à l'esthétique afro-américaine pour ce qui concerne: rythmes syncopés, blues notes, *groove*, *call and réponse*, soulève des questions très délicates. Dans sa « lettre ouverte », il critique les mentions erronées attribuées aux musiques dites « noires », ainsi que le monopole de l'altérité de cette esthétique dans un espace géographique, qui plus tard fut appelé « L'atlantique noir » par Paul Gilroy. Tagg a déclenché un débat, que je trouve très fructueux, et ensuite une vague de questionnements et de réactions dans la communauté universitaire, et également à l'égard des musiciens, musicologues, anthropologues, philosophes, journalistes. Je pense que Philip Tagg n'avait pas seulement l'intention de refuser le caractère fusionnel, résultat de l'influence des différents courants musicaux issus de la diaspora noire. Mais plutôt d'effacer l'idée d'une (prénotion) esthétique afro-américaine, comme source première des caractéristiques qui ne lui appartiennent pas. L'auteur refusait fermement l'emploi de noms tels que: musique noire; musique afro-américaine; musique blanche; ou encore musique européenne.

Le deuxième article, celui de Denis-Constant Martin, offre une nouvelle voie de réflexion et soulève une perspective différente pour aborder ces thématiques (Filiation or Innovation?) L'idée-force de D-C. Martin était fondée sur le syncrétisme, responsable de la fusion d'un grand nombre d'éléments d'origines africaines, en combinaison avec le concept de marronnage. Selon D-C. Martin, le jazz puise ses origines multiples dans les conditions inhumaines de l'esclavage, à travers des mécanismes d'invention (la mémoire consciente ou corporelle; la reconstruction d'un sentiment de culture; la fusion dans le panafricanisme de l'exil). Certainement, ce sont ces trois mécanismes qui engendrent une dynamique qui aboutit à la création, à l'idée de production in loco, fruit d'une complexe combinaison de relations. Ils sont pour moi l'idée-force de D-C. Martin.

En contrepartie, nous avons dans le troisième texte les idées du sociologue Paul Gilroy en défense de l'anti-anti-essentialisme. Ce dernier critique fortement l'aller-retour en permanence d'informations lacunaires, l'omission de certains traits, les mythes et incohérences. Il met en exergue son opposition à la pensée essentialiste et anti-essentialisme ou pensée raciale et essentialiste. P. Gilroy remet en question les pré-supposés paradigmatiques du concept d'hybridité et pose de nouvelles questions telles que: comment dessiner ce qui pourrait être une approche plus cohérente de l'identité noire? Pour répondre à ces questions de haute complexité, il dit qu'il faut absolument tenir compte de notions géohistoriques. Autrement dit, avoir comme fil conducteur l'idée d'un espace transnational en constante transformation. Par ailleurs, il nous rappelle que cet espace n'est pas seulement africain, ni américain, caribéen ou britannique, mais la jonction de toutes ces réalités (*The Black Atlantic*). Enfin, il ne faut pas oublier les quatre siècles d'esclavage, il est essentiel de prendre beaucoup de précautions pour désigner ces musiques des multiples

échanges. Il faut considérer les relations entre opprimés et oppresseurs, entre opprimés eux-mêmes, etc.

Il est important de se rappeler que la musique était le mode d'expression préféré, et quasi la seule dans un cadre de captivité. Une réflexion sur un nouveau modèle de l'esclavage moderne est également amorcée dans l'œuvre de Paul Gilroy au regard du travail complexe de détermination de l'unité identitaire dans les musiques noires (si cela est possible, bien entendu).

Face aux soucis immensurables de déterminer une cellule identitaire de l'esthétique afro-américaine, l'effort collectif de mettre en relief les divers processus de création, plutôt que l'analyse rigide des résultats, semble être le *modus operandi* plus efficace pour une description cohérente. Mais cela reste dans le champ des hypothèses et ne sert que pour la description des différents styles de musiques afro-américaines en métamorphose permanente, et en constante adaptation à ses différents environnements. Encore faut-il reprendre Paul Gilroy avec sa quête d'une reconstruction d'identité, toujours en train de se (re)construire d'un passé récent en dépit de la diaspora.

Références

AROM, Simha. **La boîte à outils d'un ethnomusicologue**. Québec: Les Presses de l'Université de Montréal, 2007.

BASTIDE, Roger. **Les Amériques noires**. 3^eéd. Paris: L'Harmattan, 1996.

GATES, Henry Louis Jr. **The Signifying Monkey**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

GILROY, Paul. **L'Atlantique noir: Modernité et double conscience**. Paris: Ed. Amsterdam, 2010.

MALLET, Julien. World Music. Cahiers d'études africaines. [En ligne]. 168|2002. Mise en ligne le 25 décembre 2005. URL: <<http://etudesafriaines.revues.org/168>> Consulté: Le 21 novembre 2015.

MARTIN, Denis-Constant. Filiation or Innovation? Some Hypotheses to Overcome the Dilemma of Afro-American Music's Origins. Black Music Research Journal, v.11, n. 1, 1991. Chicago: University of Illinois Press. <<http://dx.doi.org/10.2307/779242>>

_____. Gregory Walker et le singe roublard. Volume! [En ligne], 8: 1|2011, Mise en ligne le 15 mai 2013. URL: <<http://volume.revues.org/75>> Consulté: Le 23 novembre 2015.

TAGG, Philip, « Lettre ouverte sur les musiques « noires », « afro-américaines » et « européennes » Volume! [En ligne], 6: 1-2|2009, Mise en ligne le 15 mai 2011. URL: <<http://volume.revues.org/295>> Consulté: Le 21 septembre 2015.

Recebido em: 24/05/2016 - Aceito em: 08/12/2016

Normas para Submissões

ouvirOUver é uma revista dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia: Programa de Pós-Graduação em Artes / Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas / Programa de Pós-Graduação em Música / Mestrado Profissional em Artes. Tem como propósito estimular o debate artístico, científico e pedagógico de questões ligadas à música, artes cênicas, artes visuais e áreas afins. A revista tem periodicidade semestral e são editados dois números por ano.

INSTRUÇÕES PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS À REVISTA OUVIROUVER

Toda submissão deve ser realizada pelo Sistema de Editoração Eletrônica através do endereço eletrônico: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/index>
Nesse site há orientações para cadastro de autores para criação de login e senha de acesso.

CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores devem verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões só serão aceitas se estiverem de acordo com as normas. O artigo submetido será avaliado pelo Corpo Editorial e de Pareceristas que decidirão sobre sua publicação ou não.

1. A contribuição deve ser original e inédita, e não deve estar sendo avaliada para publicação por outra revista. Caso contrário, justificar em "Comentários ao Editor".
2. A submissão deve adequar-se a uma das Modalidades de Trabalhos: Artigos, Resenhas e Entrevistas.
3. O trabalho submetido (no caso de artigo) deve ter extensão entre 25.000 e 35.000 caracteres com espaços.
4. O trabalho submetido (no caso de artigo) inicia com Resumo, Palavras-chave, Abstract e Keywords. Após o texto do artigo, há a listagens das Referências.
5. A identificação de autoria do trabalho deve ser removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo para avaliação por pares conforme instruções disponíveis no site.
6. O texto deve seguir os padrões de estilo, de formatação, do uso de citações, de inserções de figuras e de uso de referências conforme o TEMPLATE, disponível no site.
7. Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) deverão estar ativos e prontos para clicar.
8. No caso de peças teatrais e partituras: as mesmas deverão estar acompanhadas da especificação do arquivo eletrônico.
9. No caso de partituras: as mesmas deverão estar no formato do Finale.
10. O(a)s autor(a)(es) devem declarar estar ciente(s) de que os trabalhos que venham a ser publicados na Revista ouvirOUver são de responsabilidade do(s) próprio(s) autor(es), inclusive quanto à correção ortográfica do texto, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista ouvirOUver, à EDU-FU ou à Universidade Federal de Uberlândia.

MODALIDADES E INSTRUÇÕES PARA A PREPARAÇÃO DOS TRABALHOS PARA SUBMISSÃO.

1. ARTIGOS:

Os artigos deverão ser inéditos; apresentar uma questão de pesquisa na área estudada; explicar os objetivos da investigação bem como as fontes e pressupostos teóricos; abordar os resultados e conclusões advindos do processo investigativo. Os textos deverão ter de 25.000 a 35.000 caracteres com espaços, incluindo todas as informações adicionais (resumo, palavras-chave, dados do autor, legendas, etc.). As normas para artigos estão disponíveis no template no site.

2. RESENHAS:

Referem-se a análise e comentários de livros, espetáculos, exposições, filmes e/ou outros trabalhos. As obras devem ter sido publicadas (ou exibidas), no máximo, há dois anos no Brasil ou quatro para publicações (ou obras) internacionais, ou de títulos esgotados e com reedição recente. Deverão iniciar com a referência bibliográfica do texto ou trabalho resenhado. As resenhas deverão ter até 05 páginas. O uso de fontes, alinhamentos e referências seguem o modelo de artigos apresentado no template disponível no site.

519 ■

3. ENTREVISTAS:

Entrevistas com artistas (ou grupo de artistas), profissionais ou acadêmicos atuantes na área de Artes que versem sobre tema atual na sua área de atuação. As entrevistas objetivam obter relatos e expor as ideias do(s) entrevistado(s), como também explorar e problematizar, junto com ele(s), a complexidade do debate sobre a questão abordada.

Na entrevista deve constar o nome do(s) entrevistado(s) e um subtítulo que abarque o assunto. A parte introdutória da entrevista, de até 30 linhas, deve conter uma apresentação breve do entrevistado, as razões que levaram o entrevistador a entrevistá-lo sobre o tema em pauta e a circunstância da entrevista. O entrevistador poderá também situar seu lugar de fala e interesse sobre o assunto. (Na fase de submissão pede-se não identificar o entrevistador).

Os textos em forma de perguntas e respostas, deverão ter de 10 a 15 páginas (ou de 15 mil a 30 mil caracteres com espaço). Na primeira página, deve constar um resumo (de 500 a 1200 caracteres com espaços e não exceder 12 linhas) com a perspectiva sucinta do(s) tema(s) exposto(s) pelo(s) entrevistado(s). O uso de fontes, alinhamentos tanto para a entrevista como para o resumo, abstract, palavras-chave e referências seguem o modelo de artigos apresentado no template disponível no site. Junto à submissão deverá ser anexado o Termo de Autorização de publicação assinado pelo entrevistado. No caso de aceite, o termo de autorização de uso de imagem e conteúdo de entrevista assinado pelo entrevistado deverá ser enviado pelo correio.

CONTATO

Revista ouvirOUver / ouvirouver@gmail.com / tel: (34) 32394424
Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Artes
Universidade Federal de Uberlândia - Avenida João Naves de Ávila, 2121
Bloco 3M / Campus Santa Mônica - 38408-902 – Uberlândia - MG

